



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética 3

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones

(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrâao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E59 Ensino e aprendizagem como unidade dialética 3 [recurso eletrônico]
/ Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR:
Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem Como Unidade
Dialética; v. 3)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-482-5
DOI 10.22533/at.ed.825191507

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones,
Kelly Cristina.

CDD 371.102

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 43 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CARACTERÍSTICAS DAS UNIDADES DE ATENDIMENTO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS NA REDE PRÓPRIA DE ASSISTÊNCIA ESPECIALIZADA E NA URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS-GO	
<i>Bráulio Brandão Rodrigues</i>	
<i>Nathália Ramos Lopes</i>	
<i>Daniela Cristina Tiago</i>	
<i>Danianne Marinho e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915071	
CAPÍTULO 2	12
A EXPERIMENTAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM INVESTIGATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUÍMICO	
<i>Paulo Vitor Cardoso Figueiredo</i>	
<i>Angelita Silva Machado</i>	
<i>Samuel Robaert</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915072	
CAPÍTULO 3	21
AÇÃO EDUCACIONAL PARA CONTROLE DA GLICEMIA SANGUÍNEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Sally Cristina Moutinho Monteiro</i>	
<i>Ilka Kassandra Pereira Belfort</i>	
<i>Leticiane Teixeira Castro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915073	
CAPÍTULO 4	33
APLICAÇÃO DE METODOLOGIA COM ENFOQUE CTS NO CURSO DE FARMÁCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Kione Baggio Bordignon</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915074	
CAPÍTULO 5	38
ARTE-PERFORMANCE: EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>José Valdinei Albuquerque Miranda</i>	
<i>Carla Alice Faial</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915075	
CAPÍTULO 6	51
AS “TRÊS MARIAS” E O SOL: RECURSO DIDÁTICO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD	
<i>Marcelo Antonio Amorim</i>	
<i>Edite Maria dos Anjos</i>	
<i>Virginia Marlene Correia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915076	

CAPÍTULO 7	57
CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	
<i>Marize Lyra Silva Passos</i> <i>Danielli Veiga Carneiro Sondermann</i> <i>Isaura Alcina Martins Nobre</i> <i>Mariana Biancucci Apolinário Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915077	
CAPÍTULO 8	71
DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NO ESPAÇO ESCOLAR: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS – ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Mikael Miziescki</i> <i>Marcelo Feldhaus</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915078	
CAPÍTULO 9	76
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O IFPR – CAMPUS PARANAVAÍ EM CONTEXTO	
<i>Valeriê Cardoso Machado Inaba</i> <i>José Barbosa Dias Júnior</i> <i>Antão Rodrigo Valentim</i> <i>Rafael Petermann</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8251915079	
CAPÍTULO 10	86
ESCOLA E UNIVERSIDADE: FORTALECENDO DIÁLOGOS ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
<i>Edileuza Dias de Queiroz</i> <i>Renato Gadioli Augusto</i> <i>Guilherme Preato Guimarães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150710	
CAPÍTULO 11	97
EXPERIMENTOS INVESTIGATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	
<i>Raquel Pereira Neves Gonçalves</i> <i>Mara Elisângela Jappe Goi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150711	
CAPÍTULO 12	107
FIOS E TRAMAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	
<i>Regina Celi Frechiani Bitte</i> <i>Vilmar José Borges</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150712	

CAPÍTULO 13	122
HIDROGÊNIO: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA	
<i>Ingrid Souza Brikalski</i>	
<i>Denis da Silva Garcia</i>	
<i>Clailton Marques Correa</i>	
<i>Bruno Siqueira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150713	
CAPÍTULO 14	128
INTEGRANDO JUVENTUDE E INFÂNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO EM DIFERENTES CONTEXTOS	
<i>Camila Ribeiro Menotti</i>	
<i>Alexandra Sueli Wagner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150714	
CAPÍTULO 15	137
METODOLOGIA DE PROJETOS E A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Andréa Cristina da Silva Viana</i>	
<i>Raquel Aparecida Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150715	
CAPÍTULO 16	144
O ESTÁGIO COMO ENCONTRO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
<i>Sandra Regina dos Reis</i>	
<i>Klaus Schlünzen Junior</i>	
<i>Okçana Battini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150716	
CAPÍTULO 17	158
OS DESAFIOS DAS PESQUISAS NO CAMPO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO: CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS	
<i>Aurélia Regina de Souza Honorato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150717	
CAPÍTULO 18	167
POBREZA DE EXPERIÊNCIA CONTRAPONDO-SE AO ACÚMULO DE INFORMAÇÕES NO SÉCULO XXI, À LUZ DAS TEORIAS DE JORGE LARROSA E WALTER BENJAMIN	
<i>Mariluci Almeida da Silva</i>	
<i>Cintia Luzana da Rosa</i>	
<i>Janine Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82519150718	
CAPÍTULO 19	172
RECICLAGEM DE MATERIAIS – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO	
<i>Venina dos Santos</i>	
<i>Maria Alice Reis Pacheco</i>	
<i>Magda Mantovani Lorandi</i>	

Paula Sartori

DOI 10.22533/at.ed.82519150719

CAPÍTULO 20 **186**

REESTRUTURAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Eliane Paganini da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82519150720

CAPÍTULO 21 **199**

TEXTOS ESCRITOS- O DIZER ÀS MARGENS: O DITO E O NÃO DITO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Vânia Carmem Lima

DOI 10.22533/at.ed.82519150721

CAPÍTULO 22 **206**

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: TAREFAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Paulo Antônio dos Santos Júnior

Maria Jucilene Lima Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.82519150722

CAPÍTULO 23 **222**

ARTE AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA: REVENDO A LITERATURA, ENTENDENDO OS PERCURSOS

Lucas de Vasconcelos Soares

Maria Antonia Vidal Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.82519150723

CAPÍTULO 24 **228**

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD

Rosalva Pereira de Alencar

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Alexandre Ferreira Alencar

Viviane Rodrigues Mendes

Thiago Silva Garcia Duarte

DOI 10.22533/at.ed.82519150724

CAPÍTULO 25 **240**

INTERNET Y CINE COMO ALIADOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN BRASIL

Antônia de Araújo Farias

DOI 10.22533/at.ed.82519150725

SOBRE A ORGANIZADORA..... **249**

CAPÍTULO 1

CARACTERÍSTICAS DAS UNIDADES DE ATENDIMENTO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS NA REDE PRÓPRIA DE ASSISTÊNCIA ESPECIALIZADA E NA URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS-GO

Bráulio Brandão Rodrigues

Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Faculdade de medicina, Anápolis - GO – Brasil

Nathália Ramos Lopes

Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Faculdade de medicina, Anápolis - GO – Brasil

Daniela Cristina Tiago

Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Faculdade de medicina, Anápolis - GO – Brasil

Danianne Marinho e Silva

Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, Faculdade de medicina, Anápolis - GO – Brasil

RESUMO: **Introdução:** A atenção aos usuários de álcool e outras drogas tem sido uma parte importante da Saúde Mental nos últimos anos. Várias leis e portarias estabeleceram a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) à população com necessidades devido ao álcool e drogas.

Objetivos: Analisar características das unidades de atendimento de álcool e outras drogas na rede própria de assistência especializada e na rede de urgência e emergência do município de Anápolis-GO **Metodologia:** Estudo descritivo, transversal, retrospectivo com abordagem quantitativa, utilizando a base de dados do Sistema de Informática do Sistema Único de

Saúde (DATASUS). Utilizou-se dados referentes ao município de Anápolis – GO, do ano de 2017. Os dados foram tabulados e analisados pelo software TABWIN, disponibilizado pelo DATASUS, enquanto a avaliação do diagnóstico situacional foi feito com o Diagrama de Ishikawa. **Resultados:** Foram constatadas 474 internações devido ao álcool e drogas em Anápolis. A cidade não segue o que é preconizado pela portaria nº 3.088, pois não conta com um Centro de Atenção Psicossocial III (CAPS AD) 24 horas, bem como não possui um Hospital Geral de referência. Ambos seriam necessários para o estabelecimento de um protocolo de atendimento próprio para esta camada da população. **Conclusão:** As unidades que cuidam da demanda de álcool e drogas não atendem a legislação atual. Para lograr esse objetivo é preciso elevar o CAPS para categoria III, e a adequação do Hospital Geral de referência. A instituição do protocolo visa atender tais demandas e fortalecer a articulação com a rede de urgência e emergência.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental, Álcool, Drogas.

ABSTRACT: **Introduction:** Attention to users of alcohol and other drugs has been an important part of Mental Health in recent years. Several laws and ordinances established the Psychosocial Care Network (RAPS) for the

population with alcohol and drug needs. Objectives: To analyze characteristics of alcohol and other drug care units in the specialized care network and in the emergency and emergency network of the municipality of Anápolis-GO **Methodology:** A descriptive, cross-sectional, retrospective study with a quantitative approach using the database of the Informatics System of the Unified Health System (DATASUS). The data were tabulated and analyzed by the software TABWIN, made available by DATASUS, while the evaluation of the situational diagnosis was done with the Ishikawa Diagram. **Results:** There were 474 admissions due to alcohol and drugs in Annapolis. The city does not follow what is recommended by ordinance nº 3,088, because it does not have a Psychosocial Care Center III (CAPS AD) 24 hours, nor does it have a General Hospital of reference. Both would be necessary to establish a proper care protocol for this layer of the population. **Conclusion:** The units that take care of the demand for alcohol and drugs do not comply with current legislation. To achieve this goal, it is necessary to raise the CAPS to category III, and the adequacy of the Reference General Hospital. The institution of the protocol aims to meet these demands and strengthen the articulation with the emergency and emergency network.

KEYWORDS: Mental Health, Alcohol, Drugs.

1 | INTRODUÇÃO

Uma área importante da Saúde Mental atualmente tem sido a atenção integral aos usuários de álcool e outras drogas, que se constituiu ao longo dos anos através de leis, como a Lei Federal número 10.216 (BRASIL, 2001), e diversas portarias e diretrizes, sendo a mais importante lançada nos últimos tempos a portaria 3.088 de 23 de dezembro de 2011. Ela institui a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que tem por finalidade criar, ampliar e articular os pontos de atenção às pessoas que sofrem de transtornos decorrentes do álcool ou do uso de drogas. A atenção psicossocial especializada constitui-se basicamente dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em todas suas modalidades (BRASIL, 2011).

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) realizam atendimento interdisciplinar a pessoas com transtornos mentais graves e persistentes e às pessoas com necessidades advindas do uso de álcool e outras drogas como o crack. Contam com equipe multidisciplinar, que trabalha em conjunto com o usuário e a família seguindo um Projeto Terapêutico Individual elaborado para orientar o cuidado (BRASIL, 2011; BRASIL, 2004).

As atividades dos CAPS são feitas prioritariamente em espaços coletivos (grupos, reunião de equipe), articulando-se com os demais pontos de atenção da rede. Essas unidades de saúde recebem adultos ou crianças em municípios acima de setenta mil (70.000) habitantes, que tem transtornos decorrentes do álcool e outras drogas (FERREIRA et al. 2016). O CAPS AD III distingue-se por funcionar 24 horas por dia, sete dias por semana, contar com doze leitos de observação e monitoramento, além

de ser indicado para municípios com mais de duzentos (200.000) mil habitantes. E, por fim, o CAPS I atende apenas crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes e também aqueles com necessidades devido a álcool e outras drogas, em municípios ou regiões com população acima de cento e cinquenta mil (150.000) habitantes (BRASIL, 2011; PINTO, SOUZA, ESPERIDIÃO, 2018).

Os Centros de Atenção Psicossocial também devem estar articulados aos componentes do nível de atenção da urgência e emergência, uma vez que tais unidades como a UPA e os hospitais realizam o acolhimento dos transtornos mentais em sua fase aguda (COSTA, CORRÊA, SILVA, 2015). Deve-se avaliar se os casos necessitam de internação ou acompanhamento residencial transitório, e articular este cuidado com os CAPS, com a finalidade de não perder o seguimento dos casos destes indivíduos (BRASIL, 2011; BRASIL, 2004).

A Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) garante o acesso e atenção integral aos usuários de álcool e outras drogas, por intermédio da prestação interdisciplinar de serviço especializado, CAPS AD. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar e discutir, através dos Sistemas de Informações em Saúde, as características das unidades de atendimento de álcool e outras drogas na rede própria de assistência especializada e na urgência e emergência do município de Anápolis-GO.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, transversal, retrospectivo com abordagem quantitativa, utilizando a base de dados do Sistema de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). Foram utilizados o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde (CNES), Sistema de Informações Hospitalares (SIH), e Sistema de Informações Ambulatoriais (SIA). No que tange aos dados encontrados no SIA, não foi possível realizar tal análise, pois não possuía informações nesse sistema (dados se encontravam zerados). Utilizou-se dados referentes ao município de Anápolis – GO, do ano de 2017. Sendo selecionados os dados referentes a usuários de álcool e outras drogas atendidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e os estabelecimentos da atenção especializada que acolhem essa demanda.

Os dados foram tabulados e analisados pelo software TABWIN, disponibilizado pelo próprio DATASUS. O método utilizado para realizar a avaliação do diagnóstico situacional obtido com os dados, foi o Diagrama de Ishikawa. O qual divide estratifica o problema (situação), estratificando as possíveis causas para um efeito em seis partes: pessoas, processos, equipamentos, medida, gestão, método (JUNIOR, 2010). Com isso, foram levantadas hipóteses para os dados obtidos através de “*Brainstorm*” (Chuva de ideias), seguida análise comparativa entre a realidade encontrada e o preconizado pela legislação brasileira (BRASIL, 2017; BRASIL, 2011). Com posterior elaboração de protocolo/fluxograma para adequação às portarias vigentes, com Rede

3 | RESULTADOS

Na cidade de Anápolis, no ano de 2017, houve um total de 474 internações devido a condições causadas por álcool e outras drogas. Dentre elas 95,9% (455) ocorreram no Hospital Espírita de Psiquiatria, o que pode relacionar-se ao fato de 84,4% (400) das internações terem duração superior a 7 dias. Enquanto 61,8% (293) obtiveram alta por melhora do quadro, 25,5% (121) justificaram sua permanência por características próprias da condição advinda do uso de álcool e demais drogas. A mortalidade foi de 3,2% (15) sendo 40% (6) em hospitais e 46,6% (7) em domicílios.

Ao comparar o que está estabelecido na Portaria nº 3.088 do dia 23 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011), que definiu como se organiza a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) para pessoas com necessidades devido ao álcool ou outras drogas, com a RAPS da cidade de Anápolis, foram evidenciados alguns déficits (Quadros 1 e 2). Inicialmente, notou-se que o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) AD não se enquadra na categoria III, tendo seu funcionamento apenas em dias de semana no horário comercial, e, por conseguinte, não tendo a quantidade de profissionais adequada, bem como uma estrutura física insuficiente para uma possível transição para a modalidade 24 horas.

	CAPS AD III*	CAPS VIVER	Intervenção Necessária
Horário de funcionamento	24 horas do dia e em todos os dias da semana, inclusive finais de semana	7 horas às 17 horas de segunda a sexta – feira	Possibilitar o funcionamento 24 h do CAPS VIVER
Unidade de referência	Deverá indicar-se o Hospital Geral de referência para o CAPS III, garantindo-se apoio qualificado aos usuários que apresentem quadros de abstinência, intoxicação aguda ou outros agravos clínicos relacionados ao uso de álcool, crack e outras drogas	Ao que consta nos levantamentos não possui um Hospital Geral como unidade de referência	Disponibilizar uma ala no Hospital Municipal para o atendimento exclusivo de Saúde Mental
Rede de atenção às urgências e emergências	Funciona de forma articulada com a Rede de Atenção às urgências e emergências e SAMU 192 participando diretamente do resgate voltado aos usuários com intuito de minimizar o sofrimento e a exposição	Não consta esse pacto no levantamento junto aos bancos de dados	Garantir a articulação entre o serviço da Rede de Atenção às urgências e emergências e o CAPS VIVER

Equipe mínima para atendimento de cada 40 pacientes por um turno (4 horas)	1 médico clínico 1 médico psiquiatra 1 enfermeiro com experiência/formação em saúde mental 5 profissionais com nível universitário: psicológico, assistente social, enfermeiro, terapeuta, pedagogo e educador físico. 4 técnicos de enfermagem 4 profissionais nível médio 1 profissional nível médio para realização de atividades de natureza administrativa	2 médicos clínicos 1 médico psiquiatra 2 farmacêuticos 1 técnico em enfermagem 1 psicólogo 1 terapeuta ocupacional 6 profissionais nível médio	Contratar 1 enfermeiro com experiência em saúde mental Contratar mais 3 profissionais de nível universitário Contratar mais 3 técnicos de enfermagem Readequar o número de profissionais nível médio
Para acolhimento noturno, em regime de 12 horas, equipe mínima será acrescida de:	1 profissional de saúde de nível universitário, preferencialmente enfermeiro 2 técnicos de enfermagem, sob supervisão do enfermeiro 1 profissional nível médio para realização de atividades de natureza administrativa	A cidade de Anápolis ainda não dispõe de um CAPS que realize acolhimento noturno.	Propor uma escala de plantão para o acolhimento noturno entre os profissionais já contratados

Quadro 1: Análise comparativa entre o preconizado para o CAPS AD III segundo a Portaria 3.088 e a atual situação encontrada no CAPS VIVER em Anápolis – GO no ano de 2017.

*Perfil de CAPS AD III preconizado pela portaria N° 3.088, de 23 de dezembro de 2011.

Fonte: CNES. Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde, 2017. / Portaria N° 3.088, de 23 de dezembro de 2011.

Portanto, devido a população Anapolina estimada ser de 375.142 habitantes, segundo o IBGE de 2017 (BRASIL, 2017^a), faz-se necessário elevar o CAPS VIVER ao nível de CAPS AD III, bem como garantir a articulação com o serviço da Rede de Atenção às urgências e emergências e o SAMU 192 para resgate dos usuários. Sendo assim, sugere-se com esse projeto a implementação de uma ala no Hospital Municipal Jamel Cecílio para atendimento especializado em Saúde Mental, segundo as Portarias nº 3.088 e nº 3.588 (BRASIL, 2017^b; BRASIL, 2011).

	Portaria Nº 3.588	Hospital Municipal	Intervenção Necessária
Número de leitos na Referência Especializada em Hospitais Geral:	<p>I - O número de leitos de atenção a pessoas com transtornos mentais e/ou com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas não deverá exceder o percentual de 20% (vinte por cento) do número total de leitos do Hospital Geral;</p> <p>II - Cada unidade de enfermaria não poderá ultrapassar o máximo de 30 leitos;</p>	<p>1 unidade de isolamento</p> <p>6 unidades de cuidados intermediários (adulto)</p> <p>13 clínica cirúrgica</p> <p>16 clínica geral</p>	<p>Disponibilizar 9 leitos para a atenção em Saúde Mental</p>
Para o cuidado em enfermaria de 8 a 10 leitos, a equipe técnica multiprofissional mínima será de:	<p>a) 2 (dois) técnicos ou auxiliares de enfermagem por turno;</p> <p>b) 2 (dois) profissionais de saúde mental de nível superior, totalizando carga-horária mínima de 40h por semana; e</p> <p>c) 1 (um) médico psiquiatra responsável pelos leitos, carga horária mínima de 10h por semana.</p>	<p>0 médico psiquiatra</p> <p>18 médico clínico</p> <p>4 Psicólogos</p> <p>25 Enfermeiros</p> <p>52 Técnico de enfermagem</p> <p>6 Auxiliares de enfermagem</p>	<p>Contratar 1 médico psiquiatra</p> <p>Remanejar ou contratar 2 técnicos/ auxiliares de enfermagem</p> <p>Contratar 2 profissionais com formação em saúde mental (enfermeiro/ psiquiatra/ psicólogo)</p>

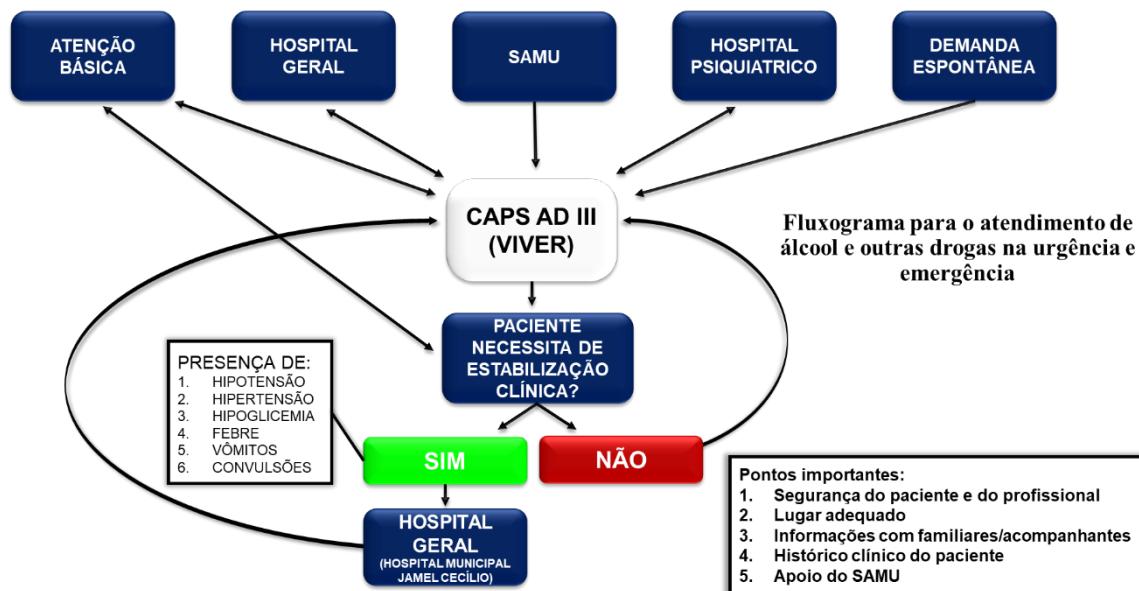
Quadro 2: Análise comparativa entre o preconizado para a unidade de Referência Especializada para suporte de Urgência e Emergência ao CAPS AD III segundo a Portaria Nº 3.588 e a atual situação encontrada no Hospital Municipal de Anápolis – GO no ano de 2017.

Fonte: CNES. Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde, 2017/ Portaria Nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011.

Outro ponto da RAPS de Anápolis que não atende ao que é preconizado pela portaria é a falta de um Hospital Geral de Referência para esta população alvo. Ao verificar a estrutura existente no Hospital Municipal Jamel Cecílio, com o intuito de avaliar sua capacidade de se tornar tal referência para urgências/emergências aos usuários de álcool e outras drogas, foi evidenciado a falta de infraestrutura e mão de obra especializada para que o Hospital atenda as políticas públicas (PINTO, SOUZA, ESPERIDIÃO, 2018; BRASIL, 2017^b; BRASIL, 2012).

No fluxograma 1 tem-se um modelo de protocolo sugerido para melhor articular

os pontos de atenção da urgência/emergência com o CAPS AD III e o Hospital Geral de Referência, no caso, o Hospital Municipal Jamel Cecílio. Neste protocolo, o CAPS Viver tem papel central por ser o ponto de atenção que articulará o fluxo a ser seguido pelas pessoas com necessidades advindas do álcool e drogas. Uma vez que o usuário chega ao CAPS, seja referenciado pela atenção básica, pela equipe do SAMU, ou até por procura espontânea, será verificado seu quadro clínico, ou seja, se ele necessita de estabilização clínica no momento. Se o usuário apresentar qualquer sinal de alarme como hipo ou hipertensão, febre, vômitos, hipoglicemias, ou convulsões, ele deverá ser encaminhado para o Hospital Municipal para cuidado imediato, senão, será acolhido pelo CAPS Viver.



Fluxograma 1: Protocolo de atendimento para usuários de álcool e outras drogas nas unidades de urgência e emergência.

4 | DISCUSSÃO

Dentre os meios de entrada nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), diferente do que é preconizado pelo fluxograma proposto, notou-se um predomínio do acesso por demanda espontânea, seguido por encaminhamento dos serviços de saúde, assistência social, poder judiciário e familiares (SILVA et al, 2015). Apesar de ser uma das portas de entrada do sistema de saúde, a atenção básica não estabelece a saúde mental como um perfil de prioridade, segundo legislação vigente (BRASIL, 2011; BRASIL 2017), mesmo com situações de depressão e alcoolismo sendo bem prevalentes neste nível de atenção. Porém, iniciativas para tentar integrar a saúde mental na atenção primária vem sendo mais frequentes (PAULON et al, 2013).

Com o crescente fluxo de saúde mental na atenção primária e serviços de emergência, principalmente envolvendo demandas como depressão, suicídio, alcoolismo e uso de drogas ilícitas (PAULON et al, 2013) foram instituídas legislações

(BRASIL, 2017; BRASIL, 2017^b, BRASIL, 2012; BRASIL, 2011; BRASIL, 2011^a) que fomentassem várias mudanças, como a apresentada neste trabalho, nas Redes de Atenção Psicossocial pelo país (PINTO, SOUZA, ESPERIDIÃO, 2018; MACEDO et AL, 2017; FERREIRA et al, 2016; MARTINHAGO, OLIVEIRA, 2015; COSTA, CORRÊA, SILVA, 2015). Tais serviços possuem a prerrogativa da não institucionalização dos pacientes, substituindo o modelo manicomial (BEDIN, SCARPARO, 2011). Logo a utilização dos CAPS e de vagas psiquiátricas em hospital geral, conforme apresentado, possuem o objetivo de tirar os pacientes de crises/descompensações da doença, permitindo que esse volte o mais breve possível a sociedade (BRASIL, 2017).

A reforma psiquiátrica baseia-se na desinstitucionalização dos pacientes, e para esta finalidade conta com a atenção dos CAPS e da atenção primária. Cerca de 86,55% dos municípios que se enquadrariam em categoria III de CAPS – população acima de 150.000 mil habitantes, como é o caso da cidade de Anápolis – não contam com esta modalidade do serviço, mesmo tendo unidades do CAPS. Além disso, quase metade das regiões (45,16%) não possui o CAPS AD (MACEDO et AL, 2017).

No Brasil há um maior numero de leitos em hospitais psiquiátricos (conhecidos como hospícios ou manicômios) nos municípios do interior (77,83%), os quais em sua maioria pertencem ao setor privado (MACEDO et AL, 2017). Isso reflete na crescente demanda pela saúde mental no país. No entanto, a utilização dessa medida destoa-se do preconizado da legislação mais recente (BRASIL, 2017, BRASIL, 2017^a), que visa a redução de hospitais psiquiátricos e a adequação de hospitais gerais e CAPS para atender essa demanda. Logo o protocolo desenvolvido no presente estudo, apresenta uma alternativa para atender essa demanda.

Diante disso, há uma maior necessidade do fortalecimento das RAPS tanto a nível municipal como estadual. Já que os sistemas que interligam CAPS, hospitais e serviços de Urgência/Emergência ainda se apresentam precários, necessitando de um entrosamento maior entre as equipes e até mesmo insumos para a efetivação dos mesmos. Esses projetos demandam de um esforço municipal intensificado tanto no sentido de reintegração social dos adictos como articulação dos sistemas de saúde. Contudo os investimentos nesse setor ainda estão aquém do necessário, em muitos casos desamparados de apoio estadual ou federal (PAULON et al, 2013; KILSZTAJN, 2008).

Para a ampliação da RAPS é necessária uma avaliação da qualidade dos serviços prestados, capacitação adequada dos profissionais, estrutura física, envolvimento da família durante o processo, além de carências e demandas específicos do público a ser atendido. Além disso, se faz necessário não somente a integração com os serviços de Urgência/Emergência e atenção especializada, como também o envolvimento com a atenção primaria no sentido de integração e inserção do indivíduo no meio em que habito. Logo, a aplicação de políticas públicas deve estar em consonância ao contexto de cada município e visarem fortalecer as fragilidades encontradas previamente (OLIVEIRA et al, 2014).

5 | CONCLUSÃO

Este estudo notou que existem fragilidades nas unidades de atendimento de álcool e outras drogas no que se refere a adequação com a legislação vigente e a integração com os serviços de urgência e emergência do município de Anápolis-GO. Baseado nas portarias que organizam a Rede de Atenção Psicossocial, evidenciou-se o que ainda falta ser realizado na cidade de Anápolis para atender as demandas, como a elevação do CAPS para categoria III para que passe a funcionar 24 horas, e a adequação de uma ala do Hospital Municipal para que este funcione como Hospital Geral de referência.

Segundo a Portaria nº 3.088, o CAPS AD III deve auxiliar no resgate e transporte dos usuários, que deverá ser conduzido pela equipe do SAMU 192, juntamente com o acolhimento, classificação de risco e cuidado (BRASIL, 2011). O hospital, por sua vez, deve contar com um ambiente seguro. É de extrema importância conseguir o máximo de informações possíveis sobre o paciente, em especial sobre comorbidades e uso de medicações. Uma vez estabilizado o quadro agudo, o paciente é referenciado de volta ao CAPS, onde então prosseguirá com seu tratamento.

A instituição do protocolo de atendimento na cidade de Anápolis segue alguns dos princípios do SUS, como a universalidade, integralidade, equidade, participação social e, lançado mais recentemente pela reforma psiquiátrica, a desinstitucionalização. Também se faz de extrema importância a participação da urgência e emergência, como suporte para os demais pontos de atenção da rede, para assim fortalecê-la e reduzir tanto a mortalidade quanto a morbidade nesta parcela da população. Portanto, apesar de haver desafios a serem enfrentados para a implementação do protocolo supracitado - como a desatualização da base de dados, a falta de capacitação dos profissionais envolvidos na atenção em álcool e drogas, e o prazo pequeno para adequação das unidades às portarias do ministério da saúde -, tais obstáculos devem ser superados para que assim haja o fortalecimento da RAPS.

6 | AGRADECIMENTOS

Em especial a Secretaria Municipal de Saúde de Anápolis, que através da concessão da sala de situação permitiu a realização deste. Aos preceptores do internato médico em saúde mental, que contribuíram com a execução deste estudo. E a todos que direta ou indiretamente auxiliaram na elaboração do presente artigo.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Dulce Maria; SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger. **Integralidade e saúde mental no SUS à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin.** Revista Psicologia-Teoria e Prática, v. 13, n. 2, 2011.

BRASIL. DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS ESTRATÉGICAS. Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial. Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 130 de 26 de janeiro de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 247, 2011.

BRASIL^a. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 3.089 de 23 de dezembro de 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 3.588 de 21 de outubro de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2017.

BRASIL^a. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativa Demográfica 2017 [online].** Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

BRASIL^b. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria de consolidação nº 6/6M/MS, 28 de setembro de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2017.

COSTA, Nilson do Rosário; CORRÊA, Suzane Gattass de Paula; SILVA, Paulo Roberto Fagundes da. Considerações sobre a acessibilidade nos Centros de Atenção Psicossocial no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, p. 3139-3150, 2015.

FERREIRA, Jhennifer Tortola et al. Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): uma instituição de referência no atendimento à saúde mental. Rev. Saberes, Rolim de Moura, v. 4, n. 1, p. 72-86, 2016.

JUNIOR, C.C.M.F. Aplicação da ferramenta da qualidade (diagrama de Ishikawa) e do PDCA no desenvolvimento de pesquisa para a reutilização dos resíduos sólidos de coco verde. INGEPRO-Inovação, Gestão e Produção, v. 2, n. 9, p. 104-112, 2010.

KILSZTAJN, Samuel et al. Leitos hospitalares e reforma psiquiátrica no Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 24, p. 2354-2362, 2008.

MACEDO, João Paulo et al. A regionalização da saúde mental e os novos desafios da Reforma Psiquiátrica brasileira. Saúde e Sociedade, v. 26, p. 155-170, 2017.

MARTINHAGO, Fernanda; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. (Des) institucionalização: a percepção dos profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Santa Catarina, Brasil. Saúde e Sociedade, v. 24, p. 1273-1284, 2015.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida Ferreira de et al. Processos de avaliação de serviços de saúde mental: uma revisão integrativa. Saúde em Debate, v. 38, p. 368-378, 2014.

PAULON, Simone et al. A saúde mental no contexto da Estratégia Saúde da Família no Brasil. Psicologia para América Latina, n. 25, p. 24-42, 2013.

PINHO, Eurides Santos; SOUZA, Adrielle Cristina Silva; ESPERIDIÃO, Elizabeth. Processos de trabalho dos profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial: revisão integrativa. Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, p. 141-152, 2018.

SILVA, Carla Regina et al. **Mapeamento da atuação do terapeuta ocupacional nos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS ad) do interior do estado de São Paulo/Mapping of occupational therapy practice in the psychosocial Care Centers of Alcohol and Drugs In Sao Paulo sta.** *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 23, n. 2, 2015.

CAPÍTULO 2

A EXPERIMENTAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM INVESTIGATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUÍMICO

Paulo Vitor Cardoso Figueiredo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus Alegrete*
Alegrete– RS

Angelita Silva Machado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus Alegrete*
Alegrete– RS

Samuel Robaert

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus Alegrete*
Alegrete– RS

participação do estudante como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Assim, esta atividade investigativa proporcionou aos estudantes iniciar a construção do conhecimento, transformando a linguagem comum em uma linguagem mais científica e promovendo uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação, Investigação, Conhecimento.

ABSTRACT: This work aims to present an account of an experimental activity, planned and executed based on an investigative approach. The work was carried out in a municipal school in the city of Manoel Viana - RS, in a ninth grade class, with a group of twenty - one students. The objective of this activity was for the students to construct their own knowledge, starting from a problematization that exposed some situation of the experience of the same, providing an approximation of the previous knowledge of the students to the scientific knowledge and also an approximation of the school practices to the practices of the scientists. Experimentation in an investigative approach can provide the student's participation as an active subject in the construction of his knowledge. Thus, this investigative activity provided the students to begin the construction of knowledge, transforming the common language into a more scientific language and promoting a meaningful

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de uma atividade experimental, planejada e executada com base em uma abordagem investigativa. O trabalho foi realizado em uma escola municipal da cidade de Manoel Viana – RS, em uma turma de nono ano, com um grupo de vinte e um estudantes. O objetivo desta atividade foi de que os estudantes conseguissem construir seu próprio conhecimento partindo de uma problematização que expusesse alguma situação da vivência dos mesmos, proporcionando uma aproximação do conhecimento prévio dos estudantes ao conhecimento científico e também uma aproximação das práticas escolares às práticas dos cientistas. A experimentação, em uma abordagem investigativa pode proporcionar a

learning.

KEYWORDS: Experimentation, Investigation, Knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto relata uma atividade proposta no componente curricular “Prática enquanto Componente Curricular V” (PeCC V) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Alegrete – RS. O componente curricular PeCC V oportuniza ao acadêmico que está em formação se inserir no ambiente escolar, observar e analisar os projetos propostos pela escola visitada, assim como observar o ambiente dentro das salas de aula. Assim, no componente curricular PeCC V, foi proposto aos estudantes do curso de licenciatura em química que observassem aulas de ciências de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, bem como laboratórios de ciências e, em seguida planejassem e executassem uma atividade ou sequência de atividades experimentais com base em uma abordagem investigativa.

Com base nestas propostas, a atividade foi planejada e desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Manoel Viana – RS. A turma escolhida para participar desta atividade foi a do nono ano, sendo disponibilizados três períodos pela professora regente responsável por ministrar as aulas de Ciências. A atividade se baseou em utilizar a experimentação em uma abordagem investigativa de nível 1 (SOUZA et al. 2013), onde, a partir de uma problemática, os próprios estudantes realizam a construção de seus conhecimentos, analisando e discutindo conceitos a partir da observação de fenômenos e suas representações.

Para a realização desta atividade conversamos com a professora regente, com o objetivo de que ela apontasse alguma dificuldade da turma no que dizia respeito aos conteúdos de química. A partir deste diálogo, optou-se pelo estudo dos conceitos relacionados à “Lei da Conservação da Massa”, pois se entendeu serem estes fundamentais para o início da construção de um pensamento químico sobre o mundo. Assim, com base em Mortimer e Miranda (1995), entendemos que o desenvolvimento deste grupo de conceitos relacionados à “Lei da Conservação da Massa” é uma das principais vias que o professor dispõe para conduzir os estudantes na passagem do entendimento macroscópico da matéria para o microscópico e, por isso, optamos por organizar as atividades propostas em torno da construção destes conceitos.

Assim, as aulas em que as atividades foram desenvolvidas ocorreram durante o mês de maio de 2017, contando com a participação de 15 estudantes, sendo destes 9 meninas e 6 meninos. Esta atividade ocorreu na sala de aula, uma vez que a escola não possui laboratório de ciências e, por esta razão, procuramos utilizar experimentos com materiais de fácil acesso, fazendo uso da sala de aula como um espaço de experimentação e problematização.

2 | A EXPERIMENTAÇÃO EM UMA ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Apesar de existirem diversas ferramentas de inovação na educação, e em especial, no ensino de química, atualmente, o componente curricular química continua sendo uma ciência desligada do dia a dia dos alunos. Por isso, a contextualização no ensino de química pode contribuir com o estímulo do interesse dos estudantes por esta ciência, o que pode potencializar também a aprendizagem da mesma, pois segundo Wartha, Silva e Brejano (2013), conhecer o contexto significa ter melhores condições de se apropriar de um dado conhecimento e de uma informação.

Desta forma, compartilhamos da mesma ideia de Guimarães (2009), que considera a contextualização numa perspectiva de relacionar os conteúdos estudados ao que está próximo da experiência sensível do educando. Assim, utilizamos a contextualização buscando aproximar a química do dia a dia dos estudantes.

Para Chassot (1993), o professor faz uso de uma linguagem que não é acessível para o estudante, dificultando o aprendizado e diminuindo a interação entre este e professor. Partindo deste princípio, a experimentação surge como um recurso pedagógico importante, que pode auxiliar na construção de conceitos. Segundo Hodson (1988), os experimentos devem ser conduzidos visando diferentes objetivos, tal como demonstrar um fenômeno, ilustrar um princípio teórico, coletar dados, testar hipóteses, desenvolver habilidades de observação ou medidas, adquirir familiaridade com aparelhos, entre outros.

Nas aulas tradicionais, geralmente o professor apresenta o conteúdo teórico e a experimentação ocorre de forma demonstrativa, muitas vezes sem a participação dos estudantes, que mesmo observando as atividades experimentais, ainda mantém uma visão abstrata da ciência, principalmente da química e física. Como contraponto a estas práticas experimentais tradicionais, em que o estudante não tem um papel ativo, de sujeito, em abordagens investigativas, o estudante é posto frente a uma situação problema, no qual, através também da experimentação, deve criar e analisar teorias para solucionar determinada problemática. O professor, nestes casos, atua como mediador e auxiliador, já que os próprios estudantes encontram a solução do problema, diferente do método demonstrativo não investigativo, que dá respostas absolutas sobre uma teoria científica ou no qual se objetiva, muitas vezes, “reproduzir” o experimento científico ou mesmo “provar” determinada lei ou teoria científica.

Também, na obra “Por uma pedagogia da pergunta” (1985), Freire e Faudez nos permitem compreender que a pergunta como resposta é importante para que os estudantes desenvolvam o pensar crítico através da investigação, reflexão e ação. Escrevem os autores, que

[...] a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo (Freire, Faudez, p. 48. 1985).

Assim, entendemos com os mesmos, a importância de uma aula dialogada, marcada pelo papel ativo do estudante, enquanto sujeito que questiona e reflete sobre o problema que investiga. Por isso, a abordagem investigativa é uma forma de permitir aos estudantes que sejam construtores ativos de sua aprendizagem, tirando a pacificidade do aprendizado, onde os mesmos recebem as respostas prontas e como verdades absolutas. Através da investigação os próprios estudantes irão construir seu aprendizado ao desenvolverem as teorias sobre os fenômenos, e através da experimentação poderão ajustar essas teorias ou confirmá-las.

Segundo Ferreira, Hartwig e Oliveira (2010), os estudantes podem encontrar dificuldades no conteúdo desenvolvido nas aulas experimentais, pois o professor aborda um contexto que não chama a atenção dos estudantes. Assim, facilita o processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que o estudante expõe seu conhecimento prévio sobre o assunto contribuindo mais com a aula. Uma das formas de abordar os conceitos de química relacionando as vivências dos estudantes é trabalhando os aspectos fenomenológicos, que segundo Machado e Mortimer (2012, p. 29):

[...] diz respeito aos fenômenos de interesse da química, sejam aqueles concretos e visíveis, como a mudança de estado físico de uma substância, sejam aqueles a que temos acesso apenas indiretamente, como as interações radiação-matéria que não provocam um efeito visível, mas que podem ser detectadas na espectroscopia.

Cabe ao professor orientar os estudantes no momento da construção do conhecimento, de forma que estes relacionem os dados obtidos através da observação feita daquele fenômeno. O professor pode realizar um experimento dentro do laboratório e demonstrar a ocorrência deste fenômeno fora do ambiente de laboratório, para que os estudantes consigam construir ideias acerca do fenômeno estudado.

Neste sentido, os materiais que o professor utiliza são de extrema importância para que auxilie na compreensão da prática proposta. Desta forma, materiais alternativos e de fácil acesso são utilizados para que os estudantes percebam que algumas substâncias que fazem parte do laboratório podem ser encontradas em farmácias, supermercados ou até mesmo em casa.

A abordagem investigativa permite uma aprendizagem mais significativa aos estudantes e prepara o caminho a ser percorrido por eles, abrindo possibilidades até para que encontrem dificuldades em compreender a química. Nesse contexto, Munford e Lima (2007) afirmam que:

Essa é uma proposta significativa, no sentido de que a organização das atividades investigativas em diferentes níveis de abertura ou controle possibilita a aprendizagem por meio de investigação entre alunos de diferentes faixas etárias e com diferentes perfis, inclusive aqueles com maiores dificuldades na área de ciências da vida e natureza. (2007, p. 98)

A abordagem investigativa permite ao professor proporcionar uma aprendizagem mais significativa (GUIMARÃES, 2009) para os estudantes. No entanto, a experimentação não deve ser usada sem que o professor tenha um planejamento e tenha traçado os objetivos que ele espera alcançar utilizando estes métodos, pois se o estudante pesquisa ou investiga acerca de alguma espécie de planta, por exemplo, sem que ele saiba qual a finalidade desta pesquisa, ele não conseguirá construir nada com aquela investigação. Cabe ao professor orientá-lo durante essa investigação para que o estudante, com base nas teorias, consiga explicá-las após suas análises, observações e pesquisas acerca do trabalho proposto, pois com as informações que o professor aponta sobre tal trabalho, o estudante consegue ter base para iniciar a investigação e concluí-la de forma que consiga construir algum conhecimento. Partindo desta ideia observamos a necessidade de planejar uma atividade experimental utilizando uma abordagem investigativa.

3 | A BUSCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

É preciso destacar que a escola que escolhemos desenvolver o projeto não possui laboratório de ciências. Sendo assim, analisamos a possibilidade de trabalharmos fora deste ambiente tradicional do laboratório como uma forma de mostrar que a química faz parte do seu mundo. Neste sentido, destacamos o ponto de vista de Beltran e Ciscato (1991) em que afirmam que é até conveniente trabalhar com materiais pertencentes ao dia-a-dia do estudante. Assim, ele percebe que a química estuda seu mundo, não sendo, pois, uma ciência hermética, inacessível aos não iniciados. Diante desta situação, iniciamos o desenvolvimento de um plano de aula utilizando uma abordagem investigativa, tendo como objetivos a construção, junto aos estudantes, do conhecimento científico e a busca em evoluir algumas concepções de conceitos estudados nos anos finais do ensino fundamental.

A temática escolhida para introduzir o trabalho foi a história da química, iniciando pela teoria do flogístico e suas contradições até chegar em Lavoisier e sua lei de conservação de massa. Este plano de aula foi desenvolvido para ser aplicado durante três aulas em uma turma de nono ano. A escolha do tema foi pela necessidade que a turma apresentou em compreender a importância que a química tem no contexto em que eles estão inseridos.

Na primeira aula iniciamos uma leitura dirigida acerca da teoria do flogístico, de Stahl, desenvolvendo com a turma uma breve discussão sobre o texto. Em seguida apresentou-se um vídeo que contava um pouco sobre a vida de Lavoisier e sua teoria de conservação de massa, discutindo alguns fatos apresentados pelo vídeo e fazendo comparações com a leitura do texto. Ao final da primeira aula, os estudantes foram questionados acerca da famosa frase atribuída a Lavoisier em que ele teria afirmado que: “na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Na sequência, propusemos aos estudantes a construção de um quadro comparativo em que os alunos apontem suas primeiras impressões em relação a Química e a lei de conservação de massa.

Na segunda aula desenvolvemos a atividade experimental, com o objetivo de que os estudantes reconhecessem as transformações químicas e utilizassem a conservação da massa para descrever as transformações. Partindo deste objetivo, os estudantes, divididos em trios, construíram um sistema com materiais de fácil acesso, entre eles, bicarbonato de sódio, vinagre de uso comercial, garrafa pet e um tubo de ensaio.

Após a construção do sistema, os grupos verificaram a massa deste sistema fechado antes de realizar a reação entre o vinagre e o bicarbonato de sódio. Depois de conferir a massa do sistema, todos os grupos viraram a garrafa para que as substâncias entrassem em contato, assim transformando aqueles reagentes em novos produtos. Durante a observação da reação e a nova verificação da massa, os estudantes, ao notarem que a massa não teve variação, sugeriram diversas hipóteses, tais como: “a garrafa estufou porque formou ar dentro dela”, “não mudou a massa da garrafa porque ela estava fechada, então não entrou nem saiu nada deste sistema”.

Neste momento, auxiliamos os estudantes na construção do conhecimento, “colocando” uma linguagem mais científica nas hipóteses formuladas pelos mesmos, pois, conforme apontam Mortimer e Miranda (1995), ao fazer essa “tradução”, o professor estará ajudando os estudantes a estabelecer relações entre suas observações e interpretações para o fenômeno e a explicação deste no nível atômico-molecular. No decorrer da aula os estudantes discutiram diversas questões que propomos a eles com o objetivo de que aos poucos começassem a construção do conhecimento, tornando-os cada vez mais autônomos para fazer as relações.

Após a discussão, realizamos um experimento demonstrativo em que pretendíamos que, a partir da observação dos fenômenos, os estudantes conseguissem desenvolver mais hipóteses acerca da lei de conservação da massa. Para isso, foi levada à sala de aula uma balança que reproduz de forma simples a balança utilizada por Lavoisier durante seus experimentos. Sendo assim, comparou-se a massa de um pedaço de papel amassado e um pedaço de papel queimado, assim como um pedaço de uma lã de aço e outro pedaço de lã de aço queimada. Durante a combustão dos materiais os estudantes observaram mudanças na massa quando a balança pendeu para um dos lados, e então questionamos estes do porquê daquela variação e se, de acordo com a observação deles, seria possível contradizer a lei de Lavoisier.

Em outro momento da aula, fez-se uma breve discussão acerca dos resultados observados durante os experimentos, e diversas hipóteses foram levantadas, dentre as quais destacamos uma que “a mudança ocorreu porque algum componente do papel acabou e no caso da lã de aço, ela puxou alguma substância que fez ficar mais pesada”. O professor deve tomar cuidado diante dessas afirmações, pois se não discutidas e “traduzidas” podem acarretar uma construção errônea do conhecimento

científico. Mortimer e Miranda (1995) destacam que este tipo de explicação utilizada pelos estudantes é chamado de animista, em que atribuem comportamentos típicos dos seres vivos, nas quais essas transformações são vistas como a realização de uma certa “vontade” da substância participante da reação. Ao final desta aula, levantamos mais algumas discussões que auxiliaram na construção do quadro comparativo proposto na aula anterior.

Na terceira, retomamos as discussões em torno das observações feitas acerca dos fenômenos observados durante os experimentos, fazendo comparações com os fatos colocados no texto em que analisamos a teoria do flogístico e suas contradições até chegarmos à lei de Lavoisier, que comprovava que as massas dos reagentes se mantinham nos produtos. Diversos apontamentos feitos pelos estudantes no quadro comparativo (Quadro 1), demonstram que o professor tem que orientá-los para analisar os fenômenos do ponto de vista científico e não utilizando suas próprias concepções.

O que é Química? / Qual o seu entendimento acerca da Lei de Conservação de Massa?	
Concepção Inicial	Visão Final
<p>“Não temos ideia de o porquê estudar química, não sabemos para que serve. A química é muito difícil, não entendemos nada”. (Estudantes 9º ano)</p> <p>“Pelo o que foi observado inicialmente a lei de conservação de massa serve para confirmar o peso de algumas substâncias”. (Estudantes 9º ano)</p>	<p>“Entendemos que a química faz parte de nossas vidas e que a lei de conservação de massa consegue demonstrar em um sistema fechado que os valores de massa se mantêm antes e depois da reação química que acontece”. (Estudantes 9º ano)</p>

Quadro 1: Sistematização do quadro comparativo

Depois de discutir e analisar alguns quadros construídos, observamos que alcançamos em parte nossos objetivos, pois não haveria possibilidade de alcançar um total conhecimento científico por parte dos estudantes que participaram da atividade. Porém, é um começo, desafiá-los a construírem seus próprios conhecimentos, visto que estão acostumados com uma metodologia tradicional, em que não participamativamente das aulas. A abordagem investigativa se constitui, então, em mais uma estratégia para aprendizagem de conceitos científicos importantes para a química, proporcionando aos estudantes a capacidade de problematizar e levantar hipóteses acerca de tudo que está ao seu redor, assim, permitindo que o estudante seja um sujeito ativo dentro e fora do ambiente escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitas críticas relacionadas ao método de ensino tradicional, o qual se refere à ação passiva do estudante que constantemente é tratado como mero

ouvinte das informações que o professor expõe. Essas informações, quase sempre não se relacionam aos conhecimentos prévios que os estudantes desenvolveram no decorrer de suas vidas. Quando não existe relação entre o que o aluno já sabe e o que ele está aprendendo, o ensino-aprendizagem não é significativo.

Deste modo, desenvolver a experimentação em uma abordagem investigativa dará oportunidade aos estudantes para que sejam mais participativos dentro e fora da sala de aula. Já ao professor, oportunizará a realização de uma análise acerca das características de seus alunos e a melhor forma de trabalhar com eles para, assim, obter resultados mais significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que o professor pode utilizar mais de um método pedagógico com seus alunos a fim de que estes tenham uma aprendizagem mais significativa, mudando um pouco as abordagens tradicionais que ocorrem no ensino de química. Estas práticas diversificadas tornam as aulas mais dinâmicas e com uma interação maior entre os estudantes e o professor. A importância de desenvolver metodologias diferenciadas faz com que o professor tenha diversos recursos para que suas aulas não se resumam a um quadro e um livro, mas que ele desenvolva aulas mais interativas em que a participação dos estudantes proporcione a construção de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BELTRAN, N. O.; CISCATO, C. A. M. **Química**. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).
- CHASSOT, A. I. **Catalisando transformações na educação**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 1993.
- FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. de. **Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada**. Química nova na Escola, v. 32, n. 2, p. 101-106, 2010.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.
- GUIMARÃES, C. C. **Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa**. Química Nova na Escola, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009. Disponível em: http://qnesc.sqb.org.br/online/qnesc31_3/08-RSA-4107.pdf. Acesso em 10 setembro 2017.
- HODSON, D. **Experiments in Science and Science Teaching. Educational Philosophy and Theory**. 20 (2), p. 53-66, 1988.
- MACHADO, A. O. ; MORTIMER, E. F. **Química para o Ensino Médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano**. In: ZANON, L. B; MALDANER, O. A. (Org.) Fundamentos e propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.
- MORTIMER, E. F.; MIRANDA, L. C. **Transformações. Concepções de estudantes sobre reações químicas**. In: Química Nova na Escola, n. 2, nov. 1995. Disponível em: <http://qnesc.sqb.org.br/online/qnesc02/aluno.pdf> Acesso em 25 maio 2017.
- MUNFORD, D. ; LIMA, M. E. C. de C. **Ensinar Ciências por investigação: em que estamos de**

acordo? Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

SOUZA, F. L., AKAHOSHI, L.H., MARCONDES, M. E. R. e CARMO, M. P. (2013) **Atividades experimentais investigativas no ensino de química. Setec capacitações: Projeto de formação continuada de professores da educação profissional do Programa Brasil Profissionalizado – Centro Paula Souza - Setec/MEC.** 2013.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L da; BEJARANO, N. R. R. **Cotidiano e contextualização no ensino de Química.** Química nova na escola, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013. Disponível em: http://qnesc.sqb.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf. Acesso em 10 setembro 2017.

AÇÃO EDUCACIONAL PARA CONTROLE DA GLICEMIA SANGUÍNEA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sally Cristina Moutinho Monteiro

Universidade Federal do Maranhão –UFMA.
Farmacêutica. Docente do Departamento de Farmácia da Universidade Federal do Maranhão.
UFMA. São Luís, MA – Brasil.

Iika Kassandra Pereira Belfort

Universidade Federal do Maranhão –UFMA.
Enfermeira. Discente do Programa de Doutorado em Biotecnologia – Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO). São Luís, MA – Brasil.

Leticiane Teixeira Castro

Universidade Federal do Maranhão –UFMA.
Farmacêutica. Departamento de Farmácia da Universidade Federal do Maranhão. UFMA. São Luís, MA – Brasil.

RESUMO: Objetivo: Relatar um processo de intervenção em saúde, baseado em estratégias de ações educativas e aconselhamento medicamentoso, para o controle glicêmico de pessoas com diabetes mellitus do tipo 2.

Métodos: Estudo de intervenção em saúde com usuários de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de uma capital do Nordeste brasileiro. Foram selecionadas 44 pessoas com diabetes tipo 2, inseridos em um programa de Estratégia de Saúde da Família (ESF). As ações intervencionais envolveram equipe multiprofissional, com realização de atividades educativas, visitas domiciliares e

acompanhamento ambulatorial. Para análise dos resultados utilizou-se a análise descritiva e estatística (por meio do teste T de Student), para comparação da concentração glicêmica pré e pós-intervenção. **Resultados:** O grupo apresentou média de idade de 62,5 ($\pm 10,4$) e todos apresentavam co-morbidades, por exemplo, 68,2% com hipertensão arterial, 100% com dislipidemia e 27,3% com obesidade. Verificou-se que 86,4% são sedentários e 54,6% possuem ensino fundamental incompleto. A média da glicemia de jejum pré e pós intervenção foi 161,3 ($\pm 89,5$) e 145,05 ($\pm 76,4$), respectivamente, apresentando-se estatisticamente significativo ($p<0,002$).

Conclusões: Constatou-se uma contribuição positiva das atividades desenvolvidas em relação ao cuidado e ao controle da glicemia, tornando-se potenciais modificadores da realidade dos usuários, principalmente no que diz respeito aos fatores de risco cardiovascular.

PALAVRAS-CHAVE: Diabetes Mellitus. Educação em saúde. Glicemia.

ABSTRACT: Objective: Report about a health intervention process, based on strategies of educational actions and medication counseling, for the glycemic control of people with type 2 diabetes mellitus. Methods: Health intervention study with users of a Basic Health Unit Health (UBS) of a Brazilian Northeast capital. We

selected 44 people with type 2 diabetes, enrolled in a Family Health Strategy (FHS) program. The intervention actions involved multiprofessional team, with educational activities, home visits and outpatient follow-up. For the analysis of the results, the descriptive and statistical analysis (through the Student's T-test) was used to compare the pre and post-intervention glycemic concentration. RESULTS: The group had a mean age of 62.5 (± 10.4) years and all had comorbidities such as 68.2% hypertension, 100% dyslipidemia and obesity. It was verified that 86.4% are sedentary and 54.6% have incomplete primary education. The mean pre and post-intervention fasting blood glucose levels were 161.3 (± 89.5) and 145.05 (± 76.4), respectively, and were statistically significant ($p <0.002$). Conclusion: A positive contribution was made to the activities developed in relation to the care and control of glycemia, becoming potential modifiers of the users' reality, especially with regard to cardiovascular risk factors.

KEYWORDS: Diabetes Mellitus. Health Education. Glycemia.

1 | INTRODUÇÃO

As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) estão entre os maiores problemas de saúde pública da atualidade (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011). Diabetes *Mellitus* (DM) é uma doença crônica não transmissível de grande relevância para a saúde pública e para a sociedade e é caracterizado por elevada concentração de glicose no sangue (hiperglicemia) causada por deficiência na secreção de insulina, frequentemente combinada com resistência a este hormônio (SANTOS; TORRES, 2012).

Estimativas globais indicam que 382 milhões de pessoas vivem com DM (8,3%), e esse número poderá chegar a 592 milhões em 2035 (GUARIGUATA et al., 2014). Em 2013, o Brasil ocupou a quarta posição entre os países com maior número de pessoas com diabetes mellitus, contando com 11,9 milhões de casos entre indivíduos adultos (20 - 79 anos) (FLOR; CAMPOS, 2017). Hoje, no Brasil, há mais de 13 milhões de pessoas vivendo com diabetes, o que representa 6,9% da população (FLOR; CAMPOS, 2017). Em São Luís existem cadastrados 7.063 diabéticos, destes 6.912 realizam acompanhamento (SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2016).

Essa doença é a principal causa de amputação de membros inferiores e aproximadamente 13% dos pacientes que ingressam em programas de diálise são diabéticos de acordo com um estudo realizado (OLIVEIRA JUNIOR; FORMIGA; ALEXANDRE, 2014). Pessoas com diabetes têm maior incidência de doença coronariana, doença arterial periférica e doença vascular cerebral. Além disso, o diabetes mellitus pode determinar neuropatia, artropatia e disfunção autonômica, inclusive sexual (OLIVEIRA JUNIOR; FORMIGA; ALEXANDRE, 2014).

A deficiência no controle glicêmico e pressórico são os principais fatores de risco para o desenvolvimento de complicações crônicas do DM, além de ser importante fator de risco cardiovascular (RODRIGUES, T. C. et al., 2010). Neste contexto, a

implantação de serviços de acompanhamento e educação em saúde tem papel fundamental na adesão terapêutica, visando à integralidade de atenção à saúde (RIBEIRO; FARIA; LEMOS, 2013).

Não é possível pensar em saúde sem, simultaneamente, pensar em educação e nas relações que existem entre ambas, pois educação em saúde é, acima de tudo, um contato, uma transmissão, um desenvolvimento e troca de conhecimentos, competências, hábitos e valores. Como um processo de diálogo, indagação, reflexão e ação partilhada, a educação propõe tornar as pessoas capazes de pensar e de encontrar formas alternativas de resolver seus problemas, entre os quais os que envolvem o processo saúde vs doença (GAZZINELLI; REIS; MARQUES, 2006).

No Brasil, a promoção da saúde faz parte da atenção integral ao usuário do sistema de saúde e inclui a educação, que se destaca como componente da atenção e do cuidado. É certo que qualquer intervenção em saúde isolada não será bem-sucedida caso não seja acompanhada de intervenções educacionais, monitoramento clínico e multiprofissional contínuos (BERMUDEZ; ROZENFELD; PORTELA, 1997). Deste modo, o presente teve como objetivo relatar um processo de intervenção em saúde, baseado em estratégias de ações educativas e aconselhamento medicamentoso, para o controle glicêmico de pessoas com diabetes mellitus do tipo 2.

2 | METODOLOGIA

Estudo de intervenção em saúde com usuários cadastrados no Programa do Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos (SIS-HiperDia) de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de São Luís, Maranhão, Brasil.

A amostragem foi por conveniência utilizando como critérios de inclusão: estar cadastrado no SIS-HiperDia, possuir o diagnóstico prévio de diabetes mellitus do tipo 2, possuir idade maior ou igual a 60 anos e frequentar a UBS regularmente (pelo menos uma vez por mês). Não foram incluídos os portadores de doenças crônicas degenerativas, doenças autoimunes e que passaram por processo cirúrgico nos últimos três meses, gestantes, lactantes, bem como usuários que não puderam participar das ações educativas em saúde e orientações relacionadas ao processo de cuidado.

Foi montada uma equipe multiprofissional para as ações educativas e o acompanhamento ambulatorial, composta por médico, enfermeiro, farmacêutico, nutricionista e agentes comunitários de saúde (ACS). A equipe foi capacitada quanto às ações que seriam realizadas para que as mesmas pudessem seguir uma padronização de condutas e habilidades técnicas. Enfatizou-se o respeito e a valorização dos saberes da comunidade, uma vez que, por meio do diálogo e da troca de conhecimentos, favorece-se o reconhecimento dos usuários enquanto sujeitos portadores de saberes sobre o processo saúde-doença-cuidado e de condições concretas de vida.

Houve a formação de quatro grupos com 10 a 12 usuários cada, de ambos os sexos. Os encontros aconteceram mensalmente durante um período de seis meses consecutivos. Nesse interim os usuários passaram por consultas médicas e de outros profissionais de saúde (farmacêuticos, enfermeiros, nutricionistas e agentes comunitários de saúde), visitas domiciliares e ações educativas. As ações educativas tiveram como objetivo orientação sobre o diabetes e suas complicações, fatores de risco cardiovascular, cuidados necessários para o controle glicêmico e a importância da adesão ao tratamento medicamentoso.

Em dia pré-agendado realizou-se a primeira consulta multidisciplinar, onde houve um diálogo assimétrico, com a utilização de um questionário semiestruturado, para a coleta de dados e características sociodemográficas e de saúde (sexo, idade, escolaridade, etnia, morbidades, terapêutica medicamentosa e não medicamentosa, histórico familiar de saúde, entre outros). Além disso, foi aferida a pressão arterial (PA) de acordo com a Diretriz Brasileira de Hipertensão, com *esfigmomanômetro aneroide e estetoscópio¹¹* e a verificação do peso (em quilo) e altura (em metro) para cálculo do índice de massa corpórea (IMC), considerando sobre peso o IMC maior que 25 kg/m², e como obeso IMC maior que 30 kg/m², calculados a partir do quociente entre o peso e o quadrado da altura (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2016). Nesta mesma consulta foi coletado sangue venoso, com materiais estéreis e descartáveis de acordo com a NR32, para a determinação (Equipamento automatizado – COBAS 6000 - Roche[®]) da glicemia de jejum (10 a 12 horas) e perfil lipídico. Os valores de corte para glicose e perfil lipídico seguiram as recomendações da Sociedade Brasileira de Diabetes (2017) e Sociedade Brasileira de Cardiologia (2016).

A etapa seguinte constituiu-se de visita domiciliar para entrega e explicações sobre os resultados das análises laboratoriais (glicemia de jejum e do perfil lipídico) e clínicas (IMC e PA). Ainda neste encontro, foram realizadas orientações sobre a importância da adesão terapêutica e medicamentosa, coleta de relato de reações adversas e/ou colaterais à medicação, posologia da medicação prescrita; bem como explicação sobre guarda e descarte de medicamentos (utilizando gravuras coloridas e lúdicas), entre outros.

O acompanhamento dos grupos foi realizado mensalmente com avaliação da pressão arterial, glicemia capilar e realização de ações educativas. Essas ocorreram em locais de vivência (salão de festas, salão de igrejas, entre outros) da comunidade e contaram primeiramente com o acolhimento do usuário, por meio de conversa, música e lanche (saudável e com baixo índice glicêmico, aproveitando a oportunidade para esclarecimentos e orientações, do profissional nutricionista, sobre alimentação saudável e escolhas alimentares inteligentes), para que os mesmos pudessem se sentir acolhidos, seguros e desinibidos. As informações sobre saúde e diabetes mellitus foram abordadas utilizando-se jogo educativo (Bingo do Diabetes) com participação ativa dos mesmos (valorizando os saberes da comunidade) e troca de experiências. As cartelas do jogo foram confeccionadas a partir do software livre

Bingo Card Maker (versão 3.8) e essas abordavam as causas do DM, suas possíveis complicações, orientações sobre o cuidado em saúde e a importância da adesão terapêutica (medicamentosa e não medicamentosa).

No sexto mês de acompanhamento foi pré-agendado outra consulta multiprofissional para coleta de sangue venoso em jejum (determinação da glicemia de jejum e perfil lipídico) e aferição da PA. Além disso, nessa oportunidade as orientações em saúde foram enfatizadas, bem como a importância da adesão medicamentosa para o adequado tratamento do DM.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Presidente Dutra da Universidade Federal do Maranhão HU/UFMA com parecer número 289.937.

Os dados foram analisados através de estatística descritiva e expressos em média e desvio padrão. Para análise da comparação entre as médias de glicemia pré e pós intervenção, foi realizado o teste *T de Student*.

3 | RESULTADOS

Durante o acompanhamento não houve desistências, casos de complicações clínicas ou óbitos. As características sociodemográficas dos participantes ($n = 44$) estão summarizados na Tabela 1. A maioria dos participantes pertenciam ao sexo feminino (86,4%), com idade média de 65,2 ($\pm 10,4$) anos, não branco (59%) e ensino fundamental incompleto (54,6%).

Características	Frequência (n)
Sexo	
Feminino	86,4% (38)
Masculino	13,6% (6)
Cor (autodeclarada)	
Branco	41% (18)
Não Branco	59% (26)
Escolaridade	
Analfabeto	18,2% (8)
≤ 8 anos	54,6% (24)
> 8 anos	27,2% (12)
Histórico Familiar de DM	
Sim	68,2% (30)

Não	31,8 (14)
Co-morbidades	
Hipertensão	68,2% (30)
Dislipidemia	100% (44)
Tabagista	
Sim	9,1% (4)
Não	90,9% (40)
Etilista	
Sim	9,1% (4)
Não	90,9 (40)
Atividade Física	
Sim	13,6% (6)
Não	86,4% (38)

Tabela 1 - Características sociodemográficas e hábitos de vida de usuários diabéticos atendidos em uma Unidade Básica de Saúde de São Luís/MA.

Fonte: Dados da Pesquisa

O tempo médio de diagnóstico de diabetes mellitus foi igual ou superior a 5 anos em 63,6% dos participantes; 68,2% relataram história de diabetes mellitus na família; 68,2% também possuem hipertensão arterial e 100% apresentaram dislipidemia. No quesito hábitos de vida, 9,1% se declararam fumantes, 9,1% etilistas e 13,6% praticante de atividade física.

A avaliação do índice de massa corpórea demonstrou que 27,3% dos participantes encontram-se obesos, 59,1% apresentaram sobre peso e 13,6% eutróficos. A média da pressão arterial sistólica foi 139 ($\pm 15,6$) mmHg e da diastólica 90 ($\pm 12,7$) mmHg, sendo que 54,5% dos participantes apresentaram pressão arterial alterada, mesmo com prescrição medicamentosa para hipertensão arterial. No que diz respeito ao perfil lipídico observou-se que 100% dos participantes apresentam algum tipo de dislipidemia, seja esta isolada ou mista; onde a média do colesterol total, LDL colesterol, HDL colesterol e triglicerídeos foi 208,5 mg/dL ($\pm 44,4$), 140,9 mg/dL ($\pm 37,1$), 30 mg/dL ($\pm 7,4$) e 188,7 mg/dL ($\pm 86,3$), respectivamente. Ressalta-se que todos os participantes apresentaram HDL colesterol abaixo de 35 mg/dL.

O hipoglicemiantre (glibenclamida ou metformina) oral isoladamente (63,6%) foi a medicação mais utilizada para diabetes mellitus do tipo 2, sendo que 2 participantes afirmaram que não fazem uso diário de medicamentos para diabetes. Entre os

usuários portadores de hipertensão arterial todos utilizam medicamento para controle da pressão arterial (losartana potássica, hidroclorotiazida ou captopril) e dentre os com dislipidemia apenas 33,3% faziam uso de medicamento hipolipemiante oral (estatina). A utilização diária de fitoterápicos foi relatada por 63,6% dos participantes objetivando, no geral, tratar a glicemia, a função renal e os níveis elevados de colesterol total. Entre os mais utilizados estão os chás de erva cidreira (*Melissa officinalis*) e de berinjela (*Solanum melongena*) (Tabela 2).

Variáveis	Número (n)	Percentual
Tipo de Medicação		
Hipoglicemiante oral	28	63,6%
Hipoglicemiante oral + Insulina	14	31,8%
Sem medicação para DM	2	4,6%
Utilização de “remédios caseiros”*		
Sim	28	63,6%
Não	16	36,4%

Tabela 2 - Perfil de medicamentos utilizados para o controle do diabetes mellitus em usuários acompanhados em uma Unidade Básica de Saúde de São Luís/MA.

* chás de erva cidreira (*Melissa officinalis*), berinjela (*Solanum melongena*), pata-de-vaca (*Bauhinia forficata*) e insulina (*Cissus sicyoides* L.).

Em relação aos efeitos adversos dos medicamentos, 17,6% relataram algum tipo de desconforto como, por exemplo, náuseas, diarreia, tosse seca, inchaço nos pés e pernas, dentre outros. Sendo estes, encaminhados ao médico para avaliação clínica e medicamentosa, com intuito de ponderar e explicar para os usuários essas reações orgânicas.

A média da glicemia de jejum pré-intervenção foi 161,3 ($\pm 89,5$) mg/dL, sendo que 13,6% encontravam-se com glicemia menor ou igual a 120 mg/dL. Após as ações de intervenção a concentração média de glicemia foi 145,1 ($\pm 76,4$) mg/dL ($p = 0,002$) e a porcentagem de pessoas com glicemia menor ou igual a 120 mg/dL foi de 63,6,5%.

Como resultado secundário da intervenção observou-se melhor adesão ao programa terapêutico, verificada pelo aumento do número de retornos para as consultas mensais a UBS, bem como a sensibilização dos usuários e profissionais sobre a potencialidade das ações multidisciplinares e educacionais no acompanhamento e melhora na qualidade de vida, verificada pela maior demanda de solicitação de ações conjuntas educacionais e níveis de satisfação com o atendimento prestado (dados não demonstrados).

4 | DISCUSSÃO

Estudos têm reportado a importância de programas educativos para promover maior adesão ao tratamento, resultando em melhor controle do diabetes mellitus e hipertensão arterial. Com a finalidade de enriquecer o conhecimento popular, obter um controle glicêmico satisfatório e diminuir as complicações crônicas do diabetes, este estudo realizou atendimento multiprofissional e ações educacionais para um grupo de usuários do SUS, as quais são de simples realização e forneceram informações úteis aos usuários sobre a sua doença, seu tratamento e acompanhamento (RIBEIRO; FARIA; LEMOS, 2013; SANTOS; TORRES, 2012; SAKATA *et al.*, 2007; SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2013; TORRES; SANTOS; CORDEIRO, 2014).

A prática de prestar assistência nos domicílios e em locais de vivência dos usuários do SUS favorece a aproximação com os profissionais de saúde, formando uma rede complexa de cuidado, possibilitando ainda uma reflexão e revisão da própria atitude quanto à saúde (SAKATA *et al.*, 2007). O risco aumentado de complicações cardiovasculares no indivíduo com DM não só é independente de outros fatores de risco, como hipertensão arterial, obesidade e dislipidemia, como o somatório destes. Assim, a prevenção e educação em saúde objetivam reduzir significativamente a morbidade e a mortalidade nessas pessoas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2013).

A redução significativa dos níveis glicêmicos nos participantes demonstra a importância do papel do cuidado multidisciplinar para a condução do tratamento e melhora na qualidade de vida dos usuários. As ações realizadas foram componentes relevantes para maior adesão ao tratamento, principalmente para os participantes que apresentam comorbidades, tais como hipertensão arterial, obesidade e dislipidemia. Além disso, o seguimento pode estreitar a relação entre os profissionais e os usuários, favorecendo o diálogo e a confiança.

Nesta intervenção utilizou-se um modelo de educação lúdica e interativa por meio de jogos (Bingo), onde os participantes eram constantemente estimulados a identificar suas necessidade e dificuldades. Os resultados positivos e níveis controlados de glicemia provavelmente terão reflexo direto no cotidiano e convívio social dos participantes.

Verificou-se ainda que os usuários são idosos e possuem baixo grau de escolaridade. A idade avançada e baixo nível de instrução podem limitar o acesso às informações, uma vez que é menor a compreensão dos usuários frente às orientações passadas pelos profissionais de saúde (TORRES; SANTOS; CORDEIRO, 2014). Desta forma, o diálogo e as atividades lúdicas, utilizadas nesta intervenção, são essenciais para o intercambio técnico-científico e popular, visando a construção compartilhada do saber, possibilitando o fortalecimento do serviço de saúde e o vínculo com a comunidade.

Os dados mostraram que 68,2% dos participantes referiram história de DM na

família, a qual é reconhecida como fator de risco para desenvolvimento de doença coronariana, enfatizando a importância do trabalho em equipe multiprofissional na busca de estratégias que incentivem homens e mulheres a procurarem as equipes de saúde para o empoderamento e cuidado em saúde (ALMEIDA, F. K.; GROSS, J. L.; RODRIGUES, 2010).

O sobrepeso e a obesidade estão associados ao DM e são problemas de saúde de grande importância, 53,8% da população brasileira está acima do peso e 18,9% estão obesos (BRASIL, 2017). A obesidade é uma doença crônica e progressiva e está associada a numerosas comorbidades, dentre elas o DM e a dislipidemia. A hiperglicemia pode provocar complicações a longo prazo e alterações no perfil lipídico podem contribuir para a doença cardiovascular, a principal causa de morte nessas pessoas (BRASIL, 2017).

Neste estudo, a prevalência foi de sedentários o que corrobora com os resultados destes estudos (; CARVALHO *et al.*, 2012; MEDEIROS *et al.*, 2016; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014) onde 54,84%, 75,16%, 72,1% respectivamente não praticavam atividade física. Existem evidências consistentes dos efeitos benéficos do exercício na prevenção e no tratamento do diabetes. O exercício atua na prevenção do DM, principalmente nos grupos de maior risco, como obesos e com familiares diabéticos. Além disso, é um forte aliado na predição desse risco assim como na sua redução por meio da sua prática regular (SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES, 2013).

O uso combinado de hipoglicemiantes orais e insulina por 31,8% dos participantes auxilia no maior controle metabólico, porém, estes devem estar associados ao controle alimentar e atividade física. Observou-se que a maioria dos dislipidêmicos não utilizam estatina o que gera um risco maior de DCV. As estatinas são potentes agentes para controle das principais dislipidemias, sendo utilizadas na prevenção primária e secundária de doenças cardiovasculares e produzem reduções significativas, tanto na morbidade como na mortalidade (SILVA, 2013).

O bairro Coroadinho, segundo os dados do censo 2010, é a quarta maior favela do Brasil e a amostra deste estudo é advinda desta população que é caracteristicamente negra, de baixa renda e rica em cultura popular (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011). O uso de chás pela maioria dos participantes reflete a busca por terapias alternativas e mais acessíveis economicamente na tentativa de manter-se saudável. Ressalta-se que o uso de fitoterápicos pode dificultar a adesão ao tratamento medicamentoso recomendado pelo médico, pela falsa crença de que não traz malefícios à saúde porque é natural. Essas ideias são confirmadas nos estudos (PONTIERI; BACHION, 2010), que afirmam que os profissionais da saúde devem compreender os limites dos pacientes e que suas ações devem ser voltadas para abranger a subjetividade da população, de modo a produzir estratégias para potencializar as transformações das crenças em saúde. Neste contexto as atividades desenvolvidas também buscaram preservar a cultura local (costumes e alimentação) no que diz respeito as melhores escolhas para a saúde e controle metabólico.

As ações de orientações em saúde envolvendo equipe multiprofissional auxiliam a comunidade a alcançar competências envolvidas na manutenção e melhoria da qualidade de vida, além de tornarem as ações socialmente referenciadas e demonstrarem o comprometimento da equipe com a saúde da população.

Ressalta-se que os dados apresentados se referem a um pequeno período de intervenção (6 meses), mas os benefícios dessa interposição poderão ser avaliados a curto e longo prazo, já que o controle glicêmico reduz os riscos tanto de complicações micro como macrovasculares. Além disso, os benefícios na mudança metabólica pós-intervenção podem ser ainda maiores após reavaliação completa dos usuários participantes (glicemia de jejum juntamente com o perfil lipídico, os dados antropométricos e a pressão arterial) e a avaliação da adesão medicamentosa e potenciais interações medicamentosas. Dados estes que poderão contribuir para ajuste ou implantação de um novo plano terapêutico pela Equipe de Saúde da Família, em um trabalho colaborativo e multiprofissional.

5 | CONCLUSÕES

A intervenção e o acompanhamento dos participantes, através do cuidado e educação em saúde multidisciplinar, mostraram-se notadamente positivas no controle da glicemia sanguínea, tornando-se potenciais modificadores da realidade dos usuários, principalmente no que diz respeito às complicações crônicas do diabetes e fatores de risco cardiovascular. Ações neste âmbito devem ser implementadas e ampliadas efetivando deste modo, a integralidade do cuidado em saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. K.; GROSS, J. L.; RODRIGUES, T. C. Complicações microvasculares e disfunção autonômica cardíaca em pacientes com diabete melito tipo 1. **Arquivos Brasileiro de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 96, n. 6, p. 484-489, 2010. ISSN 1678-4170.

BERMUDEZ, J.; ROZENFELD, S.; PORTELA, M. C. **Avaliação do Programa Farmácia Básica:** Brasil, 1997/1998: projeto submetido ao Ministério da Saúde. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2016:** hábitos dos brasileiros impactam no crescimento da obesidade e aumenta prevalência de diabetes e hipertensão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/abril/17/Vigitel.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CARVALHO, A. L. M. *et al.* Adesão ao tratamento medicamentoso em usuários cadastrados no Programa Hiperdia no município de Teresina (PI). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, p. 1885-1892, jul. 2012. ISSN 1413-8123. DOI 10.1590/S1413-81232012000700028. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000700028&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 21 nov. 2017.

FLOR, L. S.; CAMPOS, M. R. Prevalência de diabetes mellitus e fatores associados na população adulta brasileira: evidências de um inquérito de base populacional. **Revista**

Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 16-29, 2017. ISSN 1415-790X. DOI 10.1590/1980-5497201700010002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2017000100016&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 7 nov. 2017.

GAZZINELLI, M. F.; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. **Educação em saúde:** teoria, método e imaginação. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. 166 p.

GUARIGUATA, L. et al. Global estimates of diabetes prevalence for 2013 and projections for 2035. **Diabetes Research and Clinical Practice**, v. 103, n. 2, p. 137-149, feb. 2014. DOI 10.1016/j.diabres.2013.11.002. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24630390>. Acesso em: 19 nov. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População de aglomerados subnormais:** Coroadinho. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/tabelas_pdf/tab2.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MEDEIROS, L. S. S. et al. Importância do controle glicêmico como forma de prevenir complicações crônicas do *diabetes mellitus*. **Revista Brasileira de Análises Clínica**, Belo Horizonte, v. 48, n. 3, p. 262-267, 2016. ISSN 2448-3877.

OLIVEIRA JUNIOR, H. M.; FORMIGA, F. F. C.; ALEXANDRE, C. S. Perfil clínico-epidemiológico dos pacientes em programa crônico de hemodiálise em João Pessoa – PB. **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, São Paulo, v. 36, n. 36, p. 367-374, 2014. ISSN 0101-2800. DOI 10.5935/0101-2800.20140052. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-28002014000300367&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 7 dez. 2017.

PONTIERI, F. M.; BACHION, M. M. Crenças de pacientes diabéticos acerca da terapia nutricional e sua influência na adesão ao tratamento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 151-160, jan. 2010. ISSN 1413-8123. DOI 10.1590/S1413-81232010000100021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000100021. Acesso em: 24 out. 2017.

RIBEIRO, M.; FARIA, L.; LEMOS, G. Atenção farmacêutica em pacientes com hipertensão arterial sistêmica em uma Unidade de Saúde de Jequié-BA. **Journal of Management and Primary Health Care**, v. 176, n. 3, p. 176-182, 2013.

Disponível em: www.jmphc.com.br/jmphc/article/download/186/189/. Acesso em: 26 out. 2017.

RODRIGUES, T. C. et al. Caracterização de pacientes com diabetes mellitus tipo 1 do sul do Brasil: complicações crônicas e fatores associados. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 67-73, 2010. ISSN 0104-4230. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302010000100019. Acesso em: 3 dez. 2017.

SAKATA, K. N. et al. Concepções da equipe de saúde da família sobre as visitas domiciliares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 659-664, 2007. ISSN 0034-7167. DOI 10.1590/S0034-71672007000600008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000600008&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANTOS, L.; TORRES, H. C. Práticas educativas em diabetes mellitus: compreendendo as competências dos profissionais de saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 574-580, jul./set. 2012.

SILVA, S. M. **As estatinas como anti-dislipidêmicos hoje e como anti-inflamatórios amanhã**. 2013. 46f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013. ISSN 0104-0707. Disponível em: ofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/3284/tese_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Cardiologia. Rio de Janeiro: Pocket Book, 2016. p. 171-192.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes 2012-2013.** São Paulo: SBD, 2012-2013.

_____. **O que é diabetes?**. São Paulo, 2017.

_____. **São 12 milhões de diabéticos no Brasil.** São Paulo, 2016. 106 p.

SOUZA, S. S.; SILVA, J. M.; SANTOS, M. F. Análise do perfil de hipertensão e diabetes no município de Jequié – BA. **Revista InterScientia**, v. 2, n. 1, p. 63 -76, jan./abr. 2014.

TORRES, H. C.; SANTOS, L. M.; CORDEIRO, P. M. C. S. Visita domiciliaria: estratégia educativa em saúde para o autocuidado em diabetes. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 23-28, jan./feb. 2014. ISSN 1982-0194. DOI 10.1590/1982-0194201400006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-21002014000100006&script=sci_arttext&tlang=pt. Acesso em: 23 nov. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Noncommunicable diseases country profiles.** Geneva: WHO, 2011. 210 p. Disponível em: https://www.who.int/nmh/publications/ncd_profiles2011/en/. Acesso em: 23 nov. 2018.

APLICAÇÃO DE METODOLOGIA COM ENFOQUE CTS NO CURSO DE FARMÁCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kione Baggio Bordignon

União de Ensino do Sudoeste do Paraná -
UNISEP
Campus Francisco Beltrão-PR

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar resultados obtidos após a aplicação de metodologias que tiveram o objetivo de incitar os acadêmicos a refletir sobre CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no Curso de Farmácia. O presente trabalho foi desenvolvido com dezoito acadêmicos no decorrer do segundo semestre do ano de 2017, com uma abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativa. Para realizar a coleta de dados utilizou-se do registro com anotações em blocos de notas, fotografias, filmagens, entrevistas e questionário. Para o desenvolvimento do estudo houve as seguintes etapas de atividades: discussões sobre ciência e tecnologia, produção do herbário institucional, confecção de *folders*, seminário final com apresentação para toda a comunidade acadêmica com orientações sobre o uso de plantas medicinais. Ao finalizar as atividades propostas percebe-se que os alunos evoluíram em relação as suas concepções sobre as questões sociais e a influência científica e tecnológica no cotidiano das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexões. Sociedade. Ensino superior.

ABSTRACT: The objective of this work is to present results obtained after the application of methodologies that had the objective of encouraging academics to reflect on CTS (Science, Technology and Society) in the Pharmacy Course. The present work was developed with eighteen scholars during the second semester of 2017, with a qualitative methodological approach of an interpretative nature. In order to perform data collection, we used the record with annotations in blocks of notes, photographs, filming, interviews and questionnaire. For the development of the study there were the following stages of activities: discussions on science and technology, production of the institutional herbarium, preparation of folders, final seminar with presentation for the entire academic community with guidelines on the use of medicinal plants. At the end of the proposed activities it is noticed that the students evolved in relation to their conceptions about social issues and the scientific and technological influence in the daily life of the people.

KEYWORDS: Reflections. Society. Higher education.

INTRODUÇÃO

Nota-se que em cursos de graduação as reflexões em torno do comportamento

social dos indivíduos e o papel que devem desempenhar no meio que se inserem é pouco discutido, de forma que conduza o sujeito a refletir sobre as relações do conhecimento científico, tecnológico e suas influências sociais. Nesse contexto, Gasparin (2005) contribui dizendo que, “a escola tradicional é considerada mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais”.

A atuação docente em sala de aula possibilita adotar estratégias que visem instigar tais reflexões, de maneira a conduzir os alunos a refletirem sobre os problemas sociais, pois de acordo com Gasparin (2005, p. 03):

Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Visando oportunizar a formação de pessoas reflexivas os ambientes educacionais preocupam-se em proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que possam efetivar a reflexão em seus alunos. O mediador dos trabalhos que possam resultar em aprendizados contextualizados e reflexivos é o professor, cabe a ele junto com a comunidade acadêmica, encontrar alternativas para ensinar os alunos de maneira reflexiva.

Partindo desse pressuposto, foram traçadas e realizadas diferentes atividades com o intuito de proporcionar aos acadêmicos que participaram do trabalho uma reflexão sobre conteúdos trabalhos em sala de aula e suas implicações sociais.

Compreende-se que a formação crítica responsável, pode ocorrer pelo viés da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). De acordo com Nascimento *et al.* (2006. p.102) “a concepção CTS de ensino de ciências privilegia abordagens de ensino menos internalistas dando conta dos mais diversos tipos de acontecimentos da esfera social.” Assim sendo, tem por objetivo levar o aluno a refletir sobre as implicações sociais da ciência e da tecnologia.

Diante disso, este trabalho traz por objetivo apresentar os resultados da aplicação de metodologias que visam contribuir para a incitação e reflexão sobre CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no Curso de Farmácia em aulas de Botânica Aplicada à Farmacologia (BAF). O estudo foi desenvolvido com 18 alunos do 2º semestre do curso de farmácia, no segundo semestre de 2017.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Curso de Farmácia é totalmente envolvido com práticas de atividades envolvendo pessoas de diferentes contextos sociais, os profissionais deste campo profissional são promotores de saúde, assim, requerem relacionar os conhecimentos teóricos e práticos com a sociedade e a realidade que se inserem. Conforme cita,

Pereira e Freitas, (2008), *apud* Serafin, C.(2015), “atualmente, o Brasil vive um movimento de intensa reestruturação da profissão farmacêutica, o que envolve a formação e a prática dos profissionais da saúde em favor do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas”.

Nesse sentido, este profissional carece entender como relacionar os conhecimentos teóricos e práticos com sua futura profissão considerando pertinente ação reflexiva com a sociedade. A disciplina de BAF permite além do conhecimento sobre as plantas e suas aplicações farmacêuticas uma relação com o conhecimento empírico sobre produtos de origem natural. De acordo com FIRMO, et al. (2011), “o grande uso de medicamentos à base de plantas medicinais e o próprio conhecimento popular traz consigo a necessidade de pesquisas para o esclarecimento e confirmação de informações sobre as ações das plantas, visando a minimização de efeitos colaterais e toxicológicos, haja vista esse uso deve ser confiável e seguro”.

Desta forma, é indispensável estudos para fins de relacionar os avanços da ciência e os tecnológicos dentro de um viés CTS sobre o uso de plantas no intento de produzir produtos farmacológicos.

Segundo Bazzo (2002) a abordagem CTS pode ser inserida em diferentes níveis de ensino, porém desde a sua origem as propostas se voltam para o Ensino Médio e Universitário, os quais visam formar cidadãos críticos, observadores e responsáveis. A profissão farmacêutica se enquadra nestas abordagens devido a responsabilidade social que atua, orientando, prescrevendo e interpretando.

Neste trabalho a metodologia enquadra-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa. A coleta de dados ocorreu por meio de: anotações em blocos de notas, discussões em sala de aula, fotografias, filmagens, entrevistas e questionário com questões.

Foram verificadas as concepções iniciais dos dezoito acadêmicos que desenvolveram o trabalho, no intento de verificar seus conhecimentos sobre as influências sociais do desenvolvimento científico e tecnológico. A descrição das etapas do estudo, são descritas a seguir: responderam ao questionário com questões abertas para verificar as concepções iniciais dos acadêmicos sobre as influências dos avanços do conhecimento científico e tecnológico na sociedade atual, discussões em sala de aula sobre o tema abordado neste trabalho e as influências da mídia sobre a comercialização de produtos, leituras relacionadas ao avanço das pesquisas sobre o uso de plantas na indústria farmacêutica, criação de *folders*, *banners*, elaboração de uma exposição final para resultado de seus trabalhos.

DISCUSSÃO

Com a finalidade de verificar a percepção prévia dos acadêmicos em relação às influências científicas e tecnológicas no cotidiano da sociedade em geral, aplicou-se um questionário para coletar os dados. Nas respostas obtidas percebeu-se

que prevaleceu a visão fragmentada, considerando a ciência e a tecnologia como um avanço benéfico, não havendo por parte do aluno a percepção das influências maléficas que é transmitida para as pessoas, por meio da mídia e outros segmentos formadores de opiniões.

Diante disso, percebe-se a necessidade de desenvolver no aluno o conhecimento crítico em torno das questões científicas e tecnológicas e suas influências sociais, para que ocorra um progresso social. Lui et al. (2009) destacam que: “a tomada de consciência acadêmica é fundamental no que diz respeito ao fato de que um avanço científico e tecnológico, não gera necessariamente um avanço social.”

Diante das respostas apresentadas pelos alunos percebeu-se que a minoria apresenta uma percepção crítica sobre as influências do desenvolvimento tecnológico. No intento de melhorar esta visão nos alunos, foi desenvolvida atividades para estimular a reflexão, foram lançados alguns questionamentos. Quando questionados sobre como vêem a influência científica e tecnológica em seu cotidiano? A maioria, dezessete (17) alunos manifestaram, que a Ciência e a Tecnologia estão presentes no cotidiano das pessoas e consideram como uma forma de facilitar a vida das pessoas, apenas um (01) respondeu que o desenvolvimento tecnológico também acarreta problemas, observou-se uma visão pueril sobre como somos influenciados pelos produtos e não havendo preocupações sobre os problemas geradores do consumo destes produtos.

Foram desenvolvidas atividades para oportunizar os acadêmicos a entender a relação entre os recursos tecnológicos e a indústria farmacológica e o uso de plantas. Possibilitando a identificação dos benefícios e malefícios tecnológicos para a produção de produtos fármacos. Solicitou-se aos acadêmicos que fizessem a escolha de uma planta para que realizassem a secagem e posteriormente a montagem de um herbário institucional e as devidas pesquisas sobre as mesmas, diante disso os acadêmicos selecionaram individualmente uma planta para pesquisar não podendo ser repetida. A partir disso, formou-se 06(seis) equipes com 02(dois) integrantes cada equipe, as quais escolheram apenas uma planta cada dupla para realizar um seminário com apresentação final em forma de seminário para toda a comunidade acadêmica, expondo os avanços tecnológicos, assim como os benefícios e malefícios, para propalar suas pesquisas por meio de *folders* explicativos, *banners*, multimídia, exemplares de plantas, para a comunidade em forma de seminário/exposição para todos os integrantes da faculdade.

Em relação à configuração e organização final para fechamento do trabalho registrou-se o comentário de uma aluna: “Considero o fato de ir buscar informações e verificar que o fato de ser planta não caracteriza que tudo a partir dela é bom, que devemos ter cuidados em relação ao consumo de plantas de forma desordenada.” Percebe-se assim um progresso em relação as concepções sobre os avanços científicos e tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No resultado final desse estudo percebeu-se que ao concluir todas as etapas, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos além dos que são transmitidos em ambiente de sala de aula, e de melhorar suas reflexões em torno do desenvolvimento científico e tecnológico e suas influências no cotidiano das pessoas.

As práticas sugeridas neste trabalho indicam que quando estimulados os alunos tornam-se mais reflexivos e críticos para com os problemas causados pelos avanços científicos e tecnológicos e tornam-se capazes de reconhecer as influências para com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAZZO,W.A; PEREIRA, L.T.do V. **CTS na educação em Engenharia.** COBENGE. 2009. Disponível em: www.nepet.ufsc.br/Documentos/CTSna_EducacaoEmEngenharia. Acesso: 18/07/2010.

FIRMO, W. C. A.; MENEZES, V. J. M.; PASSOS, C. E. C.; DIAS, C. N.; ALVES, L. P.L.; DIAS, I.C.L.; NETO, M. S.; OLEA, R. S. G. **Contexto histórico, uso popular e concepção científica sobre plantas medicinais.** Caderno de Pesquisa. São Luís. v. 18, n. especial. dez. 2011

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 1^a edição. Campinas. Ed. Autores Associados. 2005.

LUI, A.L; MACHADO, S.R.C. **Ensino de ciências em cursos tecnólogos através do enfoque CTS.** I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2009. Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo4.pdf. Acesso: 06/07/2010.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta, LINSINGEN, Irlan Von. **Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o Ensino de Ciências.** Convergencia, septiembre-diciembre, año/vol. 13, número 042. 2006. Toluca. México.

SERAFIN, C.; JUNIOR, D. C.; VARGAS, M. **Perfil do farmacêutico no Brasil: relatório.** Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2015.

CAPÍTULO 5

ARTE-PERFORMANCE: EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Valdinei Albuquerque Miranda

Universidade Federal do Pará, Campus

Universitário do Tocantins/Cametá

Faculdades de Educação.

Docente do Programa de Pós-Graduação em

Educação

(PPGEDUC/UFPA)

Cametá – Pará

Carla Alice Faial

Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-

Graduação em Educação

(PPGEDUC/UFPA)

Professora da Rede Pública da Escola Básica

Cametá- Pará

conceitual enfatiza o conceito de performance (COHEN, 2002) e seus desdobramentos para o campo da educação e das práticas pedagógicas. A abordagem metodológica segue as pistas do método cartográfico que tem como ênfase o acompanhamento dos processos a partir da composição de um plano conceitual (DELEUZE e GUATTARI, 1996); (KASTRUP, 2015). Os resultados da pesquisa permitem pensar o conceito de performance, e seu potencial enquanto arte experimental anárquica que mobiliza agenciamentos coletivos, anuncia heterotopias inventivas e inovações nas práticas pedagógicas de professores da escola básica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-performance. Educação Básica; Experimentação pedagógica

RESUMO: O presente trabalho visa perspectivar a performance enquanto uma arte experimental anárquica, enquanto potência criativa e produtora de disparos libertários na educação básica. Na confluência entre “Performance e Educação” (PEREIRA, 2013), o texto busca construir um campo de problematização a partir de algumas questões: O que pode um corpo em performance na educação? Que disparos libertários e criativos a arte da performance pode produzir na educação? Como pensar a conexão entre a prática pedagógica do professor à arte-performance na escola básica? Como trabalhar a performance na escola básica sem instrumentalizar sua arte? No aspecto teórico-

ABSTRACT: This work attempts to view performance as an anarchic experimental art, as a creative power and producer of libertarian shots in basic education. At the confluence between "Performance and Education" (PEREIRA, 2013), the text seeks to construct a field of problematization based on some questions: What can a body perform in education? What libertarian and creative shots can the art of performance produce in education? How to think about the connection between the pedagogical practice of the teacher and the art-performance in the basic school? How to work performance in basic school

without instrumentalizing your art? In the theoretical-conceptual aspect emphasizes the concept of performance (COHEN, 2002) and its developments in the field of education and pedagogical practices. The methodological approach follows the clues of the cartographic method, whose emphasis is the follow-up of the processes based on the composition of a conceptual plane (DELEUZE and GUATTARI, 1996); (KASTRUP, 2015). The results of the research allow us to think about the concept of performance, and its potential as anarchical experimental art that mobilizes collective assemblages, announces inventive heterotopias and innovations in the pedagogical practices of elementary school teachers.

KEYWORDS: Art-performance. Basic education. Pedagogical experimentation

1 | INTRODUÇÃO

Na perspectiva de desdobrar novos horizontes na confluência entre educação e performance, especialmente no campo da prática pedagógica e ensino-aprendizagem propõem-se, com este trabalho levantar alguns questionamentos no limiar desses dois campos de conhecimentos: Como pensar a relação entre ensinar e aprender na perspectiva da performance? O que pode um corpo em performance na educação? Como pensar a conexão entre a prática pedagógica do professor à arte-performance na escola básica? Como trabalhar a performance na escola básica sem instrumentalizar ou pedagogizar sua arte? Questões instigantes e envolventes quando se busca pensar o movimento da performance na educação e a educação na perspectiva da performance. Em meio a essas indagações, o presente trabalho se propõe a pensar a performance enquanto uma arte experimental anárquica, enquanto potência criativa e produtora de disparos libertários na educação.

Em seu aspecto metodológico, o trabalho segue as pistas do método cartográfico que tem como ênfase o acompanhamento dos processos pelo qual as ações acontecem e não os resultados propriamente previstos (KASTRUP, 2015). Nessa abordagem metodológica a performance é vista como criação artística lançada ao inusitado, ao acontecer da experimentação em arte, sem maior preocupação com os seus resultados instrumentais. Encontramos então, nas pistas do método cartográfico por experimentação um instigante caminho de pesquisa quando associado ao próprio conceito de performance, enquanto arte experimental anárquica que mobiliza agenciamentos coletivos criativos, instiga inusitados processos de aprendizagens na escola, além de provocar desterritorializações nas práticas pedagógicas da educação básica.

2 | PERFORMANCE: UMA ARTE EXPERIMENTAL ANÁRQUICA

Em cada microfísica, microespaço, micropolítica das instituições que compõem toda e qualquer máquina coercitiva, repressora, burocrática, viciada e redutora, a

possibilidade de um combate com aquele princípio de autoridade se abre, afirma-se novos componentes para se pensar a pesquisa, o pensamento e sua função social de um outro modo... (PINHEIRO, 2016, p. 100)

Percorrer o campo da performance no cenário artístico e teatral brasileiro, na tentativa de desdobrar pontos de conexões com a educação e a prática pedagógica, nos remete ao encontro com a experiência desenvolvida por Renato Cohen. Ator-performer, diretor de teatro, professor, pesquisador que realizou a partir década de 80 estudos diversos a respeito da performance, motivado principalmente pelo fato de ter sido um ator de Teatro que buscava novas formas de interpretação e expressão cênica, haja vista que as formas que até então vinham sendo desenvolvidas, já não atendiam mais às suas inquietantes expectativas, buscava uma arte nova, experimental e que permitisse romper com o instituído, o saturado e sem vida. Desejava experimentar uma arte que potencializasse um corpo em criação, uma prática artística que produzisse sensações diversas, inusitadas, ousadas, anárquicas, experimentar uma arte híbridas e fronteiriça em que os efeitos de seus resultados provocassem um “não sei o quê”, em um “não sei como” e em um “não sei onde”. Uma criação anárquica, uma arte livre de qualquer modelo previamente estabelecido.

Em sua obra *Performance como Linguagem*, Renato Cohen (2002) considera a performance como uma arte de resistência, que rompe com formas e modelos pré-existentes, pois usa o corpo como uma extensão dessa expressão estética, na performance o corpo é o próprio suporte artístico (*body art¹*), que comove, assusta, choca, experimenta as mais inusitadas sensações. Cabe ressaltar que a década de 60 é marcada por profundas transformações que transitam entre os mecanismos de regulação, controle e imposição da ordem social por meio do Estado e as manifestações políticas de transgressão, resistência e rebeldia inseridas no contexto da contracultura e de luta pela liberdade e expressão do corpo e pensamento. Nos fins dos anos 60 as artes plásticas, como um todo, também passavam por mudanças e, portanto, recebiam inúmeras influências, buscavam novas formas de expressão corporal e visual; momento de efervescência da arte, de resistência política aos excessos de poder do estado e de manifestações da contracultura em que o mundo todo passava por essa transformação que visava um novo fazer artístico ousado e desafiador. A performance como *arte anárquica* dispara por meio de uma arte viva novas imagens de pensamento e insinua práticas de intervenções micropolíticas que ganham força em um contexto de efervescência artística, política e cultural.

A performance como expressão de uma arte anárquica de fronteira de conhecimentos realiza um movimento de ruptura com a arte instituída e estabelecida, sua movimentação percorre caminhos inusitados e transgressores, tocando nas tênues dimensões ainda desconhecidas, onde corpo e pensamento, arte e vida

1 A Body art (do inglês, arte do corpo) é uma manifestação das artes visuais onde o corpo do próprio artista pode ser utilizado como suporte ou meio de expressão. Surgiu no final da década de 1960 como uma das mais populares e controvertidas formas de arte de expressão corporal.

se entrecruzam produzindo um horizonte indeterminado de experimentações. “É justamente nesse problema, o das fronteiras, dos limites, dos territórios e, sobretudo, no borramento de tais demarcações, que a Performance tomou forma, desenvolveu-se e estilhaçou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento” (ICLE, 2013, p. 10). Enquanto experimentação é uma arte anárquica que destitui a estrutura, que se organiza e desorganiza infinitamente a seu próprio modo, sem um modelo determinado e estipulado. Aproxima-se do que anuncia Chico Science (1994), em seu álbum-pensamento “Da Lama Ao Caos”:

Posso sair daqui pra me organizar.
Posso sair daqui pra me desorganizar.
Posso sair daqui pra me organizar.
Posso sair daqui pra me desorganizar (...)

Que eu me organizando posso desorganizar.
Que eu desorganizando posso me organizar
Que eu me desorganizando posso me organizar.
(SCIENCE, 1994)

A performance na sua ordem-desordem acontece como uma arte livre e se coloca como àquela que se expõem na fronteira da expressão do corpo e pensamento como resistência aos conceitos e modelos de estética, de belo instituídos, condena e contesta a arte morta inserida em museus e galerias, como mera exposição e contemplação, a performance vai mais além dos enquadramentos, insinua provocações de uma arte viva onde o artista por meio de sua criação e atuação performática produz sua própria obra de intervenção.

Para Cohen (2002, p. 45) na performance “existe uma identificação com o anarquismo que resgata a liberdade na criação, esta a força motriz da arte”. Isso indica que a performance é uma linguagem de experimentação anárquica, sem compromissos previamente estabelecidos, sem garantias de cumprir normas estéticas de atuação, nem visa atender expectativas construídas de público e nem assume grandes compromissos com uma ideologia engajada, trata-se de uma arte anárquica de fronteira grandemente desprendida de normas, por isso ela se identifica com o anarquismo, no sentido de instigar a liberdade de criação, liberdade esta necessária para o fazer artístico que transgrida todo e qualquer resultado esperado, primando-se pelo princípio do prazer e não da realidade, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes e, é nesse fazer artístico que ele vê essa possibilidade, pautado no prazer da “arte pela arte”. Uma arte experimental viva, repleta de inusitadas criações, intervenções, contestações e provocações.

2.1 Corpo em Performance

A performance, enquanto arte experimental anárquica, sobressalta o corpo e a figura do artista como instrumentos mobilizadores da arte em seu acontecimento. O corpo do artista em performance metamorfoseia-se com a própria arte, o corpo do

performer tornado arte. Nas palavras de Cohen (2002, p. 30) “ao invés de pintar, de esculpir algo, ele mesmo se coloca enquanto escultura viva. O artista transforma-se em atuante, agindo como um performer (artista cênico)”. Entretanto o entendimento que envolve o conceito de atuante na performance, não se restringe somente ao ser humano (ator), podendo também ser alargado a outros elementos que compõem uma performance, o atuante pode ser um animal, um boneco, um objeto. Nesse lugar de atuação de fronteira a performance começa a transitar como linguagem que possui características próprias, por meio de signos e símbolos que servem como enigmas que deixam o participante-expectador livre para fazer suas inferências daquilo que lhe foi proposto enquanto provocação. Parafraseando Cohen (2002, p 27), a performance é uma “arte de fronteiras”, que rompe na sua expressão anárquica padrões instituídos e convencionais, desestabiliza formas e estéticas, num movimento de quebra, ruptura, conexão e aglutinação.

Essa aproximação conceitual da performance como arte experimental anárquica de fronteira, possibilita pensar o corpo em performance em seus processos de criação, montagem e desmontagem, em suas movimentações e devires, em seu fazer artístico e trabalho de inventivas metamorfoses. Envolvido no jogo provocativo e indeterminado da performance o artista performer experimenta um devir outro da arte, um corpo em metamorfose, um corpo em mutação, em que os outros espaços são possíveis de serem inventados, um corpo em performance insinuando e mobilizando subjetividades libertárias que transitam de forma livre e anárquica rompendo com imagens fixas que atuam no processo de disciplinamento do corpo e questionando conceitos já empoeirados e instituídos como verdades fixas e perenes. Como nos falam Deleuze e Guattari (1997) pensar a ação de metamorfose da própria ideia de conceito em sua história e devir.

2.2 Performance: Atuação e Acontecimento

Do ponto de vista da performance enquanto uma arte-intervenção, Cohen (2002) destaca que a performance é antes de tudo um acontecer de uma expressão cênica a partir de alguns elementos:

[...] podemos entender a *performance* como uma função do espaço e do tempo $P = f(s, t)$; para caracterizar uma *performance*, algo precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local. Nesse sentido, a exibição pura e simples de um vídeo, por exemplo, que foi pré-gravado, não caracteriza uma *performance*, a menos que este vídeo esteja *contextualizado* dentro de uma sequência maior, funcionando como uma *instalação*, ou seja, sendo exibido concomitantemente com alguma atuação ao vivo (COHEN, 2002, p.28)

Além da sua dimensão de atuação e acontecimento, a performance apresenta uma característica anárquica pelo fato de escapar dos limites disciplinares da organização do conhecimento, por meio de múltiplas manifestações criativas, inusitadas e provocações que incorporam nas apresentações cênicas as mais variadas formas

artísticas, tais como a dança, a pintura, a poesia, a escultura, conjugados ao corpo em movimento, imagens, silêncio, sons que produzem variadas composições disparando inusitadas provocações naqueles que vivenciam e experimentam uma performance. A esse Cohen (2003) considera que pelo fato da performance ter suas ramificações e conexões na expressão cênica, recebe a influência de vários estudiosos do Teatro, como Antonin Artaud, com o seu *Teatro da Crueldade*, Decroux, Guto Lacaz. Como também a ela se integram características da Contracultura, do *Happening*², e outras perspectivas libertárias e expressões artísticas. Isso faz da performance uma arte de fronteira, híbrida e com provocações transgressoras.

Na perspectiva de Cohen (2002) os estudos da performance não possuem e não procuram um corpus teórico único. Performance é na verdade um intercampo, um cruzamento das artes, ela é múltipla e híbrida. O entendimento de performance articulado ao conceito de desterritorialização permitirá pensar a arte no contexto escolar para além de sua instrumentalização. A esse respeito Deleuze e Guattari (1996) destacam aspectos de um processo de desterritorialização que podem ser aproximados ao conceito de performance:

Instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra.(DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.22)

A apostila é que, por meio de intervenções e experimentações performáticas na escola, algo aconteça de novo na educação. Experimentar movimentações artísticas que produzam processos de desterritorialização dos espaços escolares e a produção de corpos livres e subjetividades libertárias, pois compreendemos que a performance enquanto arte experimental, instiga e mobiliza disparos de invenção de corpos e subjetividades livres desencadeando agenciamentos coletivos. No acontecer de uma performance produz-se disparos de mudanças, contestações, provocações que insinuam transformações, anúncios de experimentações libertárias que talvez produzam micro revoluções na educação.

3 | PERFORMANCE: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO

A performance se caracteriza por ser uma expressão anárquica que visa escapar de limites disciplinares (COHEN, 2002, p.31).

Em seu texto sobre *Performance docente* Pereira (2013, p. 23), afirma: “A pergunta pela performance está em voga, sobretudo no campo da educação”. Uma pergunta que abre inúmeras perspectivas para se pensar as conexões

² O happening (traduzido do inglês, "acontecimento") é uma forma de expressão das artes visuais que, de certa maneira, apresenta características das artes cênicas.

entre Performance e Educação, além do que na tentativa de construir resposta a essa colocação são múltiplos os caminhos que podem ser abertos e percorridos. Propomos aqui pensar a performance como arte do inusitado, do desconhecido que surge como possibilidade de criação de “heterotopias inventivas” no espaço escolar. “A heterotopia de invenção é um espaço anarquista de fronteira disforme, em que pessoas e associações elaboram subjetividades libertárias” (PASSETTI e AUGUSTO, 2008, p.82). Entretanto, como pensar esses aspectos na educação, uma vez que a escola em sua estrutura molar abriga e convive com um currículo já estabelecido, estruturado a partir de normas, técnicas e conhecimentos pautados no princípio da obtenção de resultados e, uma perspectiva anárquica, experimental e inovadora vai de encontro a essa perspectiva? Em outras palavras, a performance em sua conexão com a educação não deixa de ser uma provocação, uma vez que abre a possibilidade de experimentar uma prática educativa que sacode as estruturas da escola, produz estranhamento, instiga à liberdade, choca, incomoda os currículos disciplinares e modelos pedagógicos já instituídos.

Um convite-provocação para se pensar a performance não numa perspectiva do enquadramento, adequação ou simplesmente do seu encaixe pedagógico à escola, seu potencial artístico e pedagógico está muito além disso, possibilita uma “desterritorialização pedagógica” (PEREIRA, 2013), pois promove afetações e sensações múltiplas, que leva a uma série de “experimentações disruptoras”, ousadas, desafiadoras, inventivas na educação. A performance na educação cria sua própria linguagem, espacialidade e temporalidade, colocando em funcionamento lógicas de pensamento e movimentações corporais diferenciadas, produz verdadeiras “heterotopias inventivas” no espaço educacional uma vez que transita em meio a um fluxo de montagem, desmontagem e remontagem, sempre de modo inusitado, fronteiriço e anárquico.

A performance como arte anárquica de fronteira mobiliza experimentações híbridas e provocações criativa na educação. Em sua intensidade experimental dispara processos de criação por aglutinação, conexão, cruzamento e atravessamento artístico, que instiga novos modos de ensinar-aprender, observar-intervir e, com isso, potencializa um novo espaço-tempo de liberdade, experimentação, montagem e desmontagem na educação. Envolver a educação básica na arte da performance implica em adentrar um espaço de fronteira indeterminado da arte e da prática pedagógica, conviver com uma multiplicidade de linguagens e potencializar as singularidades naquilo que possuem de impulso de criação e expressão da singularidade e diferença. A performance na educação produz instigantes e inventivas “desterritorializações pedagógicas” (PEREIRA, 2013), ao possibilitar encontros de aprendizagens e cruzamentos entre corpo e conhecimento, atuação e pensamento na perspectiva de experimentar “heterotopias inventivas” (PASSETI, 2009), como possibilidade de inventar outros espaços na escola básica, pensado como um tablado móvel de experimentação envolvido e desdobrado em práticas artísticas e atividades

pedagógicas criativas voltadas ao pensar-experimentar a arte-performance no cotidiano de professores e alunos, suas vivências, seus desejos, sua imaginação.

A prática da arte do teatro na escola mobiliza novas dimensões na função de educar, por meio de performances, professores e alunos criam e recriam mundos virtuais extremamente lúdicos e fascinantes. A performance como elemento artístico aciona processos produtores e transformadores de subjetividades libertárias, uma vez que desestabiliza lugares fixos e instituídos, questiona preconceitos que muitas vezes limitam o pensamento e a atuação de professores e alunos reduzindo todo seu potencial criativo, transformador e libertário. A performance enquanto arte-intervenção, abre um campo de experimentação com inúmeras possibilidades artísticas pautadas no planejamento-improvviso, na criação, espontaneidade, fruição, nos fluxos de sensações e afetações diversas. A performance na educação produz um canal intensivo de fluxos com novas conexões entre corpo-pensamento que viabiliza inusitadas experimentações e instigantes modos de viver os processos educativos e suas novas experimentações e aprendizagens.

Essa perspectiva de pensar a performance em sua interface com a educação aproxima-se das ideias de Renato Cohen (2002), ao situa a performance no horizonte das manifestações expressivas anárquicas, híbridas, que envolve modos inventivos ousados, desafiadores e disparadores de novos mundos por meio de experimentações. A performance na educação mobiliza novas prática pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem coletivos e criativos a partir de alguns aspectos relacionados à performance, como proposta intervintiva de uma arte que se dispõe de linguagem corporal, híbrida e libertária. Uma arte que sugere pensar o inusitado e ideias que transitam, simultaneamente, nos territórios da literatura, da poesia, das artes visuais, do teatro, da dança e da música para lançar na cena artística e educacional uma nova expressão artística que interliga corpo-pensamento, revitaliza o processo ensino-aprendizagem e produz instigantes “desterritorializações pedagógica” na escola básica.

As experimentações artísticas e pedagógicas performáticas na educação se apresentam como uma arte que mobiliza novas modalidades de aprendizagens e expressão corporal para além das práticas disciplinares instituídas no currículo formal da escola. Envolve os atuantes e participantes em um universo de invenção e intervenção na realidade educacional cotidiana exigindo com isso uma entrega, viva e cheia de movimento tanto para quem a produz, como para quem a assiste. Nesse vaivém da criação performática, a escola torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de tal experimentação, onde pessoas e espaços se entrecruzam, por meio de uma arte anárquica criativa e provocadora.

4 | EXPERIMENTAÇÃO PEGAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA

Perspectivar a performance na educação, insinua pensar a escola como um espaço instigante para o desenvolvimento de práticas artísticas inovadoras por meio de atividades criativas voltadas ao ensino das Artes, tendo como foco o cotidiano do aluno, suas vivências e capacidades de inventar e recriar mundos vividos por meio da arte. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social de formação deve mobilizar ações de incentivo ao convívio plural entre as diferenças e aguçar a arte da criação através de uma educação experimental, fabuladora e crítica, capaz de envolver a comunidade escolar de forma que todos possam conviver com a arte e participar/experimentar de forma dinâmica a produção dos conhecimentos no espaço escolar, uma vez que, esta instituição não se limita somente ao ensino-aprendizagem formal, seu horizonte envolve um ambiente de criação, inventividade, alegria, enfim um espaço de desconstrução e reconstrução de valores, conhecimentos e aprendizagens.

Nessa perspectiva comungamos das ideias de Cohen (2002), que defende uma arte-experimental que se realiza por manifestações expressivas disruptoras, híbridas, modos inventivos ousados e desafiadores que rompem com o lógico e instituído. Daí, discorremos de alguns pressupostos relacionados à performance, como proposta interventiva de uma arte que se dispõe anárquica, híbrida e com uma linguagem autônoma. Essa arte sugere ideias que provêm, simultaneamente, da literatura, da poesia, das artes visuais, do teatro, da dança e da música para compreender a nova expressão artística que se revitaliza nos anos 1980.

Envolvidos pela atmosfera teatro, especialmente pela arte-performance, nos propomos a levantar o seguinte questionamento: Como pensar a conexão entre a prática pedagógica do professor à arte-performance na escola básica?

A partir dessa questão, nos propomos a experimentar uma prática pedagógica por experimentações artísticas com os alunos da escola básica, a fim de buscarmos vivenciar no cotidiano as inquietações e provocações desta arte nova e desafiadora que é a performance, assim como perceber de que forma a arte-performance pode ser pensada e experimentada nas ações pedagógicas no espaço escolar, bem como as possibilidades de criação a que ela se propõe e, as sensações múltiplas que dela derivam por meio de sua experimentação na escola básica.

Nessa perspectiva foram realizadas ações planejadas-improvisadas que aconteceram no espaço da escola básica Prof.^a M^a Nadir Filgueira Valente, Cametá/Pará, momento em que experimentamos uma pesquisa interventiva que teve como foco o acompanhar dos processos vivenciados nas aulas de Artes na escola, uma vez que nossa proposta era a de levar os alunos a experimentar o novo, desafiá-los, de modo que acompanhássemos os movimentos das ações, sem nos preocupar com a precisão de resultados, mas sempre atenta aos processos de aprendizagens construídos em nossa prática diária. Daí a opção da cartografia como método de pesquisa, que leva em consideração uma realidade heterogênea e em movimento,

realidade esta que pulsa, que transpira por um vaivém de múltiplas ações e sensações. “Eis então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.” (KASTRUP, 2015.pag. 10). A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 22).

Experimentar a arte-performance na escola básica consiste em desterritorializar práticas pedagógicas rígidas e disciplinares, permitindo uma abertura ao novo e a criação na escola. Experimentar processos moventes de aprendizagens com os alunos. Romper com a imobilidade do corpo, experimentar um corpo-pensamento em movimento. Saltar, sobressaltar, piruetar, saltitar são ações que insinuam movimentos, produzem acontecimentos que podem resultar em tombos, quedas, arranhões, assim como movimentações espetaculares, acrobacias, malabarismos que não sabemos ao certo no que pode dar. Piruetas e acrobacias fazem parte da arte performática do inusitado experimentada na educação básica.

Rostos pintados, roupas coloridas, sapatos engraçados, olhos esbugalhados, corpinhos graciosos, largas gargalhadas fazem parte de um espaço que ganha um cenário novo, onde uma performatividade única e diferente se instala, cenários criados e recriados circulam entre carteiras, corredores, fileiras e mais fileiras. Palco composto, que comece a palhaçada! O criativo, o grotesco, o ousado, tomam forma, constituem-se enquanto forças superiores que ultrapassam a lei do bem e do mal, do belo e do feio, do real e do irreal, do silêncio e do barulho.

Desejar a liberdade do aprender, isso é o que nos move, nos inspira e nos contagia. Todos tomados pelo desejo de liberdade, de inventar, reinventar, habitando um espaço agora redesenhado pelo colorido da vida, da ousadia, onde tímidas rachaduras surgem naquela parede dura, áspera, sombria e sem cor que ali havia, a parede que vos falo era a da escola. Pequenos arranhões de graça, leveza e vida nova chegavam sorrateiramente, mas que vinham para ali ficar. Propor àqueles meninos e meninas vestir-se de palhaços em plena sala de aula, com toda uma estrutura já “montada” nada mais era do que “pura palhaçada”. Quem poderia imaginar que aquelas tímidas crianças, acostumadas com um fazer artístico bem distante do que ali costumeiramente acontecia, parecia até que algo impossível pudesse existir

Nesse acontecer da performance, aprender se configurava em piruetar, saltitar de pernas para o ar. Lançar-se ao inusitado. Uma reviravolta de atitudes e comportamentos povoaram aquela paisagem escolar, mudanças consideradas e inusitadas ali se sobressaíam, possibilidades performáticas foram construídas de maneira conjunta, lenta e minuciosamente a fim de que cada aluno em atuação ali desafiado se sentisse capaz de produzir artisticamente e compartilhar com os outros um mundo novo, diferente, inesperado e ousado.

O acontecer da performance na escola toma contornos desconcertantes, onde objetos, signos, personagens e papéis atuam e brincam, dialogam com as faces e

interfaces que ali povoam. O brincar, o ousar, o gargalhar contagiam, encantam, nos fazem mergulhar por um rio de alegrias e satisfações e, quantas experiências artísticas e de aprendizagens podem ser vividas, trocadas, construídas. Nesse sentido, o que nos motiva e encanta um fazer performático na escola básica é que, por meio de um pensar-fazer artístico desprendido de regras e normas é possível criar e recriar mundos e realidades que contestam os já demarcados e estabelecidos. Um acontecimento novo, uma pintura viva, uma arte nova diferente das amarras de museus e galerias. Uma arte viva, um corpo em performance que transita no espaço escolar por entre olhares atentos e curiosos.

Crianças e adolescentes foram convidados a lançarem-se ao inusitado da performance, compondo um espetáculo em que a ordem estabelecida fora subvertida: carteiras, salas de aula, lousa, refeitório, “hora do recreio”, aulas de Arte agora eram transpassados por possibilidades outras, associadas a roupas coloridas, olhos esbugalhados e sedentos de energia, sorrisos bobos, gargalhadas descontroladas, *devires-palhaços* saltitantes rodopiavam por entre colunas, espaços até então silenciados e negados pela “ordem” e pela “disciplina” escolar. Produções sorrateiras eram anunciadas, gerando espanto, nervosismo e curiosidade dos que ali participavam; espaços ociosos reinventados, um novo coração pulsava com uma corrente sanguínea totalmente transfigurada. “Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. (MACHADO, 2010, p.119).

Um devir-palhaço do aluno/a que desejamos movimenta por meio da figura-imagem de um palhaço de riso fácil, gargalhada gostosa, que pule, salte e dance, numa arte-performance intensa, envolvente e expressiva, mergulhada na plasticidades de um corpo livre, desenhado pelo pincel da ousadia, sensível aos olhares, que inventa e reinventa a vida, gotejando ternura, descontração e irreverência, onde o brilho dos olhos possa despertar para um mundo agora visto com uma outra percepção, capaz de transfigurar espaços, vivências, a partir de um movimento de ruptura, em que o brincar e o jogar dialoguem com experiências artísticas multicores. Palhaços trovadores, que tragam na sua expressão mensagens de liberdade, de desprendimento, de coragem e principalmente um sopro de liberdade. As experimentações pedagógicas insinuam um modo criativo de expressar e habitar a arte no ambiente escolar e anunciam um novo sentido de estar no mundo: Um *devir-palhaço* é um gesto revolucionário, aprender isso é o desafio da escola.

As experimentações pedagógicas vivenciadas na escola básica possibilitam pensar a arte-performáticas em sua relação com a educação a partir da produção de novas formas de interação com o conhecimento e oportunidades de construir outras conexões corpo-pensamento nas práticas pedagógicas de professores da escola básica. Além do que a performance converge com uma arte inusitada de criação artística capaz de mobilizar diversas possibilidades de aprendizagens, em que

espaços, temporalidades, materialidades e interações se entrecruzam em um cenário dinâmico de atuação e expressividade produzidos e arrebatados por um corpo em performance dentro de um mundo compartilhado por múltiplas sensações no espaço escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostar em práticas pedagógicas por experimentações artísticas, permite pensar o novo na educação e desestabilizar espaços empobrecidos de experiências. Por iniciativa de movimentações livres e criativas na educação abre-se a possibilidade de sacudir as estruturas escolares, libertar-se das amarras institucionais e disciplinadoras do corpo e experimentar o novo na educação. A performance propõe por meio de uma arte-intervenção libertar o corpo, sacudir as práticas pedagógicas rotineiras, inventar novas percepções estéticas na educação, produzir instigantes provocações no espaço escolar. Um princípio anárquico que propõe uma nova educação, que instiga processos de produção de “heterotopias inventivas” e “desterritorializações pedagógicas”, que permita a professores e alunos educar a partir da liberdade e da criação artística por experimentação.

A performance em sua conexão com a educação abre uma nova imagem do pensamento para se pensar a prática pedagógica na educação básica, desdobra um teatro aberto ao acontecimento que rompe com o que já está estabelecido, uma prática que acontece em um teatro sem palco e sem parede, uma arte que vai se tecendo em meio a um planejamento desdobrado em montagem e desmontagem, estudo, trabalho e criação, preparação e improviso, por ser uma forma de expressão que se permite experimentar o desconhecido, o indeterminado em seu acontecer. Na educação possibilita experimentar uma arte viva, que se propõe a estar em desajuste com o próprio conceito de estética artística, sentir uma estética que pulsa, naquilo que é capaz de transfigurar o próprio corpo-pensamento, instigar novos modos de existir, transformar os elementos da vida em uma arte, que rompe com a ideia do juízo, liberta-se do juízo de dívida e cobrança, perdão e culpa que se faz sempre presente na consciência moral de todo rebanho. A performance busca o incompreensível, expressa uma questão, insinua uma provocação, rompe com o modelo instituído. Por vezes choca olhares e ouvidos, contesta valores e normas, por ser vista como algo absurdo e indeterminado que abala e destitui a estrutura, que se organiza e desorganiza, monta e desmonta infinitamente a seu próprio modo, sem um modelo previamente estipulado. Talvez, a arte viva e indeterminada de experimentar-se anarquicamente, insinue o potencial artístico, pedagógico e libertário do acontecer da performance na educação.

REFERÊNCIAS

- CARLSON, M. **Performance/Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 03. Tradução de Aurélio Guerra Neto et Alii. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1996. Col. TRANS.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 01. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. R/J. Ed. 34, 1995. Col. TRANS.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2º edição. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1997. Col. TRANS.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Selma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 edições, 2013),
- GARROCHO, Luiz Carlos. “**Exercício de liberdade**”. Dimensão na Escola. Belo Horizonte,v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.
- KASTRUP, Virgínia, PASSOS, Eduardo e ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. POA: Sulina, 2015.
- ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In. PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação**. [des]territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- MACHADO, Maria Marcondes. **O professor Performer**. Campinas. Educação e Realidade, 2010.
- PASSETTI, Edson e AUGUSTO Acácio. **Anarquismo e Educação**. Belo horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação**. [des]territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013
- PINHEIRO, Luizan. **Anarcometodologia**: o que pode uma pesquisa em artes. Belém: Editora UFPA, 2016.
- SCIENCE, Chico e ZUMBI, Nação. **Da Lama Ao Caos**. Álbum CD,1994.

AS “TRÊS MARIAS” E O SOL: RECURSO DIDÁTICO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD

Marcelo Antonio Amorim

Instituto Federal de Pernambuco – Campus
Ipojuca/Física/
Ipojuca - PE

Edité Maria dos Anjos

Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Campus Dois Irmãos
Recife - PE

Virginia Marlene Correia

Instituto Federal de Pernambuco – Campus
Ipojuca
Ipojuca - PE

estratégias utilizadas para que os estudantes superassem seus obstáculos epistemológicos foi necessário em primeiro lugar ensinar alguns fundamentos teóricos, tais como: magnitude aparente, magnitude absoluta, lei de Stefan-Boltzmann e lei de Wien, para em seguida analisar as características dessas estrelas. Um dos obstáculos detectados foi: “O Sol é o objeto mais brilhante no Céu”. Classificado como **A experiência primeira**, a superação desse obstáculo ocorreu quando eles aprenderam que o “brilho aparente” depende da distância em que cada estrela se encontra do observador. Um questionário aplicado no final mostrou que os conhecimentos científicos ensinados durante a intervenção promoveram a superação dos obstáculos epistemológicos que os estudantes possuíam. Por fim, conhecer os obstáculos epistemológicos trazidos pelos estudantes para sala de aula permite buscarmos estratégias para superá-los, o que irá favorecer no processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Obstáculos epistemológicos. Sol. Três Marias.

ABSTRACT: The present work intends to identify and present strategies to “deconstruct” the main epistemological obstacles in a comparative study between the “Three Marias” and our star: the Sun, using the bachelardian epistemology. In the epistemology of Gaston Bachelard, the

RESUMO: O presente trabalho pretende identificar e apresentar estratégias para “desconstruir” os principais obstáculos epistemológicos num estudo comparativo entre as “Três Marias” e a nossa estrela: o Sol, utilizando a epistemologia bachelardiana. Na epistemologia de Gaston Bachelard, os conhecimentos adquiridos a partir do senso comum ficam incrustados no indivíduo proporcionando dificuldades na construção do conhecimento científico, portanto é necessário criar estratégias para superar esses obstáculos. Por meio da aplicação de um questionário sobre o Sol e as “Três Marias” foi possível identificar entre os pesquisados os seguintes obstáculos epistemológicos: **A experiência primeira** e **O conhecimento geral**. Dentre as

knowledge acquired from the common sense is embedded in the individual providing difficulties in the construction of scientific knowledge, therefore it is necessary to create strategies to overcome these obstacles. Through the application of a questionnaire about the Sun and the “Three Marias” it was possible to identify among the researched the following epistemological obstacles: The first experience and The general knowledge. Among the strategies used for students to overcome their epistemological obstacles, it was necessary to first teach some theoretical foundations, such as: apparent magnitude, absolute magnitude, Stefan-Boltzmann’s law and Wien’s law, and then to analyze the characteristics of these stars. One of the obstacles detected was: “The Sun is the brightest object in Heaven”. Ranked as First Experience, overcoming this obstacle occurred when they learned that the “apparent brightness” depends on the distance each star is from the observer. A questionnaire applied at the end showed that the scientific knowledge taught during the intervention promoted the overcoming of the epistemological obstacles that the students possessed. Finally, knowing the epistemological obstacles brought by the students to the classroom allows us to seek strategies to overcome them, which will favor in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Epistemological obstacles. Sol. Three Marias.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende identificar e apresentar estratégias para “desconstruir” os principais obstáculos epistemológicos num estudo comparativo entre as “Três Marias” e a nossa estrela: o Sol, utilizando a epistemologia bachelardiana. O critério da escolha dessas estrelas partiu do resultado de uma pesquisa feita por meio de um questionário que mostrou as “Três Marias” como as mais lembradas e/ou reconhecidas facilmente por grande parte dos entrevistados. As referidas estrelas, cujos nomes têm origem árabe, *Mintaka*, *Alnilam* e *Alnitak*, possuem o mesmo “brilho”, estão alinhadas e situadas no cinturão de Órion. Utilizar como recurso didático as “três Marias” e o Sol possivelmente motivará os estudantes a se envolverem num debate sobre as características dessas estrelas. Assim, será possível identificar alguns obstáculos epistemológicos incrustados nos estudantes. Dessa forma serão utilizadas estratégias que, possivelmente, farão os estudantes superarem os seus obstáculos epistemológicos. Em Bachelard (2008, p.18) iremos encontrar o seguinte esclarecimento: “É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”.

A propósito, vários estudos mostram que muitas pessoas consideram o Sol como o objeto mais brilhante do céu. Alguns estudantes universitários reforçam essa concepção ingênuia afirmando: “Não é uma conclusão errada. É uma forte evidência visual. As pessoas não acreditam (têm fé), elas constatam visualmente”. De acordo com Bachelard (2008, p.294), “é preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre

o conhecimento sensível e o conhecimento científico”. Por isso é necessário que o professor identifique os obstáculos epistemológicos trazidos pelos estudantes e utilize estratégias para superá-los de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Serão analisadas algumas características (diâmetro, massa, distância em relação à Terra, temperatura, magnitude aparente, magnitude absoluta e cor) de todas as estrelas envolvidas nesse trabalho. Foram construídos modelos tridimensionais das quatro estrelas numa escala de aproximadamente 1: 69.600.000.000, os quais serão utilizados no decorrer da apresentação.

2 | EPISTEMOLOGIA DE BACHELARD

O filósofo e epistemólogo francês Gaston Bachelard (1884 – 1962) mostra na sua obra *A Formação do Espírito Científico* a preocupação com os entraves ao conhecimento científico, os quais denomina de obstáculos epistemológicos. Na sua concepção, os estudantes já possuem conhecimentos empíricos constituídos, então os professores devem utilizar estratégias para “derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (BACHELARD, 2008, p.23).

Na epistemologia bachelardiana os conhecimentos adquiridos a partir do senso comum ficam incrustados no indivíduo proporcionando dificuldades na construção do conhecimento científico. Na opinião de Bachelard (2008, p.17), “É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos”.

Acrescentamos que, dentre os obstáculos epistemológicos elencados por Bachelard descreveremos as características apenas dos que foram identificados durante a nossa pesquisa.

- **A experiência primeira**

O indivíduo acredita que compreendeu o fenômeno vislumbrando apenas a beleza, deixando-a sobrepor-se à visão crítica. Para Bachelard (2008, p.29), “Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura”.

- **O conhecimento geral como obstáculo ao conhecimento científico**

É aquele em que o indivíduo destituído de conhecimentos científicos sobre o fenômeno faz generalizações extremamente vagas. Segundo Bachelard (2008, p.70), “[...]a busca apressada da generalização leva muitas vezes a generalidades mal colocadas, sem ligação com as funções matemáticas essenciais do fenômeno”.

3 | OBJETIVOS

Identificar os obstáculos epistemológicos existentes a respeito das estrelas utilizadas como recurso didático. Proporcionar conhecimentos científicos necessários para superar os obstáculos epistemológicos detectados.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa feita através de um questionário, realizada com alguns estudantes do IFPE – Campus Ipojuca e da comunidade adjacente ao Campus indicou que as “Três Marias”, constituintes do asterismo do cinturão de Órion, estavam entre as estrelas mais conhecidas. Isso nos motivou a identificar obstáculos epistemológicos existentes na população leiga sobre essas estrelas e a nossa: O Sol.

A seguir serão descritas as estratégias que foram utilizadas para auxiliar os estudantes na superação dos seus obstáculos epistemológicos.

Primeiro momento

Alguns fundamentos teóricos, tais como: magnitude aparente, magnitude absoluta, lei de Stefan-Boltzmann e lei de Wien foram ensinados para auxiliá-los na superação de seus obstáculos epistemológicos. Utilizou-se lâmpadas com potências diferentes distanciadas entre si para que eles entendessem a relação entre brilho aparente de uma estrela com a distância em que se encontra o observador;

Segundo momento

Iniciou-se apresentando a “grandiosidade” do Sol. Ou seja, tamanho em relação ao da Terra, energia produzida a cada segundo comparada com a produzida pela Binacional Itaipu em 1 bilhão de anos e, finalmente, a temperatura. Após algumas intervenções, foram apresentados e analisados os modelos tridimensionais das 4 estrelas (Figura 01) e suas características (Quadro 01). Alguns cálculos matemáticos foram necessários para promover uma melhor compreensão. A partir desse momento percebeu-se quantos obstáculos epistemológicos estavam sendo “destruídos”.

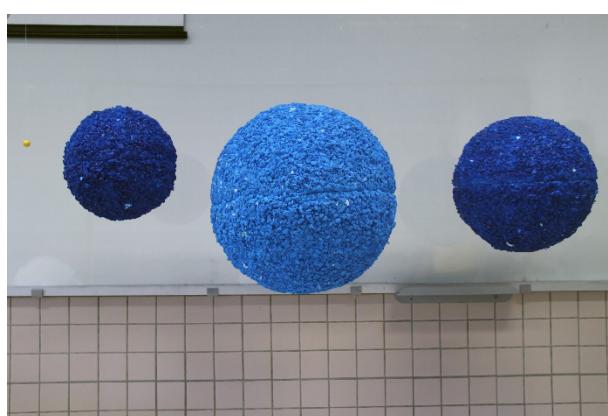


Figura 01 – Sol, Mintaka, Alnilam e Alnitak.

Fonte: arquivo pessoal.

	SOL	MINTAKA	ALNILAM	ALNITAK
Diâmetro	1392000km	$\approx 16 D_{SOL}$	$26 D_{SOL}$	$20 D_{SOL}$
Massa	$1,98 \times 10^{30}$ kg	$20 M_{SOL}$	$40 M_{SOL}$	$28 M_{SOL}$
Distância	1 UA	900 AL	1340 AL	800 AL
Temperatura	≈ 5700 K	33 000 K	25 000 K	30 000 K
Luminosidade	$\approx 4 \times 10^{26}$ W	90 000 L_{SOL}	375 000 L_{SOL}	100 000 L_{SOL}
Magnitude aparente	-27	2,23	1,65	1,85
Magnitude absoluta	+4,8	- 4,84	- 7,26	- 5,15

Quadro 01 – Características do SOL e das “Três Marias”.

Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Astronomia>>

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscou-se, através de um pré-teste, identificar os obstáculos epistemológicos dos estudantes a respeito do tema: As “três Marias” e o Sol. Foi feito um recorte da pesquisa e restringiremos a análise apenas para os obstáculos que foram detectados entre todos os participantes.

ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

1) O Sol é maior que as “Três Marias”.

O surgimento desse obstáculo deve-se ao fato de muitas pessoas ao olharem para o Céu “pensarem” que todos os objetos visíveis projetados na abóboda celeste estejam à mesma distância de nós. Esse obstáculo será classificado como *O conhecimento geral*;

2) O Sol como estrela mais brilhante do Céu.

Além do que foi explicado anteriormente, possivelmente a beleza do Sol supere a visão crítica do observador proporcionando-lhe um obstáculo epistemológico classificado como *A experiência primeira*.

3) Estrela vermelha possui maior temperatura que estrela azul.

Para o conhecimento do senso comum a cor vermelha está associada a uma “cor quente”. Isso leva a uma concepção errônea e produz um obstáculo epistemológico denominado por *O conhecimento geral*.

O resultado de um questionário aplicado no final mostrou que os conhecimentos científicos aprendidos durante a intervenção permitiram que os estudantes superassem

seus obstáculos epistemológicos. Através de cálculos matemáticos concluíram, por exemplo, que o brilho de *Mintaka* é mais que 7000 vezes o brilho do Sol.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos resultados obtidos concluímos que os objetivos foram atingidos, mesmo sabendo que alguns obstáculos epistemológicos não foram anulados completamente. Por fim, conhecer os obstáculos epistemológicos trazidos pelos estudantes para sala de aula permite buscarmos estratégias para superá-los, o que irá favorecer no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Astronomia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Astronomia>> Acesso em: 20 maio 2018.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. Estela dos S. A. Rio de Janeiro: Contraponto editora, 2008.

_____ **A filosofia do não**. Trad. Joaquim J.M.R. 6 ed. Lisboa: Editorial Presença, 2009.

LANGHI, R. **Aprendendo a ler o céu**. 2 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

LIMA, M.A.M.; MARINELLI, M. **A epistemologia de Gaston Bachelard: uma ruptura com as filosofias do imobilismo**. In: Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v.45, n.2, p. 393-406, out.2011.

OLIVEIRA FILHO, K.S.; SARAIVA, M.F.O. **Astronomia e Astrofísica**. 4 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PICAZZIO, E (Coord.). **O céu que nos envolve**. 1 ed. São Paulo: 2011.

CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Marize Lyra Silva Passos

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
Vitória – Espírito Santo

Danielli Veiga Carneiro Sondermann

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
Vitória – Espírito Santo

Isaura Alcina Martins Nobre

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
Vitória – Espírito Santo

Mariana Biancucci Apolinário Barbosa

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
Vitória – Espírito Santo

programa de treinamento está em consonância com os princípios da aprendizagem baseada no trabalho já utilizados pelo Reino Unido desde 1997. Trata-se de uma abordagem quantitativa aplicada e exploratória por meio de amostragem intencional, não probabilística, com o objetivo de ampliar a compreensão do perfil dos alunos e os resultados obtidos neste programa. Para tanto, utilizou-se a pesquisa survey como procedimento técnico, suportado por um questionário online. Os resultados têm como fator determinante a motivação para a qualificação profissional e a importância da flexibilidade nos horários e atividades propostos, dado o perfil dos estudantes, em sua maioria, estatutários e profissionais, ou seja, trabalhadores com idades entre 30 e 50 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Técnico, Profucionário, Educação a Distância, Perfil

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa que enfocou a coleta de informações e a avaliação de resultados para a formação de profissionais para a educação obtida na oferta de cursos técnicos a distância do programa Profucionário oferecidos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O Profucionário visa a indução da formação profissional em serviço da educação básica pública no Brasil. Este

ABSTRACT: This article presents a research that focused on the collection of information and the evaluation of results for the training of professionals for the education obtained in the offer of distance technical courses of the Profucionário program offered by the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The Profucionário program aims at the induction of professional in-service training of public basic education in Brazil. This training program is in

line with the principles of work-based learning already used by the UK since 1997. This is an applied and exploratory quantitative approach using intentional, non-probabilistic sampling to broaden the understanding of the profile of students and the results obtained in this program. To do so, the survey research was used as a technical procedure, supported by an online questionnaire. The results have as motivating factor the motivation for the professional qualification and the importance of the flexibility in the proposed schedules and activities, given the profile of the students, in the majority, statutory and professional, that is, workers between the ages of 30 and 50 years.

KEYWORDS: Vocational Course, Profiling, Distance Education, Profile.

1 | INTRODUÇÃO

A procura por cursos ofertados na modalidade a distância tem crescido vertiginosamente, tanto no Mundo como no Brasil. O segundo o CENSOEAD.br 2017/2018 realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) destaca que ao longo dos anos foi observado “[...]um crescimento muito acentuado nessa modalidade de ensino e aprendizagem e a consolidação de práticas exitosas para levar educação a todos os cantos do país e a todas as pessoas que desejam estudar em locais e horários flexíveis” (ABED, 2018, p. 29). Além disso, “[...] nos últimos anos, os cursos em educação a distância (EAD) apresentaram maior crescimento no número de matrículas que os cursos presenciais” (ABED, 2018, p. 25). O mesmo censo aponta que do ano de 2016 para o ano de 2017 houve um aumento do número de cursos técnico profissionalizante, totalmente a distância, de 219 para 241, entretanto o número de alunos diminuiu de 55.860 para 26.667.

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) oferta cursos técnicos a distância desde 2008 quando teve início o curso Técnico em Informática realizado em parceria com a então Escola Técnica do Brasil, atual Rede e-Tec Brasil (NUNES et al., 2015). Ao longo desses mais de 10 anos o Ifes já ofertou 1892 vagas para o curso Técnico de Informática, 936 para o curso Técnico de Administração e na oferta do programa Profissional, aqui analizada ofertou 600 vagas, sendo 150 para cada um dos seguintes cursos: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar. Atualmente, além dos cursos técnicos com fomento, o Ifes oferta o curso Técnico Subsequente em Multimeios Didáticos com recursos próprios que teve sua primeira oferta no segundo semestre de 2018.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência do programa Profissional no Ifes descrevendo o perfil dos alunos atendidos nestes cursos técnicos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma importante modalidade

para permitir o acesso para aqueles que encontram-se geograficamente distantes e, também, para fomentar experiências por meio do uso das tecnologias na educação. O documento balizador da EaD até o ano de 2017 foi o decreto de número 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Este foi revogado em 2017 pelo decreto de número 9.057, de 25 de maio de 2017. Este trouxe, em seu artigo 1º a seguinte definição para a EaD:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL 2017, n.p.).

O novo decreto trouxe, em seu artigo 4º, a flexibilização sobre os locais onde o podem ocorrer o desenvolvimento das atividades presenciais, permitindo, então, que estas ocorram em locais de ambiente profissional. Ou seja, para além da sede e dos polos de apoio presencial.

A EaD não é uma modalidade de ensino nova como muitos pensam, desde o final do século XVIII já haviam experiências relacionadas a educação a distância, e estas se ampliaram no final do século XIX e eram mediadas, principalmente, pelo uso da correspondência. No início do século XX até a segunda guerra mundial foram registradas várias experiências de EaD. Segundo Torres (2009), p. 196) a EaD “[...] tem se voltado histórica e prioritariamente para a formação de adultos em diferentes níveis, seja para a formação inicial do profissional, seja para a sua constante atualização”.

No início dos anos 2000 a utilização da EaD no ensino profissionalizante estava universalizada no mundo e, no Brasil, já existiam experiências exitosas como as do Instituto Monitor, uma das instituições pioneiras na oferta desta modalidade no Brasil. Ele iniciou seu trabalhos no ano de 1939 quando buscou atender a demanda de mão de obra de técnicos em eletrônica oferecendo cursos por correspondência para todo o país. Podemos destacar ainda iniciativas de ofertas de cursos profissionalizantes a distância do Sebrae, Senac e Senai.

No período de 2002/2012, o Brasil teve diversas políticas públicas que visavam à qualificação da mão de obra especializado com o intuito de manter e de subsidiar o desenvolvimento econômico do país. Dentre os programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão do Ministério de Educação (MEC), responsável pela educação profissional no país, temos o sistema Rede e-Tec Brasil, que foi criada em 2011, pelo decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) (PASSOS, 2018).

A Rede e-Tec Brasil tem a finalidade de ampliar a oferta e acesso à Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância “[...] levando a educação técnica a lugares distantes, ampliando e democratizando o acesso a cursos

de qualificação, que sejam capazes de promover nos atores envolvidos, competências nas diferentes dimensões do saber, e onde haja a melhoria na qualificação profissional” (BRASIL, 2007). Aqui vale destacar que, antes de 2007, já ocorria no país a oferta de cursos profissionalizantes a distância, mas a Rede e-Tec Brasil foi a primeira iniciativa de apoio à oferta de cursos *online* desenvolvidos nos moldes formais do MEC. A Rede e-Tec Brasil é a responsável pela gerência da execução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Profucionário), que foi instituída pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

O Profucionário tem como finalidade principal

[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da educação básica, contribuindo para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos (BRASIL, 2016, p. 13).

Ele é um “[...] Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD)” (MEC, 2017). O programa Profucionário “[...] obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996, conforme a Lei nº 12.014/2009 e ao disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, por meio do qual a profissionalização tornou-se direito de todos os funcionários da educação” (MEC, 2017, p. S/N). Segundo estas legislações a formação de profissionais da educação deve ser feita por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, e deve garantir a formação continuada a esses profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior (MEC, 2017).

Os cursos ofertados pelo Profucionário estão previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), no Eixo Tecnológico: Desenvolvimento Educacional e Social. Este programa oferta os seguintes cursos técnicos: Secretaria Escolar; Alimentação Escolar; Multimeios Didáticos; Infraestrutura Escolar; Transporte de Escolares; Desenvolvimento Infantil e Acompanhamento Escolar.

Segundo Maia (2009, p. 202) a força de trabalho brasileira está “[...] muito aquém do desejado, tanto em quantidade, quanto em qualidade, para atender às demandas de crescimento econômico”. O surgimento da EaD em iniciativas como as da rede e-Tec Brasil fez renascer a esperança de obter uma formação técnica para milhares de brasileiros. Aqui vale destaque para o programa Profucionário, com seus cursos profissionalizantes, descritos anteriormente. Estes vêm ao encontro do conceito de *work-based learning* ou educação pelo trabalho proposta pelo Reino Unido a partir do “[...] Dearing Report, em 1997, com o objetivo de ampliar o acesso a classe trabalhadora” e possibilitar a formação acadêmica do aluno a partir de sua experiência anterior no mundo do trabalho, com base em atividades que o aluno já

vem desenvolvendo em seu ambiente de trabalho.

O termo *work-based learning* refere-se a todo e qualquer aprendizado que ocorra no local de trabalho ou surge a partir de necessidades deste. A grande maioria dessa aprendizagem não é certificada ou formalmente reconhecida, embora provavelmente grande parte dela tenha potencial para ser. Nele está incluído o aprendizado que ocorre no trabalho como uma parte normal do desenvolvimento e da solução de problemas, em resposta a questões específicas do trabalho, como resultado de treinamento ou treinamento no local de trabalho, ou para futuras aspirações e interesses relacionados ao trabalho (LESTER; COSTLEY, 2010).

Segundo Lester e Costley (2010) estudos sugerem que este tipo de aprendizagem é mais eficaz e valioso para as pessoas, pois geralmente ocorrem por meio do trabalho, ou é solicitado em resposta a questões específicas do local de trabalho, estando muitas vezes ligados a um propósitos de valor pessoal levando os trabalhadores a se envolverem na sua aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

O aprimoramento e o reconhecimento do *work-based learning* baseia-se em fundamentos teóricos bem estabelecidos, em particular, o pensamento de John Dewey (1916, 1933), particularmente, em termos de suas discussões sobre experiência e reflexão em relação à aprendizagem, e sua reconceptualização democrática da aprendizagem vocacional.

O *work-based learning* traz em seu bojo vantagens e desafios para professores e alunos. Os alunos neste contexto conseguem ter apoio para suas atividades profissionais, as quais muitas vezes desenvolvem de forma empírica sem muito conhecimento para melhorar seu desempenho. Os professores neste contexto terão seu papel modificado uma vez que, terão de deixar de serem meros expositores de conteúdos e passarem a serem orientadores e facilitadores da aprendizagem de seus alunos e, deveram levar em conta os conhecimentos prévios que estes trazendo do mundo do trabalho. Já as instituições de origem destes alunos terão benefícios claros, uma vez que, terão seus funcionários mais bem qualificados e as atividades desenvolvidas por estes serão desempenhadas com mais qualidade e segurança (MAIA, 2009; BRODIE; IRVING, 2007).

3 | METODOLOGIA

Este foi um estudo aplicado e exploratório que, na visão de Malheiros (2011, p. 32) tem o objetivo de “[...] aumentar o conhecimento sobre um determinado tema ou assunto [...] ou tornar a situação em questão mais explícita [...]”, ou seja, conhecer melhor o perfil dos estudantes de cursos técnicos, a distância, ligados ao programa Profissional ofertados pelo Ifes.

Nele, foi utilizado estudo quantitativo por meio de amostragem intencional, não probabilística, sem a pretensão de fazer inferência para a população, mas sim ampliar a compreensão sobre o perfil destes alunos.

Quanto ao procedimento técnico foi utilizada a pesquisa *survey*, “[...] termo em inglês que se destina a pesquisa em grande escala, caracteriza-se por ser uma abordagem quantitativa, que visa apresentar as opiniões das pessoas por meio de questionários ou entrevistas” (ANDRÉ, 2013, *online*). Segundo o mesmo autor nela é possível coletar informações a partir de um grande número de respondentes e realizar a coleta uma ampla gama de informações que possibilitam o estudo de atitudes, valores, crenças e comportamentos passados.

No caso específico deste trabalho, foi utilizado como instrumento um questionário *online* que foi encaminhado aos alunos dos cursos técnicos de: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, todos na modalidade a distância ofertados pelo Ifes. O questionário foi respondido por 68,33% (n=164) dos 240 alunos matriculados nestes cursos.

4 | RESULTADOS

A seguir será feita a apresentação e a análise dos dados gerais dos respondentes da pesquisa.

4.1 Perfil dos Alunos

Observa-se neste levantamento que os alunos dos cursos do programa Profissional, em sua maioria são do gênero feminino, representando 95% do total dos sujeitos. Observa-se aqui, a mesma tendência de maior participação feminina, nos cursos a distância, apresentados pelo Censo.EaD da ABED, que é de 55,7% (ABED, 2017) e o pela Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é de 55%. No caso do Ifes esse percentual é bem maior do que os apresentados pela ABED e pelo INEP.

Quanto à faixa etária dos sujeitos pesquisados, tem-se que, 26% encontram-se na faixa etária de 20 a 30 anos, 34% entre 31 a 40 anos, 27% na faixa etária de 41 a 50 anos e 13% na faixa etária acima de 50 anos. Estes dados são semelhantes ao apresentados pelo Censo.EaD da ABED que demonstra que 67,9% dos alunos da EaD encontram-se na faixa etária de 20 a 40 anos e 32,1% encontram-se acima de 40 anos. Já em relação aos dados do INEP para a Educação Profissional - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), eles são diferentes, pois neste o maior percentual de alunos encontra-se nas faixas etárias inferiores a 19 anos, que correspondem a 55,21%.

Um outro dado importante de se analisar é a escola de origem dos alunos, neste estudo obte-se o seguinte resultado 92% tiveram sua formação realizada em sua maior parte em escolas da rede pública, 3% teve sua formação realizada em escolas da rede pública e privada e 5% teve sua formação realizada em escolas da rede

privada. Estes números seguem a tendência do Censo.EaD da ABED que mostra que a maioria dos alunos da EaD são oriundos de escolas públicas. Quanto a sua escolaridade, eles apresentam um perfil heterogêneo, pois 51% possuem o ensino médio, 28% graduação e 21% já possuem uma especialização e 1% já possuem mestrado.

Quanto a sua renda familiar deste grupo de alunos tem-se que 60% possuem renda familiar de até 1 salário mínimo, 32% possuem renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos e 8% possuem renda familiar acima de 4 salários mínimos. Este resultado comparado com o Censo.EaD da ABED apresenta percentual semelhante na faixa de renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos.

Estes alunos quanto ao local em que residiram a maior parte de sua vida afirma que 79,3% residiram em área urbana, enquanto que 20,7% residiram em área rural. Quanto ao acesso ao polo de apoio presencial temos que 46,3% chegam de ônibus, 29,3% chegam de carro, 7,3% de motocicleta, 7,3% a pé, 4,9% de bicicleta e 4,9% de Van. Eles levam em sua maioria (43,9%) entre meia hora e uma hora para chegar ao polo, sendo que 33,5% levam menos de meia hora e os demais mais de uma hora. A dificuldade de acesso aos polos de apoio presencial foi indicada, em outra pesquisa, por 37,5% dos entrevistados como um dos motivos que os levaram a desistir do curso.

Desses alunos 91,1% estudam e trabalham, em sua maioria são funcionários estatutários (79,27%) e celetistas (6,10%). A maioria dos sujeitos atuam na área de educação, o que era esperado pois os cursos do Profissional têm como objetivo a formação de funcionários (efetivos, contratados e terceirizados) das escolas públicas em efetivo exercício (Ifes, 2015). Este resultado vem ao encontro da proposta do *work-based learning* que tem o aluno trabalhador como o seu alvo principal.

4.2 Recursos Tecnológicos Disponíveis e Relação com a EaD

Segundo autores como Maia e Mattar (2007) o sucesso na realização de um curso na modalidade a distância pode ser afetado pelos recursos tecnológicos aos quais os alunos têm acesso. Quanto a esse aspecto, tem-se que 91% possuem um ou mais computadores (*desktop, notebook ou tablet*), e que 9% não possuem e dependem de acesso em locais fora de sua residência. O que pode gerar transtorno para alguns alunos como visto na fala deste aluno:

Apesar de ter pouco tempo disponível e não ter computador ,minha única sugestão é que as tarefas ficassem abertas ate o final , por que nem sempre posso ir a casa de minha filha para fazer as tarefas e ás vezes acho que estou atrapalhando. (Aluno 52)

Quanto ao uso de computadores 74,8% dos sujeitos afirmam que compartilham o seu computador com outras pessoas, 20,7% afirmam que somente ele utiliza o computador, mas há um percentual de 4,5% que não possuem computador e precisam

acessar o curso no polo. Quanto o acesso à internet 42,7% possui banda larga para conexão. Apesar de 28% não saberem informar sobre o tipo de conexão utilizada. Em pesquisa realizada com alunos evadidos destes cursos ficou constatado que 25% dos entrevistados abandonaram o curso por possuir dificuldade de acesso a Internet.

Facilidade de lidar com a tecnologia é um fator importante para o sucesso da EaD e, quanto a essa capacidade dos sujeitos da pesquisa 60,4% afirma que sabem lidar de maneira tranquila com a tecnologia, 31,1% conhecem o mínimo para realizar um curso a distância, já 7,9% disseram que ainda preciso de ajuda e não se sentem à vontade com a tecnologia. Sobre este ponto foi verificado em outra pesquisa que 10% dos alunos que evadiram o fizeram por possuir pouca familiaridade com o uso de tecnologias.

O uso de recursos tecnológicos pode ser visto como um dos desafios do *work-based learning* pois apesar de fazer parte do cotidiano das pessoas precisa ser bem aproveitado facilitando o trabalho de acompanhamento e monitoramento do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

4.3 O Que é Ser um Aluno Ead

Os sujeitos desta pesquisa afirmam que quanto aos motivos que os levaram a escolher o curso a distância do Profissional pode-se destar os seguintes motivos que 50% escolheram o curso por estar ligado a sua área de interesse, 18,9% que foi a oportunidade disponibilizada em seu município, 9,8% não tem tempo para realizar um curso presencial e 7,3% afirmaram que fizeram a escolha para experimentar a modalidade a distância, Figura 1. Aqui vemos que a principal motivação pela escolha do curso não foi a modalidade e sim o interesse pelo crescimento profissional.

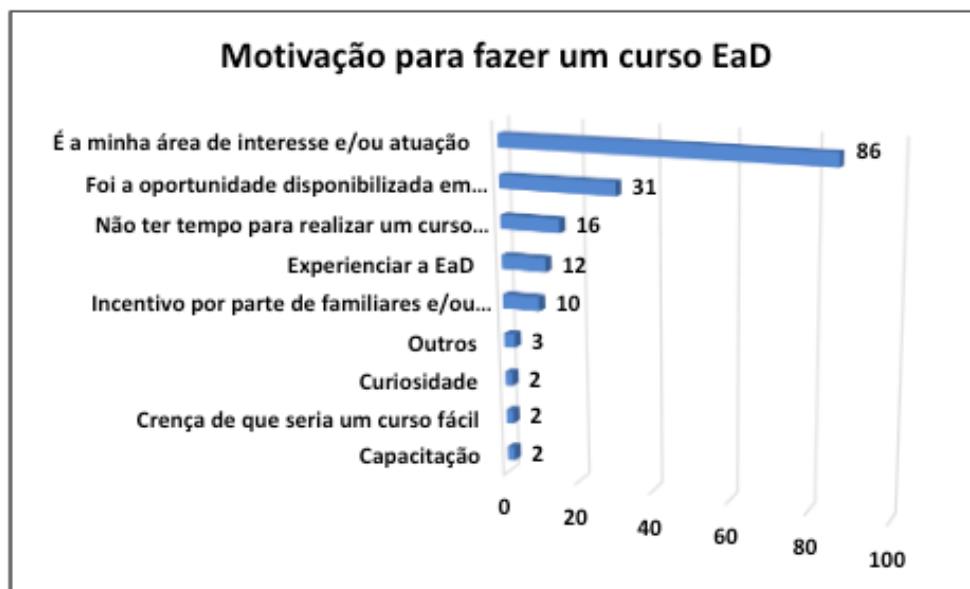


Figura 1 - Motivações para a realização de um curso EaD.

Fonte: dados levantados na pesquisa pelos autores

E quanto a sua experiência com cursos na modalidade a distância que 64%

fizeram o primeiro curso a distância no Cefor/Ifes, 36% já havia feito um ou mais curso a distância antes desta experiência com o Profucionário. Este percentual é bem próximo do obtido por Passos et al. (2013), no qual 58% dos alunos estavam fazendo o primeiro curso a distância no Ifes. Isso pode nos levar a crer que o Ifes está apoiando a rede e-Tec Brasil a levar a educação técnica a lugares distantes, ampliando e democratizando o acesso a cursos de qualificação.

Pode-se perceber nesta pesquisa que apenas 4,3% dos sujeitos entrevistados estudam nos polos de apoio presencial e em contrapartida temos 87,2% dos estudantes que afirmam estudar em casa, este resultado provavelmente deve-se ao fato de a maioria dos alunos terem computador e banda larga disponível em sua residência. Estes alunos preferem realizar seus encontros presenciais nos polos de apoio nos sábados pela manhã (78,7%) seguidos de 17,1% que preferem realizar as atividades durante a semana a noite e 4,2% em outros horários. Já quanto ao período que possui maior disponibilidade para estudar e realizar as atividades virtuais, estes são bem variados como pode ser visto na Figura 2.

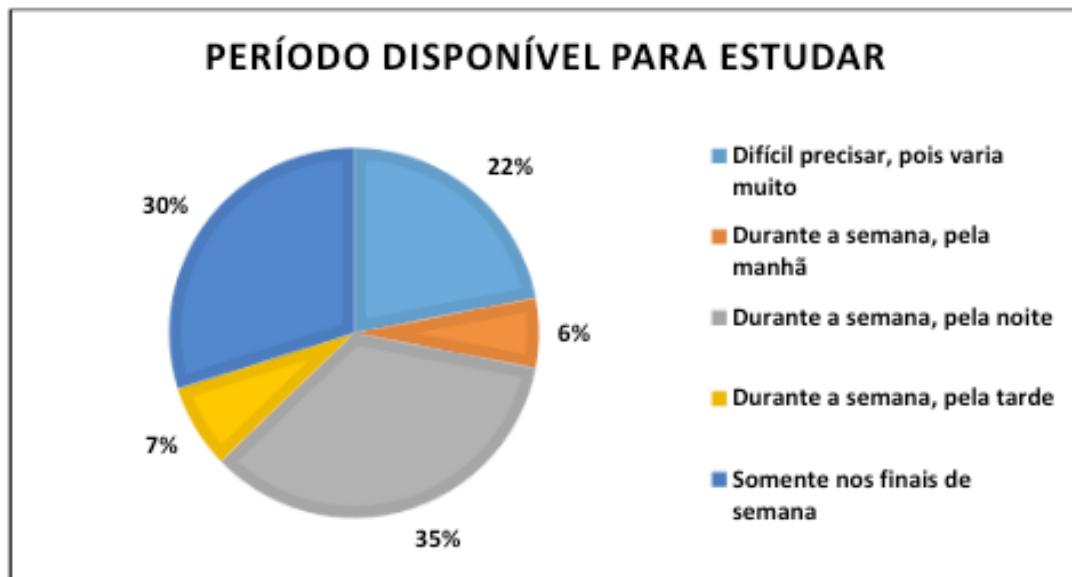


Figura 2 – Período Disponível para estudar e realizar atividades a distância

Fonte: dados levantados na pesquisa pelos autores

Estes alunos afirmam que o que os motiva e facilita a realizarem um curso EaD do Profucionário é principalmente a sua importância para a sua vida profissional, o que é reforçado no *work-based learning* que visa apoio ao aprendizado que ocorre no trabalho como uma parte normal do desenvolvimento e da solução de problemas, em resposta a questões específicas do trabalho (LESTER; COSTLEY, 2010). Outra motivação importante é o apoio familiar, seguido de possuir disciplina e organização como pode ser visto na Figura 3.

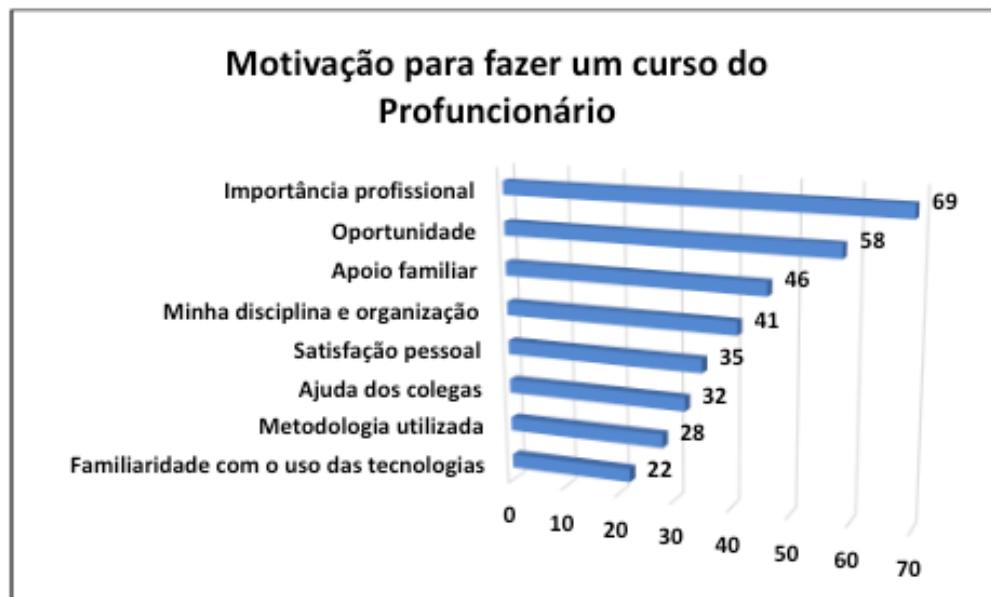


Figura 3 - Motivações para a realização do curso EaD do Profucionário.

Fonte: dados levantados na pesquisa pelos autores

Quanto ao modelo de EaD que estes sujeitos consideram adequados para os cursos do Cefor/Iffes obtivemos o seguinte resultado, 75,6% consideram o modelo adequado, mas devemos levar em conta que 64% somente conhecem este modelo de EaD, 9,8% gostaria que houvesse mais momentos sincronos, 9,1% gostariam que o modelo de EaD possuísse maior automatização com *feedbacks* automáticos, 5,5% gostariam de ter um ambiente baseado em videoaulas e fóruns, o que lembra muito a estrutura de cursos MOOC (*Massive Open Online Course*).

Para estes alunos os recursos de apoio aos cursos EaD mais importantes são: apoio do tutor presencial (45,1%), um bom material impresso (20,7%), uso de mídias - videoaulas, animações e tutoriais (14,6%), apoio de um bom tutor a distância (13,4%) seguidos de 4,3% de atividades individuais e 1,8% de atividades colaborativas. Aqui percebe-se o quanto importante é para estes sujeitos a atuação dos tutores presenciais e a distância.

Quanto às atividades propostas nos cursos obtivemos as seguintes respostas, 62,8% dos sujeitos gostariam que as atividades ficassem abertas até o final da disciplina e 22% que elas ficassem abertas até o dia da avaliação. Estes sujeitos também afirmam que entregam suas atividades antes do prazo final (62,8%), alguns (32,9%) só as entregam no último momento. Metade destes sujeitos (50%) gosta de receber *feedback* logo que entrega suas tarefas, já 39% afirma que conseguem esperar os resultados sem ansiedade, mas 7,3% dizem se o *feedback* demorar têm dificuldade de compreender o conteúdo. Vemos a importância dado ao *feedback* pelos alunos em falavas como estas:

Ao reclamarmos de um tutor a distância , principalmente sobre notas não postadas em tempo hábil que isso fosse revisto e avaliado, pois prejudica ao aluno. (Aluno

13)

São as dificuldades por vezes encontradas em dialogar/interagir com os tutores a distancia. Exemplo: nesse curso por exemplo houve tutores que analisaram tarefas minhas e descontaram pontos, mas não mostraram onde errei. Didaticamente me parece uma forma interessante de trabalhar, quando um tutor diz que o aluno errou e mostra esse erro, ensinando-o como deveria ser feito corretamente. (Aluno14)

Que houvesse a sinalização do que erramos ou ficou faltando no desenvolvimento da questão. (Aluno 47)

Tutores a distância - infelizmente sabemos que não conseguimos agradar a todos, mas ao longo deste curso tivemos alguns problemas com tutores a distância, a falta de retorno mais rápido desses profissionais acabam atrapalhando o andamento do curso. (Aluno 83)

Com estas respostas vemos que um percentual razoável de alunos, como os que entregam seus trabalhos com antecedência e querem receber *feedbacks* de seus trabalhos possuem uma postura proativa deixando de ser um mero expectador do processo ensino-aprendizagem tomando para si a responsabilidade pela sua aprendizagem de acordo com o seu perfil profissional e dos objetivos que pretende alcançar, bem como com o tempo que tem disponível para isso. Este é outro grande desafio para o *work-based learning*.

Quanto aos principais recursos utilizados nos cursos EaD do Proffuncionário do Ifes os alunos consideram que o material impresso e a Interação com o tutor a distância são **muito importantes**, eles consideram como **importantes** o uso de animações, vídeos tutoriais, práticas pedagógicas colaborativas, trabalhos individuais, web-conferência com o professor formador, animações, vídeos, tutoriais, práticas pedagógicas colaborativas, trabalhos individuais e áudio, já o chat com o tutor a distância não é considerado muito importante.

Ainda quanto a sua dedicação aos estudos eles afirmam que: 21,3% gasta até 10h semanais, 12,2% gastam de 10 a 20 horas semanais, 3,7% mais de 20 horas semanais, já 62,8% afirma que o tempo gasto depende da semana, ou seja, estes não possuem o hábito de se dedicar semanalmente ao curso. Estes mesmos sujeitos afirmam que para ser um bom aluno EaD é necessário que este tenha facilidade de leitura, escrita, interpretação, organização e saber trabalhar em grupo.

Para estes alunos a maior dificuldade em ser aluno EaD está relacionado ao deslocamento até o polo de apoio presencia, seguido de participação em web-conferências e interação com os tutores presenciais, como pode ser visto na Figura 4.

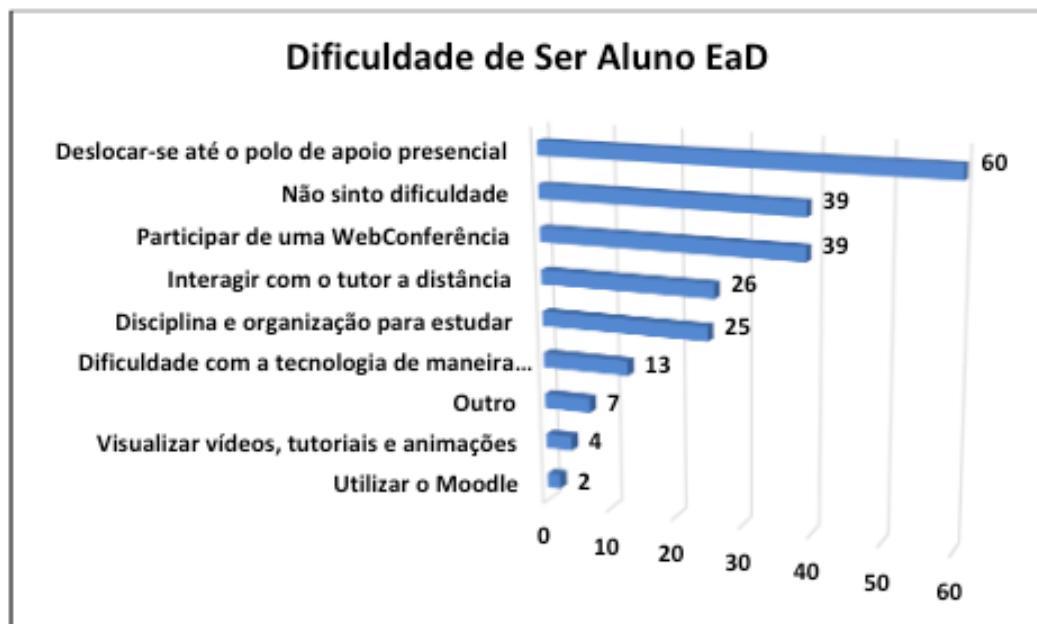


Figura 4 - Dificuldades vivenciadas pelos alunos EaD **do** Profucionário.

Fonte: dados levantados na pesquisa pelos autores

Aqui vale ressaltar que o item familiaridade com o uso de tecnologia foi um fator que ajudou 22 alunos a realizarem o curso, mas o mesmo item foi uma das dificuldades encontradas por 13 alunos na realização do curso, já para 88 alunos este item não foi considerado importante para a realização do curso. Vemos então que a maioria dos alunos já tem o uso da tecnologia como algo comum ao seu cotidiano.

O item ligado a interação com o tutor a distância também foi abordado nas falas livres de alguns alunos como esta:

Minha dificuldade na EaD é a interação com professores e tutores a distância. Sinto falta de um espaço privado de interação para dialogar e expor minhas dúvidas e opiniões. Quando recebo um feedback não tem um espaço para concordar ou discordar da opinião do professor. (Aluno 67)

E por fim foi indagado a estes sujeitos o que eles gostariam de encontrar nos cursos EaD no futuro, obtivemos com resposta da grande maioria o uso de formas diferenciadas de apresentação um mesmo conteúdo (texto, vídeo e áudio), a seta resposta temos seguida a de haver a possibilidade de escolha de como ser avaliado (escrita, oral ou grupos), ambos os desejos vão ao encontro da diversidade de estilos de aprendizagem que nossos alunos apresentam e nem sempre são levados em conta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do programa Profucionário traz algumas reflexões importantes para a oferta deste tipo de curso, ou seja, que possui uma demanda mais específica

quando comparado aos cursos de demanda social mais abrangentes. Dentre as reflexões, têm-se sobre a importância de se planejar o curso para o gênero feminino e público com idade de 30 a 50 anos em sua maioria.

Por serem alunos, em sua maioria, servidores estatutários e celetistas, percebe-se a familiaridade com o uso da tecnologia, seja em seu ambiente pessoal quanto profissional, o que facilita a realização de cursos na modalidade a distância.

O curso atende ao objetivo de melhorar a qualificação profissional e reforça a importância dos encontros presenciais, apesar de alguns relataram a dificuldade de se deslocarem até os polos de apoio presencial. Também, destaca-se a reflexão sobre uma maior flexibilização quanto ao cronograma dos cursos e os prazos existentes.

Para a oferta deste tipo de curso deve-se levar em conta as experiências previas dos alunos e procurar facilitar a mudança de postura dos alunos levando-os a tornarem-se responsáveis por sua aprendizagem e gestores de seu tempo, isso irá levá-los a obterem sucesso em sua formação.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Seminário Teórico-Metodológico II**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. 2013. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/JeffersonBaptistaMac/a-pesquisa-do-tipo-survey>>. Acesso em: 20 mai 2018.

BRODIE, Pandy; IRVING, Kate. Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 11-19, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio 2017. Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 25 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 6. 301**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Rede e-Tec. DF. Brasília. 2007.

_____. **Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profucionário**. Versão Preliminar 1. Brasília, DF, 2016.

_____. **Rede e-Tec Brasil - Apresentação**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em 24 mai. 2017.

Dewey, J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston, MA: D.C. Heath. 1933.

_____. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education, New York: Free Press. 1916.

Ifes. Edital Processo Seletivo nº 37/2015, de 31 de agosto de 2015. Oferta de Vagas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância. **Edital Processo Seletivo PS 37/2015**. 2015. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/_2015/37-2015/edital_ps_37-2015_ret_4-11.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

LESTER, Stan; COSTLEY, Carol. Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. ***Studies in Higher Education***, v. 35, n. 5, p. 561-575, 2010.

MAIA; C., MATTAR, J. ABC da EaD. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, C. Educação pelo trabalho – *work based learning*. In: LITTO, F. M.; FORMIGA. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte. Vol. 1**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 196-201.

NUNES, V. B.; PASSOS, M. L. S.; SONDERMANN, D. V. C.; BALDO, Y. P.; COSTA JUNIOR, J. M. A Trajetória da Institucionalização da Educação a Distância no Instituto Federal do Espírito Santo: Desafios e Conquistas. In: **12º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD 2015**, 2015, Salvador - BA. Anais do 12º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2015.

PASSOS, M. L. S. **Educação a distância no Brasil**: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil. Vitória: Edição Própria, 2018. e-Book PDF.

PASSOS, M. L. S., SONDERMANN, D. V. C., BALDO, Y. P. Perfil dos Alunos dos Cursos de Pós-Graduação na Modalidade a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo In: **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013**, Belém - PA. Anais do X Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância. ESUD 2013, 2013. p.1 - 13.

TORRES, R. M. F. EAD no ensino profissionalizante. In: LITTO, F. M.; FORMIGA. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte. Vol. 1**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 196-201.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NO ESPAÇO ESCOLAR: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS – ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mikael Miziescki

(Especialista em Teoria e História da Arte
Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC)

Morro Grande – Santa Catarina
miziescki@gmail.com)

Marcelo Feldhaus

Mestre em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC)
Criciúma – Santa Catarina
profmarcelo@unesc.net)

stereotypes in basic education and the influence of art teaching on the subject's formation. Starting from the assumption of the exchange of experiences, those described below, analyze concepts presented and dialogue with a brief theoretical reference in force.

KEYWORDS: Stereotypes; Art; Education; Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Os estereótipos estão presentes dentro do espaço escolar e na sociedade desde muito tempo, seja pela propagação desenfreada dos veículos midiáticos, seja pela tentativa frustrada de inovar em sala de aula, entre outros. Essas preconcepções nos inquietaram desde o percurso de ambos na Educação Básica, nas observações das disciplinas de Estágio Obrigatório na graduação, na atuação em sala de aula enquanto professores de Artes e no convívio dentro das unidades escolares que lecionamos. No ano de 2015, desenvolvemos uma pesquisa mais ampla e fundamentada, através do Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais do acadêmico Mikael Miziescki com orientação do professor Me. Marcelo Feldhaus, para a obtenção do grau de licenciado na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo relatar algumas experiências pós defesa de TCC, destacando-as e contextualizando-as em possíveis desdobramentos de pesquisa com relação a força dos estereótipos na educação básica e a influência do ensino da arte na formação do sujeito. Partindo do pressuposto da troca de experiências, os descritos a seguir, analisam conceitos apresentados e dialogam com breve referencial teórico vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos; Arte; Educação; Formação.

ABSTRACT: This article aims to report on some experiences after advocating TCC, highlighting them and contextualizing them in possible research developments regarding the strength of

Naquela ocasião, se fez necessário ir a campo entrevistar professores pedagogos e de Artes, para se tomar conhecimento perante a força dos estereótipos nas escolas da região da AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense. Alguns dos resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de formação continuada dos professores e a valorização da disciplina de Artes, a experiência estética e a ampliação de repertório artístico-cultural dos diferentes atores envolvidos no processo de ensinar e aprender. Além disso, os estereótipos, infelizmente, ainda estão alicerçados dentro dos espaços escolares, amarrando-se em datas comemorativas, nas decorações das salas, nos desenhos impressos para colorir, na valorização do “bonitinho”, nas cópias, entre inúmeras outras formas. Essa pesquisa sugeriu diferentes possibilidades, tendo como mola propulsora, a presença da arte contemporânea em sala de aula. No ano de 2016, um recorte da pesquisa foi apresentado no Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciência e Educação da UNESC, com o título *Desconstruindo Estereótipos: Arte, Educação e Experiência Estética*, e publicado no periódico *Criar Educação* da mesma universidade. A experiência em um congresso de visão internacional promoveu novos contextos acerca da pesquisa, surgindo alguns convites para conversas e palestras fora do âmbito acadêmico. Em julho de 2016, Mikael Miziescki foi convidado para uma conversa com os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Ana Machado Dal Toé, em Morro Grande – SC, em torno da *Arte, Estereotipias e Estética*. Já em fevereiro de 2017, o mesmo foi convidado para ministrar uma palestra para os professores da rede municipal e estadual de Morro Grande, enquanto curso de formação continuada, abrindo uma nova vertente da mesma pesquisa: *Desconstruindo estereótipos no Espaço Escolar*. Esta escrita propõe discorrer sobre essas duas experiências pós-defesa do TCC, com as novas percepções em contato com a realidade escolar e o que surgiu através dessas inquietações. Estes e outros contextos, foram explanados em comunicação oral e nos anais do *II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: Educação, Arte e Direitos Humanos* em maio de 2017, promovido pela UNESC em Criciúma – Santa Catarina.

2 | ESTEREÓTIPOS

Quando tratamos de assuntos polêmicos, já se espera que surjam inúmeros comentários, sugestões, contrapontos, ideias simpatizantes ou contrárias, ao que está sendo abordado. A maneira em que se trata a temática dos estereótipos precisa ser sempre a mais coerente e respeitosa possível, pois é algo alicerçado na sociedade em que fazemos parte, tornando-se por vezes bastante conflituosa em sua abordagem, em especial para professores que veem no estereótipo uma base metodológica de ensino. Walter Lippmann (1922), em seu livro *Opinião Pública*, foi um dos pensadores precursores da definição do termo estereótipo, através de proposições sociais a partir

da necessidade frustrada que o homem sempre teve de classificar ou generalizar. Marcos Emanoel Pereira (2002) inquieta-nos por meio das múltiplas formas de estereotipar, originadas de um grupo social ou individualmente, bem como atitudes pejorativas que surgem a partir de preconceitos culturais. Para Buoro (2003, p. 35), as estereotipias ganham força por intermédio das mídias, principalmente, no cinema, fundamentadas pelos “sedutores apelos da sociedade de consumo”. Já, para Célia Maria de Castro Almeida (2001, p. 26), na escola os estereótipos não se sustentam através do ensino modelar, em que “o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível”.

3 | COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Duas experiências pós-defesa de TCC, nos propuseram a escrita desse relato. Em julho de 2016, Mikael Miziescki, na qualidade de acadêmico da pós-graduação em Teoria e História da Arte da UNESC, foi convidado para uma conversa com os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Ana Machado Dal Toé de Morro Grande – Santa Catarina. A fala se desenrolou em torno das dúvidas e do interesse dos alunos que, logo avaliaram a escola e a educação em que faziam parte, sugerindo que os estereótipos foram presentes em seus respectivos percursos desde a Educação Infantil. Algumas práticas foram listadas pelos próprios adolescentes: desenhos impressos ou mimeografados para colorir, os desenhos direcionados com pontos, a supervalorização do bonito, os bonecos de EVA feitos passo a passo, as cópias da internet de trabalhos prontos para colorir, o uso excessivo de produções artesanais, a releitura enquanto cópia, a decoração da escola nas datas comemorativas, as lembrancinhas, entre outras. Fomentaram, ainda, a prática comum de professores de outras disciplinas, que utilizam as linguagens artísticas enquanto recurso pedagógico, propondo uma forma engessada de criar e colocando-os em fôrmas/moldes, privando-os do exercício de livre expressão. Enquanto os alunos percebiam a carência de oportunidades no exercício da autoria de suas criações, a próxima experiência traz uma perspectiva por outro prisma: a resistência metodológica. Em fevereiro de 2017, Mikael foi convidado a palestrar para um grupo de professores da rede municipal e estadual da cidade de Morro Grande – SC, sobre a pesquisa até aqui citada. A fala teve cerca de três horas de duração e englobou os estereótipos sociais, os preconceitos, o belo ideal, a estética, os estereótipos visuais, as metodologias, o cinema, o tradicionalismo, a cultura, a formação continuada, a experiência e as imagens enquanto conteúdo, ambas pautadas a luz de um referencial teórico que compreendem os documentos norteadores da educação brasileira, Lippmann (1922), Almeida (2001), Honorato (2008 e 2015), Rancière (2009), entre outros. Alguns professores opinavam de forma favorável à visão dos autores que eram debatidos, acreditando que as estereotipias precisam ser urgentemente desconstruídas na

sociedade como um todo e que deveria iniciar pela escola. Em contrapartida, como já era previsto, muitos professores demonstraram resistência a cada proposta de inovação, sendo pouco abertos às novas possibilidades. Alguns professores disseram que é necessário decorar a escola, tornar o ambiente vivo e receptível aos alunos, além dos mesmos aprenderem a pintar os espaços, sendo vital na aprendizagem de cada um os exemplos e modelos a serem seguidos. Percebeu-se que essa resistência, é muito presente na fala de professores que discordavam das ideias apresentadas pela pesquisa. Essa experiência nos demonstrou novos caminhos em torno desse trabalho e serviu também para confirmar que a desconstrução não é um processo rápido e fácil. Na perspectiva de que não há cartilha de como educar, partilhamos da ideia de que a educação precisa de mergulhos profundos, de professores coletores de imagens que problematizem, perguntem, inquietem, afinal a arte tem mais a perguntar do que a responder. Dessa forma, acreditamos que o ensino de Arte indica em sua potência, um caráter desestruturador que ressignifica seus métodos, amplia horizontes, desata os nós do fascismo, atinge diretamente o tradicionalismo eminente e, acima de tudo, produz conhecimento e transforma.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo de desconstrução é complexo, demorado e necessita de comprometimento, além de um trabalho profundo movido por leituras e experiências de desconstrução de modelos. Somos induzidos a consumir pensamentos religiosos que definem o que é certo ou errado, além de concepções diversas de fontes múltiplas, que definem gêneros, época, classes sociais, beleza, moda, o que devemos seguir e o que devemos abolir. As estereótipias classificam, generalizam e propagam ideais tendenciosos, que nos são vendidas como concepções dogmáticas. Nossa pesquisa não julga, ela apenas propõe novas possibilidades de desconstruir e inovar, seja através da Arte Contemporânea que promove uma obra aberta, formula questionamentos e provoca intervenções, seja por outros encaminhamentos metodológicos que tenham como protagonismo a autoria do aluno, a criação, a valorização da linguagem. Ser um professor pesquisador não é nada fácil, principalmente, quando envolve realidades diferentes das suas, quando há resistência de direção, escola, família, colegas ou da sociedade num todo. A educação precisa ser revista e a figura do professor é essencial nesse processo, adaptando-se perante as novas possibilidades de educar e considerando o aluno enquanto produtor de conhecimento. Essa pesquisa está rendendo frutos desde 2015 e essas duas experiências, são apenas um ponto de partida para futuras palestras, falas, debates ou inquietações que possam surgir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das artes**: Construindo Caminhos. 2^a ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- HONORATO, Aurélia Regina de Souza. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte**: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008, p. 109-118.
- HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes**: Espaços do possível. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
- LIPPmann, Walter. **Opinião pública**. Tradução de Jacques A. Wainberg. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PEREIRA, Marcos Emanoel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. 1 ed. São Paulo: E.P.O., 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e Políticia. 2^a ed. São Paulo: EXO; Editora 34, 2009.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O IFPR – CAMPUS PARANAVAÍ EM CONTEXTO

Valéri Cardoso Machado Inaba

Profa. Dra. em Geografia. Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí. E-mail: valerie.inaba@ifpr.edu.br

José Barbosa Dias Júnior

Prof. Dr. em Informática. Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí. E-mail: jose.dias@ifpr.edu.br

Antão Rodrigo Valentim

Prof. Ms. em Eng. de Produção. Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí. E-mail: antao.valentim@ifpr.edu.br

Rafael Petermann

Prof. Ms. em Letras. Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí. E-mail: rafael.petermann@ifpr.edu.br

Tecnológica. Com base nessa lei, são também ressaltados os objetivos e finalidades dessas instituições, demonstrando seus propósitos como política pública de educação. Destaca-se que a (i) abrangência do IFPR-Campus Paranavaí no que se refere ao número de municípios atendidos, (ii) os cursos presenciais e a distância ofertados desde o nível técnico integrado ao Ensino Médio, até a pós-graduação; e (iii) os resultados obtidos em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio, são os fatores que apontam para o êxito da instituição como política pública de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais. Educação Pública. IFPR. Campus Paranavaí.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a inserção do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí, no extremo noroeste do Paraná, como uma política exitosa em termos de oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, articulando ensino, pesquisa, extensão e inovação com os arranjos produtivos locais. Para tanto, são apresentadas as bases históricas e legais dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia no Brasil a partir da Lei 11.892 de 2008, que criou os Institutos Federais e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A lei 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reorganizando as escolas técnicas e agrícolas, os Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets) e o Colégio Pedro II em um contexto marcado pela interrupção, em 1998, da construção de novos Cefets e escolas técnicas – que iniciaram a sua implantação em 1909¹ - e transferência

¹ No ano de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou 100 anos de criação. Em

da responsabilidade da educação técnica para os estados e Sistema S. A partir de dezembro de 2008, então, com a publicação da lei supracitada, inicia-se um novo processo de criação, expansão e interiorização dos Institutos Federais.

A Rede Federal conta hoje com 38 Institutos Federais, dentre eles, o Instituto Federal do Paraná (doravante IFPR), que nasceu a partir do antigo Colégio Técnico da Universidade Federal do Paraná, e atualmente é uma instituição que se destaca pelo seu caráter *multicampi*, estando presente em 28 municípios paranaenses. Além disso, O IFPR tem política específica que visa incluir e oportunizar aos mais vulneráveis socialmente a possibilidade de acessar seus cursos presenciais e a distância. Isso lhe dá o caráter de instituição “socialmente referenciada”, característica que orienta o trabalho pedagógico e administrativo do Campus Paranavaí do IFPR, que iniciou suas atividades em 2010, e é foco deste relato.

Nas seções que seguem, os marcos históricos e legais da criação dos Institutos Federais, com destaque para o IFPR, são apresentados com mais detalhes, demonstrando como as prerrogativas da lei de criação dos IFs e a missão institucional do IFPR se realizam na realidade do campus Paranavaí por meio de ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação articuladas com os arranjos produtivos locais.

2 | OS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

Os Institutos Federais são instituições de ensino que foram criadas em 29 de dezembro 2008, a partir da Lei 11.892. Com a promulgação dessa lei, a maioria dos CEFETs e escolas agrícolas e técnicas passaram a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sob a designação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, conforme estabelece o Art.2º da Lei 11.892/2008:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com relação a sua abrangência, os IFs estão presentes em diversos municípios espalhados por todos os Estados da Federação. A Figura 1 ilustra a distribuição dos *campi* no território nacional brasileiro.

23 de setembro de 1909, o então presidente da República Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566 que criava 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito para os “desafortunados” (disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal>. Acesso em 24/03/2018)



Figura 01 – Mapa demonstrativo dos Institutos Federais no Brasil.

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. (Acesso em 24/03/2018).

Além dos *campi* dos IFs, o Colégio Pedro II² no Rio de Janeiro, os CEFETs RJ e MG, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná³ também compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com o Art. 6º da Lei 11.892, os Institutos Federais possuem as seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta de ensino de ciências, em geral,

2 O Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837 e é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ele é equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e um Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. Informações disponíveis em: http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html (acesso em 23/03/2018).

3 A UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná teve início no século passado com a criação das **Escolas de Aprendizes Artífices no Paraná em 1910**. Em 1959 o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação e a escola passou a chamar-se **Escola Técnica Federal do Paraná**. Em 1974, foram implantados os primeiros cursos de curta duração de Engenharia de Operação (Construção Civil e Elétrica). Em 1978, a Instituição foi transformada em **Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR)**, passando a ministrar cursos de graduação plena. Em 07 de outubro de 2005, após sete anos de preparo e o aval do governo federal, o Cefet-PR passou a ser a UTFPR. Atualmente, a instituição conta com 13 *campi*, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo. Informações disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>. (Acesso em 24/03/2018).

e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Ao analisar as finalidades dos IFs, Pacheco (2007, p. 02) destaca que os objetivos dessas instituições de ensino são:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas.

Refletindo sobre os objetivos dos IFs e concebendo a educação como um meio de transformação social, a organização da Rede Federal busca a ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Neste sentido, Pacheco (2007) aponta que:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2010, p. 10)

Com efeito, pensar sobre as finalidades, objetivos e natureza dos IFs no Brasil, nos faz concordar com Pereira (2007, p.04) que “a implantação dos IFETs guarda estreito vínculo com o objetivo de desenvolvimento de uma educação profissional cidadã, comprometida com a construção de um país mais digno e ético, uma educação

que alcance diferentes grupos e espaços sociais.”

3 | O INSTITUTO FEDERAL NO PARANÁ E O CAMPUS PARANAVAÍ

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), assim como os demais IFs, foi criado a partir da Lei 11.892/2008 e possui os mesmos objetivos e finalidades. Sua missão, em consonância com os marcos legais de sua criação, consiste em “promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade⁴”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o IFPR possui a visão e o objetivo de “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social”.

O IFPR, embora tendo sido criado a partir dos mesmos mecanismos das demais instituições da Rede Federal, possui história diferente da maioria dos IFs do Brasil, pois, no final de 2008, quando essa instituição foi criada, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFP) foi transformada no IFPR, que hoje possui autonomia administrativa e pedagógica. No entanto, apesar da herança de recursos humanos provenientes da Escola Técnica, o IFPR não tinha o histórico e infraestrutura dos CEFETs, pois esses, no Paraná, transformaram-se em Universidade Tecnológica (UTFPR). Isso significa que boa parte infraestrutura do IFPR, principalmente no interior, precisou ser construída sem aproveitamento de qualquer instalação anterior.

Entre 2008 e 2010, foram inaugurados 07 *campi* do IFPR, a saber: Curitiba (campus e reitoria), Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama (ver figura 02).

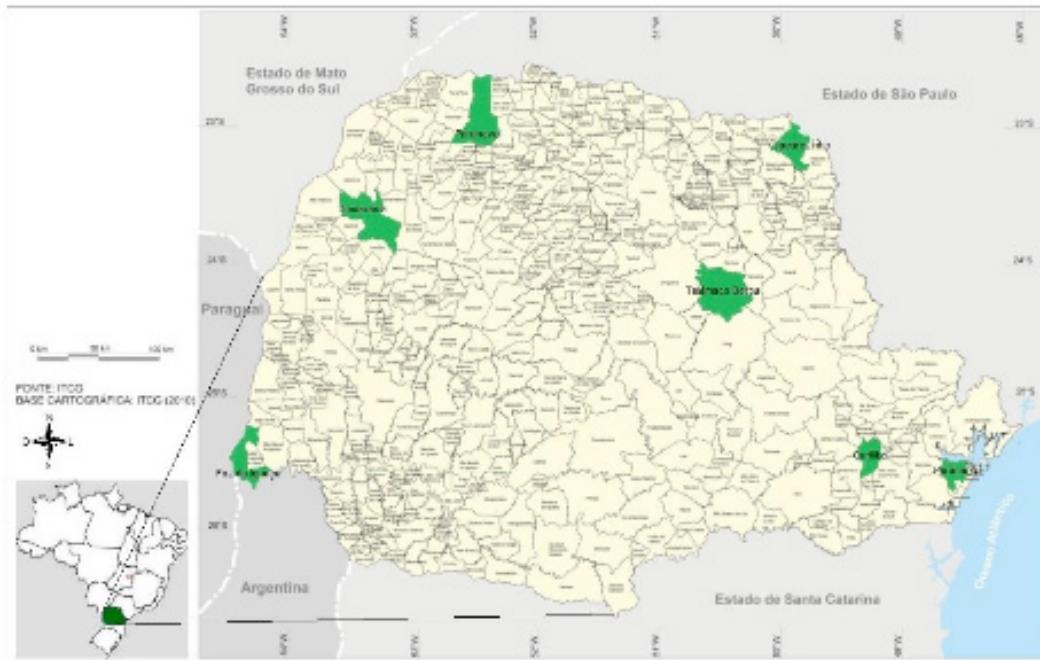


Figura 2 – Mapa do Paraná com os primeiros *campi* do IFPR.

Elaboração: COSTA, Jorge L. F, 2018.

Ao longo de 10 anos, a maioria dos IFs passou por expansão e interiorização de suas ofertas. O IFPR, por exemplo, atualmente está instalado em 25 municípios paranaenses (Ver figura 03). Atualmente, a instituição contempla em seus *campi* mais de 26 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e a distância, e oferece 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, 08 cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade a distância (<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>). Acesso em 24/03/2018)

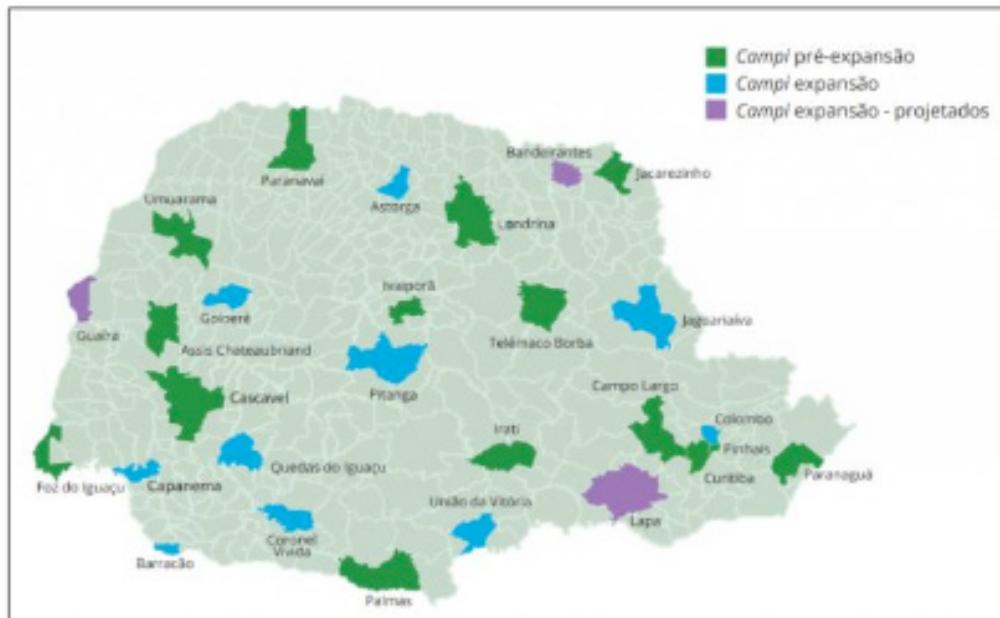


Figura 03 – Mapa demonstrativo dos campi do IFPR.

Fonte: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/> (Acesso em 25/02/2019).

Destaca-se nessa instituição dois pontos importantes que também a diferenciam de outros IFs: (i) destinação de 80% de suas vagas para alunos cotistas no processo seletivo para ingresso dos estudantes, acontecendo sempre uma vez ao ano (ii) seu processo de avaliação e registro, pois a instituição preza pela avaliação formativa registrada em forma conceitos.

O IFPR campus Paranavaí, nosso foco de discussão, iniciou oficialmente suas atividades em 16 de agosto de 2010, com as aulas das primeiras turmas dos cursos técnicos subsequentes em Alimentos, Eletromecânica e Informática. O campus contava à época com 08 professores e 07 técnicos administrativos. Em 2012 o Campus Paranavaí iniciou seu primeiro curso técnico integrado ao Ensino Médio. Em 2014 iniciou 02 cursos superiores (licenciatura e tecnólogo) e em 2017 iniciou 02 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Atualmente o campus oferece 03 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; 01 técnico subsequente; 02 técnicos subsequentes na modalidade EaD; 04 cursos superiores e 03 cursos de Especialização. Estão matriculados aproximadamente 1.000 alunos que residem em 30 municípios da região, extrapolando os limites da

AMUNPAR⁵ e da Região Noroeste do Paraná⁶. Dessa forma o Campus Paranavaí possui uma abrangência no território estadual de mais de 800 mil habitantes.

De acordo com Pacheco (2007, p.07), buscar entender e conhecer a abrangência do Campus é fundamental, pois

O território de abrangência das ações de um Instituto é em resumo a Mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu *lócus*; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância.

Vale destacar que Paranavaí é um município localizado na região noroeste do Estado do Paraná, com uma média de 81.590 habitantes, segundo censo do IBGE de 2010, e sua economia abrange principalmente os setores agrícola, sendo destaque na cultura de laranja e mandioca. Além disso, Paranavaí é um município que se caracteriza como centro prestador de serviços de saúde, educação e comércio para diversos outros municípios menores da região.

Quanto ao número de servidores públicos lotados no campus Paranavaí, houve expressiva ampliação desde 2010. Em 2019 o quadro de pessoal do campus é composto por 114 servidores efetivos, sendo 46 técnicos administrativos e 68 docentes. Além desse efetivo somam-se 10 professores substitutos, 11 estagiários, 01 intérprete de libras temporário e 18 funcionários terceirizados, totalizando 153 trabalhadores.

Esse grupo de funcionários dá suporte, atualmente, a 11 cursos presenciais e 02 cursos a distância conforme Quadro a seguir:

NÍVEL – MODALIDADE	CURSOS	DURAÇÃO
TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	- Agroindústria - Informática - Mecatrônica	4 anos
TÉCNICO SUBSEQUENTE (presencial)	- Eletromecânica	2 anos

5 Associação dos Municípios do Noroeste Paranaense – AMUNPAR, entidade de direito privado sem fins lucrativos, fundada em 04.07.1971 e declarada de Utilizada Pública pela Lei Estadual nº 6.627 de 17.10.1974, atualmente congrega 28 municípios da região noroeste do Paraná, com sede própria no município de Paranavaí – PR. Disponível em <http://www.amunpar.com.br/o-consultorio/> Acesso em 25/03/2018.

6 Definição proveniente da classificação do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) que divide o Estado do Paraná em 10 Mesorregiões, sendo que uma delas é a Mesorregião conhecida por “Região Geográfica Noroeste Paranaense”. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf Acesso em 25/03/2018.

TÉCNICO SUBSEQUENTE (a distância)	- Administração - Segurança do Trabalho	2 anos
SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - TADS - Licenciatura em Química - Engenharia Elétrica - Engenharia de Software 	3 anos 4 anos 5 anos 4 anos
PÓS-GRADUAÇÃO (<i>LATO SENSU</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização na área de Informática - Especialização na área de Educação - Especialização na área de Meio Ambiente 	2 anos

Quadro 01 – Cursos ofertados pelo IFPR-Campus Paranavaí, em 2019.

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPR-Campus Paranavaí.

Elaboração: INABA, V. C. M., 2019.

4 | UM OLHAR SITUADO PARA O CAMPUS PARANAVAÍ

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa, inovação e extensão é empregada na proposta pedagógica dos IFs, em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Acredita-se que é essa associação, desde o Ensino Médio, que vem fazendo com que os alunos do Campus Paranavaí atinjam resultados satisfatórios em exames externos, como ENEM e processos seletivos de diversas universidades, no caso dos estudantes dos cursos integrados ao Ensino Médio; e no ENADE, processos seletivos para programas de pós-graduação de universidades renomadas e no mundo do trabalho, no caso dos estudantes do ensino superior.

Para Pacheco (2007, p.14),

o desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global (PACHECO, 2007, p.14).

Um ponto que julgamos fundamental para este desafio descrito por Pacheco (2007) para os IFs é a formação e envolvimento do corpo de servidores com atividades nos campos da pesquisa, inovação, extensão e ensino. Em 2019, 94% do quadro docente do Campus Paranavaí é composto por Mestres (38) e Doutores (26). Dos 38 mestres, 12 são doutorandos, dos quais, 09 estão afastados integralmente para conclusão de seus estudos de pós-graduação. Há também 5 pós-doutores entre os professores do Campus (História, Física, Informática, Química e Biologia). Além

da qualificação dos docentes, 95% do quadro de técnicos administrativos possui curso superior, sendo 01 pós-doutor, 03 doutores, 02 doutorandos, 10 mestres, 05 mestrando e 25 especialistas.

É certo que a qualificação acadêmica dos servidores e seu envolvimento com atividades além do ensino engajam estudantes na instituição com objetivos de aprendizagem muito definidos. Entendemos que a partir desses objetivos de aprendizagem bem definidos, alinhados às políticas institucionais e engajamento mútuo é possível se obter trajetórias escolares exitosas.

Em oito anos de existência, o campus graduou 490 alunos nos variados cursos presenciais, cerca de 150 alunos nos cursos de educação a distância e cerca de 516 alunos dos cursos PRONATEC, totalizando mais de 1.089⁷ graduados. Além desse quantitativo de formados, destaca-se que mais de 85% dos alunos egressos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ingressaram na universidade, sendo a maioria em instituições públicas e em cursos diversos de licenciatura, tecnólogos e bacharelado. Os resultados do ENEM também são expressivos, pois, desde 2015 o IFPR – Campus Paranavaí vem sendo a instituição com melhor ranking geral entre as escolas públicas e com melhor ranking de redação e outras áreas entre escolas públicas e privadas de Paranavaí, segundo dados divulgados pelo INEP. E também os cursos superiores Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas obtiveram nota 4 em sua primeira avaliação pelo Ministério da Educação.

Ressalta-se que não é objetivo dos IFs promover a inserção dos alunos na universidade, de maneira tão específica quanto às escolas privadas de Ensino Médio. No entanto, essa nova forma de fazer educação profissional, inserindo o aluno em projetos de pesquisa/extensão/inovação com práticas constantes de laboratório, promovendo a reflexão de temas contemporâneos, unindo as disciplinas técnicas, com as de exatas, de biológicas e de humanas, vem fazendo com que os alunos do Campus Paranavaí e de outros *campi* de diversos IFs do Brasil tenham sucesso em sua trajetória escolar, culminando em aprovações para prosseguimento nos estudos em níveis mais avançados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional proposta pelos IFs, somando-se com servidores qualificados e melhor remunerados vem demonstrando que é possível fazer educação pública de qualidade, promovendo transformação social nas famílias de municípios menos favorecidos pelo poder público, como é o caso de Paranavaí e tantos outros do interior do Paraná e do Brasil, pois, de acordo com Pacheco (2007, p.02) “[...] é neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional”.

7 Dados após colações de grau de fevereiro de 2019.

O Campus Paranavaí planeja ainda aumento de servidores para ampliação no número de cursos oferecidos de acordo com os arranjos produtivos locais. Nesse contexto, estima-se que a abrangência dessa instituição possa atingir áreas territoriais de mais dois estados brasileiros (Mato Grosso do Sul e São Paulo), beneficiando e oportunizando uma região com cerca de 2,5 milhões de pessoas com educação pública, totalmente gratuita e com qualidade referenciada.

Acredita-se que o trabalho pedagógico desenvolvido no campus Paranavaí, integrando estudantes dos diversos níveis em ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, é capaz de inserir o aluno no campo da produção de conhecimento, oportunizando a ele protagonismo em seu processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, sucesso em sua trajetória acadêmica. Esses fatores, reitera-se, apontam para formas de como o IFPR campus Paranavaí tem cumprido os pressupostos da lei 11.892/2008 e sua missão institucional.

Enfim, fechamos este texto reafirmando, com as palavras de Eliezer Pacheco, a nossa crença de que “com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades” (PACHECO, 2007, p.03).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892 de 28/12/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm (acesso em 11 de março de 2018)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos Federais:** uma conquista de todos os brasileiros, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em 28 mar. 2018.

COLOMBO, Irineu. **Educação para um novo tempo:** o Instituto Federal, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf. Acesso em 22 mar. 2018.

PACHECO, Eliezer. Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica, Brasília, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **O sucesso da rede federal no Enem**, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6257-enemescola-230710&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Os Institutos Federais:** Uma revolução na educação profissional e tecnológica, Brasília, [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

PEREIRA, Luiz A. C. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf. Acesso em 29 mar. 2018.

CAPÍTULO 10

ESCOLA E UNIVERSIDADE: FORTALECENDO DIÁLOGOS ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Edileuza Dias de Queiroz

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/
Instituto Multidisciplinar
Nova Iguaçu - Rio de Janeiro

Renato Gadioli Augusto

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/
Instituto Multidisciplinar
Nova Iguaçu - Rio de Janeiro

Guilherme Preato Guimarães

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/
Instituto Multidisciplinar
Nova Iguaçu - Rio de Janeiro

1 a 2017.1), a opção de estagiar em uma destas escolas e, mesmo sem a obrigatoriedade, mais da metade das turmas optaram por uma das ofertas. Os resultados se mostram satisfatórios, levando em consideração uma maior aproximação com as escolas do entorno do campus universitário (raio de 5 km). A adesão por parte das escolas foi satisfatória, com grande colaboração por parte dos corpos pedagógicos. Por parte dos estagiários, ainda se encontra certa resistência, pois uma parte opta por escolher escolas próximas de suas residências, apesar disso a maioria realiza seus estágios nas escolas próximas à Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Universidade. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: This research intends to contribute to narrow the relationship between the University and the School through the Supervised Internship. In the search for this approach, a mapping of the schools around the Multidisciplinary Institute / Federal Rural University of Rio de Janeiro (IM-UFRJ) was carried out, taking into account the fact that these institutions include the different realities of their environment, as well as social function that they contain (FREIRE, 2011). From this mapping and in visits and dialogues with directors and pedagogical coordinators, agreements of partnerships for the entrance of trainees of the course of Degree in Geography in

RESUMO: Esta pesquisa intenciona contribuir para estreitar a relação entre a Universidade e a Escola através do Estágio Supervisionado. Em busca dessa aproximação, foi realizado um mapeamento das escolas do entorno do Instituto Multidisciplinar/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM-UFRJ), atentando para o fato de que nestas instituições se encontram as diversas realidades de seu meio, bem como a função social que nelas contém (FREIRE, 2011). A partir desse mapeamento e em visitas e diálogos com diretores e coordenadores pedagógicos, firmaram-se acordos de parcerias para o ingresso de estagiários do curso de Licenciatura em Geografia em cinco escolas. Foi proposto aos discentes do Estágio Supervisionado em Geografia (períodos 2016-

five schools were signed. It was proposed to the students of the Supervised Internship in Geography (periods 2016-1 to 2017.1), the option to train in one of these schools and, even without the compulsory, more than half of the groups opted for one of the offers. The results are satisfactory, taking into account a greater approximation with the schools around the university campus (radius of 5 km). Adherence by the schools was satisfactory, with great collaboration on the part of the pedagogical bodies. On the part of the trainees, there is still some resistance, because a party chooses to choose schools close to their residences, despite the fact that the majority carries out their internships in schools near the University.

KEYWORDS: School. University. Supervised internship

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura tem importância crucial para a formação docente. É nele que o professor, em formação inicial, tem o primeiro contato com o ambiente que será a sua realidade de trabalho durante sua vida profissional e, que começará a pôr em prática vivencial o conteúdo teórico estudado. Mas, no formato que se apresenta nos dias de hoje, o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas tem alcançado os seus objetivos? Qual a contribuição esta fase tão importante tem trazido para a formação docente? O Estágio tem vislumbrado o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão? Além destas questões, esta pesquisa tem como objetivo buscar um estreitamento na relação Universidade e Escola, visando não apenas um Estágio que forneça bases sólidas para a formação do futuro professor, mas também como um instrumento integrador entre academia e sociedade.

Esta pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM-UFRRJ), sendo realizada no período de 2016-1 e 2017-1, ou seja, três períodos consecutivos. Dentro seus principais objetivos, a pesquisa analisou os reflexos da relação Escola e Universidade através do Estágio Supervisionado, assim como: a) entender a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial do futuro professor e sua contribuição para a comunidade escolar; b) identificar o diálogo entre o Instituto Multidisciplinar através do curso de Licenciatura em Geografia e a comunidade escolar do seu entorno, no que diz respeito o tripé Ensino - Pesquisa - Extensão considerando o Estágio Supervisionado como elemento integrador; c) elaborar propostas para possibilitar uma parceria, visando fortalecer a relação entre estas instituições.

2 | ANCORAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

No processo de formação inicial do futuro professor, o Estágio constitui-se como um importante momento de aprendizagem teórico-prático. No entanto, como

dessa fase da formação docente pode ser utilizada para fortalecer cada base do tripé formador da Universidade? Ao buscar definir Estágio, concorda-se com a conceituação de Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) ao referi-lo como

[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Assim, o Estágio sendo parte do construir do conhecimento, pode ser um importante instrumento de integração entre Escola e a Universidade, já que se constitui na integração de saberes entre as partes envolvidas, conforme nos aponta Lima (2008, p. 198) ao afirmar que este

[...] é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão.

Nesse sentido, levanta-se alguns questionamentos: basta perceber esta etapa apenas como um processo de formação? Lima (2008) aponta que o Estágio deve ser “uma etapa de aproximação”, mas, como aproximar de fato? Como podemos efetuar essa aproximação sem deixar de lado a etapa de formação e sua importância para o futuro docente, que também passa por uma formação cultural?

É importante entender também a necessidade de integrar mais o estagiário na realidade escolar de forma que o mesmo tenha uma participação mais ativa, sendo o elo universidade-escola, contribuindo assim para uma formação mais sólida. Ao tentar compreender a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, e ao perceber que o estagiário é um agente de ligação entre escola e academia, podemos considerar a função integradora da prática de Estágio, onde o estagiário seja a ponte entre estas duas instituições formadoras de conhecimento (MIZUKAMI, 2005). Para isso, é necessário um apoio teórico, mas também uma visão mais ampla desta fase da formação, de modo que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam percebidas enquanto complemento uma da outra, não de forma dicotomizada. Porém, como integrar o Estágio Supervisionado à pesquisa? Para Lima (2012, p. 53), o estágio como pesquisa,

[...] teve suas bases na *práxis* e considera suas atividades no exercício da relação teórico-prática, ou seja, num exercício onde a teoria é inerente à prática. Assim, se constitui uma atividade que contempla todas as habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelo aluno durante a sua graduação e que através dele, é que o educando pode articular e manifestar suas capacidades alcançadas.

Nesta direção, é importante que o Estágio seja compreendido enquanto relação intrínseca entre teoria e prática. O espaço escolar deve ser visto como um campo de pesquisa a ser explorado, vivenciado pelo estagiário, a fim de que este possa vislumbrar outras possibilidades de ensino e aprendizagem a partir das análises produzidas acerca das dinâmicas escolares.

Como almejamos abranger o tripé da Universidade na construção de um diálogo com a escola, tecemos breves considerações sobre a Extensão Universitária, a qual Nunes e Silva (2011, p. 120) consideram como,

[...] uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos em forma de retroalimentação, tais como suas reais necessidades, anseios e aspirações. Além disso, a universidade aprende com o saber dessas comunidades.

Mas, afinal, como definir o que é extensão de forma mais precisa? Antes de tudo, temos que compreender que a contribuição da Universidade pública para a sociedade não se dá apenas na formação de profissionais e nas pesquisas. Logo, temos que pensar na relação entre a Universidade e a comunidade do seu entorno como algo espontâneo. Simplificando essa ideia de maneira mais informal, “em troca” de uma formação profissional é necessário apresentar resultados para a sociedade.

E por que não buscar no estagiário a sua inserção nas comunidades escolares um agente de Extensão para com a Universidade? Esta pode, por exemplo, ofertar cursos de formação continuada para os professores regentes das escolas, aproximando-os do espaço acadêmico. Atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes na Universidade podem ser desenvolvidas nas escolas, além de diversas atividades em conjunto com a comunidade escolar podem ser desenvolvidas, buscando dessa forma uma integração de saberes e culturas. É preciso que “a universidade vá à escola”, e que “a escola vá à universidade”. Assim, acreditamos que o tripé universitário pode, efetivamente, ser desenvolvido.

3 | OS CAMINHOS DA PESQUISA

O início da pesquisa se deu a partir do resultado de uma prática de estágio no Colégio Estadual Natividade Patrício Antunes (CENPA), no segundo semestre de 2015. A proximidade com os alunos da turma em que foi realizado o estágio nos atentou para o desconhecimento dos mesmos acerca da existência de um campus de uma universidade pública federal numa distância de menos de 3 (três) quilômetros da escola, nos provocando a dúvida se de fato eram realizadas intervenções e atividades conjuntas entre a universidade e a comunidade do seu entorno. Tal constatação foi apresentada em um seminário da disciplina de Prática de Estágio supervisionado e

foram discutidas algumas sugestões que buscassem aproximar a comunidade da universidade através do estágio, fazendo-se cumprir o tripé universitário.

A partir de tal inquietação, foram mapeadas as escolas municipais e estaduais do entorno da UFRRJ-IM, em um raio de 5 (cinco) quilômetros percorridos (figura 1), distância que permite um fácil deslocamento sendo, em nosso entendimento, um percurso que possibilita um deslocamento sem a utilização de meios de transportes. Tal distância foi estipulada através da ferramenta *Google Maps*, que também nos permitiu localizar as escolas e, em conjunto com a ferramenta *Google Street View* a confirmação dos endereços.

Escolas do Entorno do IM - UFRRJ com distância de até 5 Km

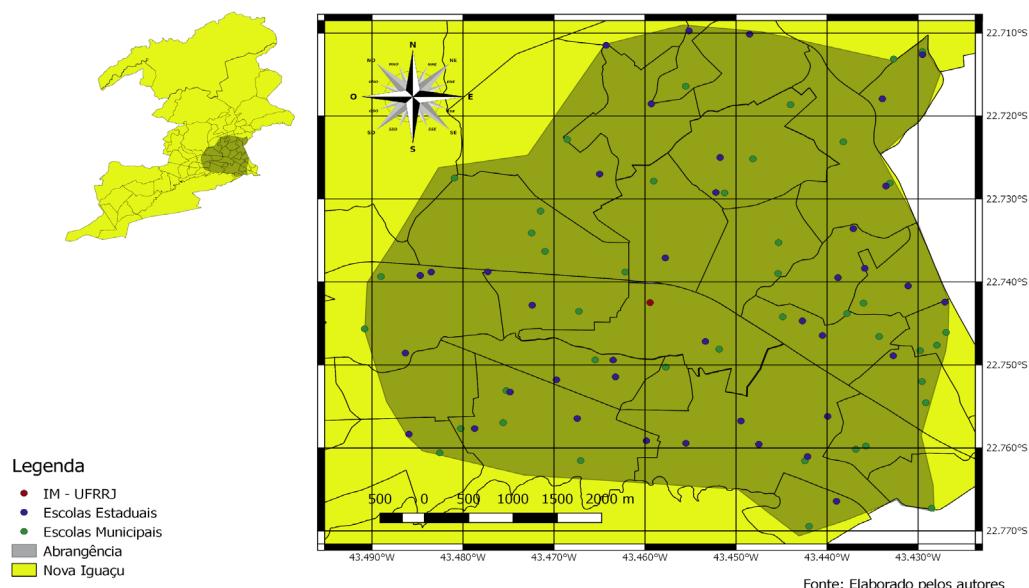


Figura 1: Localização das escolas públicas com distância de 5 quilômetros do Instituto Multidisciplinar
AUGUSTO, 2018

A partir desse mapeamento, foram usados alguns critérios para a seleção de algumas escolas como a proximidade, a oferta do segmento de ensino – já que seria oferecido para turmas que estagiariam no segundo segmento do ensino fundamental – e o contexto social em que a escola estava inserida para fins de comparação. Foram realizadas visitas em algumas dessas escolas, e cinco delas (figura 2), além de aceitarem a parceria, se caracterizaram aptas para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir dessas parcerias, foram recolhidos os horários das aulas de Geografia destas escolas e apresentados para os alunos da disciplina Prática de Estágio Supervisionado em Geografia, nos períodos 2016-1 a 2017-1. Cada aluno que se propôs a estagiar em uma destas escolas, escolheu o melhor horário para a realização das atividades. A realização das trocas de informações (horários disponíveis para o estágio; estagiários inscritos) foi realizada a partir de planilhas compartilhadas entre a coordenação pedagógica das escolas e os autores do projeto, sendo preenchido

de acordo com a disponibilidade de horário, cabendo então à escola confirmar tal adesão para que se iniciassem as atividades de estágio. É interessante ressaltar que, no curso de Licenciatura em Geografia da do IM-UFRRJ, para cada Estágio Supervisionado (quatro no total), há uma disciplina que é cursada concomitantemente: “Prática de Estágio Supervisionado em Geografia”. Isto é muito positivo, pois, toda semana os estagiários estão discutindo, refletindo como seus estágios estão sendo desenvolvidos, de modo a compartilhar as diversas experiências e observações com o(a) professor(a) orientadora do estágio, bem como com os demais colegas de formação.

Escolas Parceiras

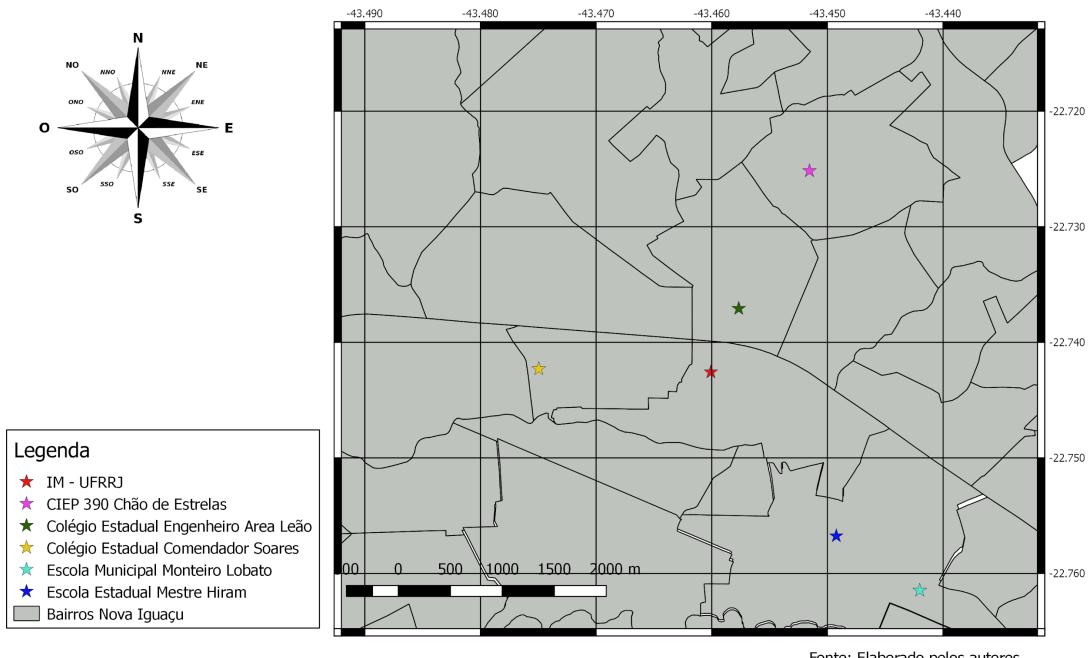


Figura 2: Localização das escolas parceiras

AUGUSTO, 2018

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mesmo sem a obrigatoriedade de estagiar em uma das escolas parceiras, mais de 70% da turma de Estágio Supervisionado em Geografia I (25 de um total de 34) no período 2016-2 optou por uma das vagas. No período seguinte, 2017-1, aproximadamente 60% (19 de um total de 34) estagiou em uma das escolas parceiras, havendo um crescimento substancial com relação ao período de 2015.2, como podemos observar nos gráficos 3 e 4.

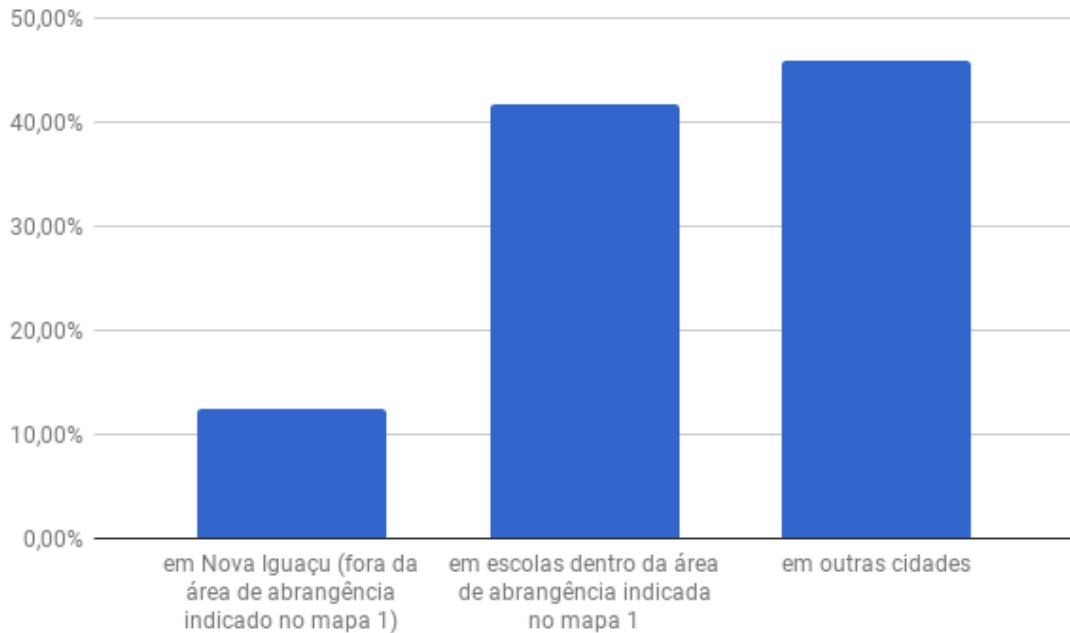


Gráfico 1: Localização da prática de estágio da turma do período 2015.2
AUGUSTO, 2018

Evolução de local de estágio durante o projeto

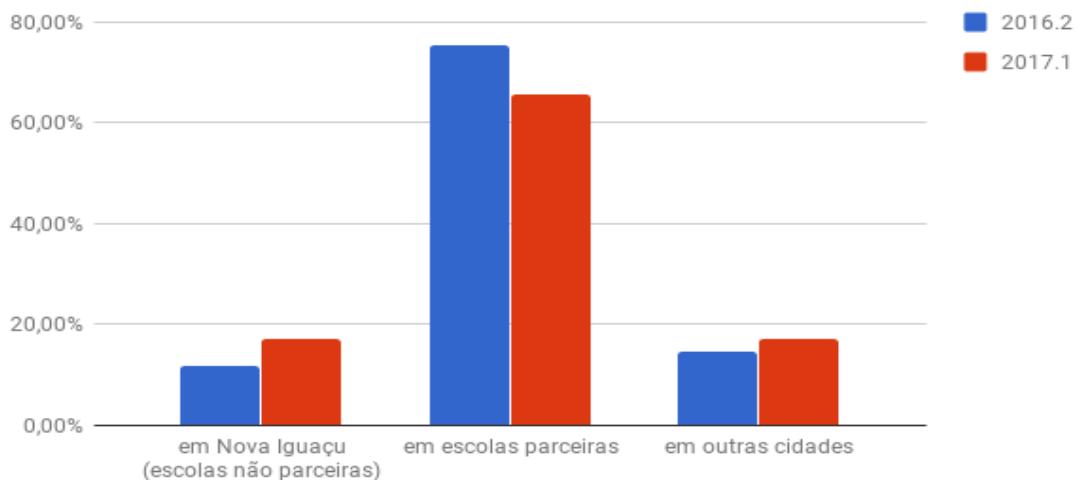


Gráfico 2: localização da prática de estágio no decorrer da pesquisa
AUGUSTO, 2018

Tais resultados indicam a efetividade do estímulo à realização do estágio supervisionado em escolas próximas ao campus da Universidade. Isso pode ser constatado ao comparar ao quantitativo de estagiários anteriormente ao início da pesquisa, visto que no período 2015-2, menos da metade da turma realizava seus estágios nas escolas próximas à UFRRJ-IM. A pesquisa foi bem recebida pelas direções e coordenações pedagógicas, embora tenha ocorrido alguns ruídos na

comunicação em alguns momentos, necessitando de soluções pontuais.

Por parte dos estagiários percebe-se certa resistência, pois uma parte considerável opta por escolher escolas próximas de suas residências. Mas, mesmo com este impasse, a adesão de alunos estagiando em escolas parceiras é vista como um resultado positivo, tendo em vista que é a primeira vez que é implementado um projeto com uma proposta diferenciada para o Estágio Supervisionado na UFRRJ-IM.

Em contrapartida, foram encontradas diversas dificuldades em efetivar parcerias com algumas das escolas. Das cinco escolas parceiras, apenas duas não ofereceram dificuldades para o prosseguimento do projeto. Duas foram as dificuldades encontradas por parte das escolas: 1) ruídos e dificuldades na comunicação, tendo escolas sem linha telefônica por falta de pagamento, escolas onde o telefone funciona porém não há funcionários para atender, fato relatado por um funcionário da própria escola e desconhecimento por parte da equipe pedagógica da existência da parceria e seu funcionamento, demonstrando a falha na comunicação interna e; 2) relações conflituosas e/ou dificuldade de encontrar membros da equipe pedagógica nas escolas, fato analisado nas persistentes visitas em duas escolas e relatados por estagiários, havendo casos de recusa nas vagas, mesmo havendo parceria acordada, além de muitas vezes o estagiário encontrar um ambiente hostil para a realização de suas atividades, como encontrar um cartaz no portão de uma das escolas parceiras uma placa sinalizando que não havia vagas (figura 3) para o estágio, afugentando muitos estagiários.

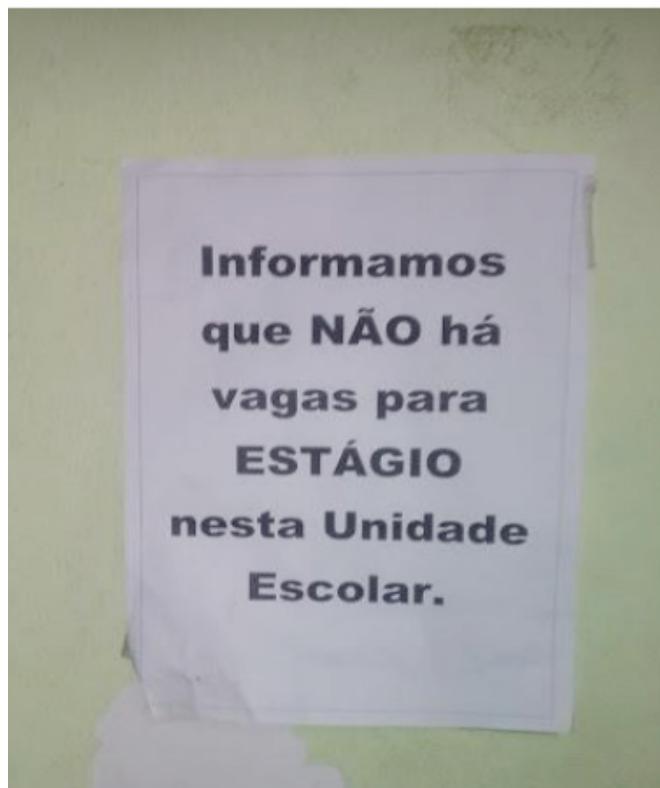


Figura 3: Informativo encontrado na entrada de uma das escolas
AUGUSTO, 2018

Através da presença de estagiários nessas escolas, intenciona-se também uma maior aproximação entre as duas instituições responsáveis pela formação inicial do professor através do desenvolvimento de ações, eventos e atividades conjuntas, sendo o estagiário responsável pelo fortalecimento desse elo.

Na busca pelo fortalecimento da extensão e vislumbrando uma parceria que operasse em vias de mão dupla, foram propostas atividades pelo o curso de Geografia nas quais as escolas foram convidadas a participar. Dentre essas atividades, destacam-se a participação do Ciclo de Oficinas do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPEG). Outra proposta foi a participação da Semana Acadêmica de Geografia (SEMAGEO), na qual são discutidos temas acerca das pesquisas geográficas bem como do ensino de Geografia. Tais eventos ocorrem anualmente, sendo organizados entre o corpo docente e discente do curso.

Como fruto desta pesquisa com direcionamento aos professores e às coordenações pedagógicas da escola, bem como as respectivas diretorias, foi elaborado o Primeiro Seminário de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino em Geografia, para o qual foram convidados, também, representantes das Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Entretanto, para nossa surpresa apenas duas professoras compareceram. O que demonstra o descompasso e a inexistência de comunicação entre ambas instituições.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa hipótese inicial, responsabilizamos a existência de um suposto muro ideológico criado pela universidade pelo distanciamento com as comunidades escolares. Porém ao analisarmos os resultados apontados, podemos, em partes, dar como falso tal suposição, concluindo haver um distanciamento causado por diversos fatores de ambos os lados.

Por parte das escolas, percebe-se a influência do desestímulo profissional ao desenvolver as tarefas por parte dos funcionários da rede pública de ensino, além da precariedade das instituições. As estruturas ideológicas e físicas às quais essas escolas estão vinculadas apresentam-se como entraves no processo de desenvolvimento tanto de projetos próprios como das parcerias propostas por instituições de ensino superior.

Por parte da universidade, podemos apontar a dificuldade em trabalhar a extensão, ficando visível a importância inferior dada ao seguimento na academia como nos aponta Borges e Araújo (2012). Buscando esse fortalecimento, atividades foram desenvolvidas e o estímulo em trabalhar a participação das escolas junto ao meio acadêmico se viu enfraquecido pelo baixo envolvimento dos estagiários que, ao não compreender a importância da extensão, pouco se envolveram nas propostas da professora da disciplina de Prática de Estágio.

O estímulo à realização do estágio supervisionado em escolas próximas ao campus da Universidade possibilita ir além de uma fase de ensino e pesquisa, compreendendo o estagiário como uma ponte entre escola e universidade de modo a estreitar o relacionamento entre ambas instituições enquanto agentes formadoras de profissionais qualificados ao seu futuro exercício: a docência. Além disso há a inserção dos professores em formação na realidade da comunidade do entorno da Universidade. Entretanto, para ser efetivo tais medidas, se torna necessário um fortalecimento na extensão através de estímulos e atividades dirigidas na busca de igualar o tripé de forma prevista no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases N° 9394 de 1996.

Diante de tais resultados e questões, podemos concluir que o projeto se faz efetivo em seus objetivos iniciais, onde o estímulo da prática do estágio dos discentes do curso de Geografia do IM - UFRRJ em escolas próximas ao campus alcançou um resultado satisfatório através da facilitação das vagas através do projeto. Entretanto, é necessário buscar meios para que a extensão seja mais desenvolvida e melhor entendida no meio acadêmico, não só pela necessidade mas também pela importância que possui para a formação profissional e identitária do futuro professor.

Por fim, a necessidade de entender o Estágio, não só como uma ferramenta do ensino-aprendizagem, mas da extensão e pesquisa se faz necessário para que se busque em conjunto uma forma a desenvolver atividades nas comunidades escolares e pesquisas no chão de escola, expondo as realidades do ensino público, em especial, nos contextos como a que se realiza o projeto, além de diminuir a distância que há entre universidade e as escolas.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, R. G. . **A Função Social da Universidade: o fortalecimento do diálogo da sociedade através do Estágio Supervisionado no curso de Geografia do Instituto Multidisciplinar - UFRRJ.** 2018, 95f. Trabalho de Conclusão de Curso, UFRRJ, Nova Iguaçu, 2018.
- BORGES, M. F. ; ARAÚJO, J. B. . Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras. In: **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012. Disponible en <<http://www.efdeportes.com/efd172/ensino-pesquisa-e-extensao-na-educacao-superior.htm>> Acesso em 19 fev 2019
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 43 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, p. 195 205, 01 jan. 2008.
- _____. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. In: **Revista E Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1 17. 2005.
- NUNES, A.L. P. F.;SILVA, M. B. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. In: **Mal**

Estar e Sociedade, v. Ano IV, p. 119133, 2012.

PIMENTA, S. G.;LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** Volume 3, Números 3 e 4, pp.524, 2005.

CAPÍTULO 11

EXPERIMENTOS INVESTIGATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Raquel Pereira Neves Gonçalves

Universidade Federal do Pampa – Caçapava do Sul - RS

Mara Elisângela Jappe Goi

Universidade Federal do Pampa – Caçapava do Sul – RS.

INVESTIGATIVE EXPERIMENTS IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES

ABSTRACT: The present work has the objective to report the activities carried out in a public school of the municipality of Vila Nova do Sul / RS, in two classes of the 1st year of high school. The activities were experimental, whose proposal was to contextualize and relate the content of homogeneous and heterogeneous mixtures. From this perspective, a brief introduction of the subject was carried out and, developed activities in the didactic laboratory. It is noteworthy from the results that the students were able to understand the differences between homogeneous and heterogeneous mixtures and that the students demonstrated motivation to perform the experiment, observe the results and describe what they observed, constituting themselves as active, participant and critical subjects in the process of learning, formulating hypotheses and solving the problems that arose during the development of the activity.

KEYWORDS: Investigative Experiments, High School, Mixtures.

1 | INTRODUÇÃO

A educação em Ciências ao longo dos anos tem dedicado tempo e atenção para os estudos

relacionados ao processo de ensino aprendizagem, pois muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem nesta área. Atualmente existe um desinteresse dos alunos pelo estudo das Ciências da Natureza, que pode estar relacionado com o fato de eles não conseguirem fazer a relação entre o que se aprende na escola com as atividades relacionadas ao seu cotidiano. Nesse sentido, as atividades experimentais investigativas podem auxiliar a fazer essa correlação.

As atividades experimentais se configuram em uma estratégia didática, uma vez que propiciam um ambiente favorável às abordagens das dimensões teórica, representacional e, sobretudo, fenomenológica do conhecimento científico (OLIVEIRA, 2010).

Para Giordan (1999), tanto alunos quanto professores costumam atribuir às atividades experimentais um caráter motivador. A atividade experimental usada como motivadora por alguns autores também é criticada por outros, como Hodson (1994) afirma que as atividades práticas não são vistas de forma positiva por todos os alunos.

Araújo e Abib (2003) classificam as atividades experimentais em três tipos: atividades de demonstração, de verificação e de investigação. Nas atividades de demonstração, o professor faz toda a atividade e os alunos apenas observam, as atividades de verificação são realizados para comprovar uma teoria ou uma lei e somente nas atividades investigativas os alunos participam do processo, interpretando o problema e apresentando possíveis soluções para o mesmo.

Gonçalves e Marques (2006) relatam que com frequência os professores justificam o não desenvolvimento das atividades experimentais devido à falta de condições infraestruturais. Falta de laboratório ou de equipamentos e, principalmente, pela falta de tempo para a preparação de aulas práticas. Segundo Laburú (2009), outros docentes justificam a não realização dessas atividades em função da carência de condições para tal, ao quantitativo de alunos por turma, inadequação de infraestrutura física e material e carga horária reduzida.

Borges (2002) e Laburú (1999), sinalizam que o aspecto central na promoção de aprendizagem através de atividades práticas, não é onde, mas como e para que elas são realizadas, pois mais importante que um aparato experimental sofisticado e específico, é a definição de objetivos a serem alcançados com esse tipo de aula, bem como a clareza em relação ao papel da experimentação na aprendizagem dos alunos.

Segundo Bassoli (2014), quando se estuda as deficiências na educação científica, logo se remete à ausência de aulas experimentais na Educação Básica, de modo que as atividades práticas investigativas são vistas como sinônimo de inovação no ensino. Mas, por outro lado, deve-se entender que usar uma prática tradicional com resultados programados não vai fazer com que o aluno tenha interesse pela investigação e tampouco se preocupe com a formação de novos conhecimentos, pois ele já sabe que tem um procedimento e que se realizar passo a passo vai chegar à determinada resposta.

Um dos desafios do Ensino de Ciências é usar o senso comum, relacionando ao que é ensinado com o cotidiano dos alunos. A experimentação sendo usada em sala de aula como método de investigação da natureza, pode encontrar algumas respostas e despertar nos estudantes o interesse pelo aprender, pelo construir conhecimento científico a partir do seu cotidiano.

As aulas experimentais são favoráveis à motivação da aprendizagem dos alunos, a formação de conceitos podem despertar o interesse pela observação, investigação da natureza e até para a resolução de problemas, mas para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental como agente motivador e mediador instigando o aluno na construção do conhecimento.

Oliveira (2010) ressalta que o professor deve cuidar para que as atividades experimentais não se limitem apenas à visualização de fenômenos, fazendo com que os alunos fiquem ainda mais presos à realidade concreta, ao que é visível. Cita ainda que, nas aulas experimentais é essencial que os alunos sejam desafiados a pensar sobre os fenômenos observados e a tentar relacioná-los com os conceitos que já conhecem que fazem parte de seu nível de desenvolvimento real, para que possam avançar no processo de aprendizagens de novos conceitos.

Segundo Gonçalves e Marques (2012), a experimentação nas escolas foram influenciadas pelo lançamento de projetos de Ensino nos Estados Unidos e segundo De Jong (1998), há uma descrença em estudos baseados somente em manuais, compêndios, leis e conceitos, sinalizando-se também a incorporação de trabalhos empíricos nas escolas, pois estes são inerentes às Ciências. No Brasil foi chamado CHEMS Química: uma ciência experimental. Foi citado em CHEMS, 1967, sem paginação:

- O título Química – uma ciência experimental, revela o tema deste curso. Procurou-se apresentar e usar repetidamente um quadro válido dos passos pelos quais um cientista avança. Observações e medidas levam ao desenvolvimento de princípios unificadores e, a seguir, esses princípios são usados para inter-relacionar esses fenômenos. Confiou-se muito no trabalho de laboratório para que os princípios da Química pudessem ser obtidos diretamente das experiências realizadas pelos estudantes. Este método além de dar uma visão correta e não autoritária da origem dos princípios da Química dá ao estudante o máximo de possibilidade para ele mesmo fazer as descobertas; e estas constituem a parte mais excitante da atividade científica (CHEMS, 1967, sem paginação).

A citação acima sinaliza que o aluno consegue fazer descobertas usando as atividades experimentais, mas não leva em conta que para fazer essa descoberta ele precisa saber os conceitos, como se o aluno, pela simples observação aprenderia conceitos científicos. Apesar de o projeto Inglês ter sido criticado, não se pode negar que ele influenciou no Brasil o uso da experimentação nas escolas.

A experimentação é relevante para a educação em Ciências, porque através dela o aluno explora sua criatividade, seu senso crítico, se bem explorado pelo professor, melhora seu processo de ensino-aprendizagem e sua auto-estima. O

papel do professor é importante, pois através da sua mediação vai criar espaços, disponibilizar materiais e fazer a mediação na construção do conhecimento.

Para Azevedo (2004), a utilização de atividades investigativas pode conduzir o aluno a refletir, discutir, explicar, relatar e, não apenas ficar restrito ao favorecimento de manipulação de objetos e a observação de fenômenos.

Na perspectiva em trabalhar com atividades experimentais investigativas nas aulas de Química da Educação Básica, implementou-se em turmas de primeiro Ano do Ensino Médio a atividade “Identificar Misturas Homogêneas e Heterogêneas”, trabalhando o conteúdo de misturas, mais especificamente a diferença entre elas, relacionando a prática com a teoria estudada em sala, utilizando materiais alternativos e de baixo custo. Esta proposta tem como objetivo trabalhar com as Misturas Homogêneas e Heterogêneas oportunizando ao aluno construir conceitos científicos através da experimentação investigativa.

2 | METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

A metodologia é de cunho qualitativo que para Ludke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo a preocupação com o processo maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, a observação é um dos instrumentos básicos para reunir os dados durante este tipo de investigação. Como uma das vantagens para esta técnica, pode-se referir o fato de a observação permitir chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e a experiência direta serem melhor para verificar as ocorrências. Segundo Minayo (1996, p. 10), o método qualitativo é aqueles capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, as relações, e as estruturas sociais, sendo, essas últimas, tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

O Experimento Investigativo para reconhecer e diferenciar Misturas Homogêneas e Heterogêneas tem objetivo observar e analisar que pode-se visualmente identificar as misturas heterogêneas diferenciando-as, assim, das homogêneas, bem como identificar o número de fases das misturas heterogêneas, e desse modo, construir uma série de conceitos científicos.

Para Russel (1994), o conceito de mistura consiste em duas ou mais substâncias fisicamente misturadas. As misturas são classificadas em homogêneas e heterogêneas. A mistura homogênea apresenta uma única fase e a mistura heterogênea duas ou mais fases.

O Experimento de identificação de misturas homogêneas e heterogêneas foi realizado em duas turmas de 1º Ano de Ensino Médio, do turno matutino, em uma

escola estadual pertencente ao município de Vila Nova do Sul.

Para a realização da atividade os materiais foram preparados no laboratório de Ciências da Natureza na escola em que foi implementada a experiência.

O primeiro passo para a realização do experimento foi a separação dos materiais no laboratório da escola. Os materiais utilizados na experimentação foram: bêquer, proveta, pisseta, funil, bastão de vidro, colher, álcool, vinagre, água, gelo, areia, açúcar (sacarose), sal (cloreto de sódio), óleo de soja, xarope de groselha, querosene.

A aplicação das atividades ocorreu durante o primeiro trimestre letivo de 2017. Os alunos foram separados em três grupos no Laboratório de Ciências, cada grupo recebeu material impresso contendo orientações sobre a realização da atividade, os materiais que poderiam utilizar e algumas sugestões de misturas, mas não foi descrito a quantidade e a ordem que deveria usar, deixando cada grupo propor suas escolhas. Os materiais foram dispostos em cima de uma das bancadas do laboratório onde os alunos puderam manusear, sendo incentivados a observar e fazer questionamentos das misturas realizadas.

Como atividade final os alunos elaboraram um relatório dos experimentos desenvolvidos a partir das discussões dos resultados obtidos. Esses relatórios foram utilizados para análise e qualificação desse trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da observação das aulas experimentais, dos relatórios elaborados pelos alunos, emergiram as seguintes categorias de análises: levantamentos de hipóteses, tipos de estratégias para desenvolver os experimentos e dificuldades encontradas durante o processo.

3.1 Levantamento de Hipóteses

Lakatos e Marconi (2003) definem a hipótese como um enunciado geral de relações entre variáveis (fatos ou fenômenos). Considera-se que a formulação de hipóteses é relevante no processo investigativo.

Para que os alunos se tornem parte do processo de aprendizagem é necessário que os mesmos participem ativamente no desenvolvimento das atividades experimentais, e, com isso, formulem hipóteses que devem ser investigadas.

A professora que implementou esse trabalho investigativo levantou uma questão problema: “Quais misturas são homogêneas e quais são heterogêneas?”

A partir do problema levantado, os alunos elaboraram algumas hipóteses, isso pode ser verificado no excerto abaixo:

Quando misturamos sal e água observamos que com aquela quantidade de água não ficou bem definido se era uma mistura homogênea ou heterogênea, pois ficou um pouco de sal no fundo do bêquer. Acrescentamos mais 10 mL de água e chegamos à conclusão que a mistura era homogênea, monofásica e tinha dois

componentes (Grupo B).

Analisando a descrição do grupo sobre a mistura de água e sal, pode-se verificar que misturaram uma determinada quantidade de soluto e solvente, mas que para eles não foi suficiente para verificar o tipo de mistura, e, que, o que eles visualizavam não estava de acordo com a teoria estudada. Formularam a hipótese de se adicionar mais água, pois achavam que poderia mudar. Quando foi adicionado mais 10mL de água verificaram que a mistura era homogênea e tinha uma única fase. Isso comprova que através de um processo de experimentação investigativa os alunos fizeram o experimento, levantaram hipóteses, adicionaram mais água e, assim, chegaram a conclusão de que mistura era homogênea, como sinalizava a teoria.

No segundo excerto analisado, relacionado à mistura de água e sal de cozinha um outro grupo concluiu:

Inicialmente foi adicionado 40mL de água e meia colher de sal, com o tempo, deixando a mistura em repouso, notamos que o sal se depositou no fundo. Portanto, 40 mL de água, não diluiu meia colher de sal, então foi adicionado mais 60mL. Com 100 mL notamos que o sal começou a ser diluído, formando assim uma mistura homogênea (Grupo C).

Com a descrição realizada pelo grupo, pode-se observar que os estudantes foram realizando o experimento e, ao mesmo tempo, levantando hipóteses do que teria que ser feito para que todo o sal ficasse diluído na água.

Baseado nos argumentos dos grupos, pode-se verificar que, como eles não receberam os experimentos prontos, eles tinham que observar, levantar uma hipótese e verificar se era verdadeira ou não e, então, concluir o experimento.

Nessa visão, Zompero e Laburu (2011, p. 68) argumentam que: “A perspectiva do ensino com base na investigação possibilita o aprimoramento do raciocínio e das habilidades cognitivas dos alunos, e também a cooperação entre eles, além de possibilitar que compreendam a natureza do trabalho científico”. O que é relatado pelos autores citados acima pode ser observado durante as aulas de atividades investigativas, pois os alunos trocam ideias, formulam hipóteses e conseguem em grupo, formular suas próprias conclusões.

3.2 Tipos de estratégias que usaram para desenvolver o experimento

Como já foi sinalizado, para Azevedo (2004) a utilização de atividades investigativas pode conduzir o aluno a refletir, discutir, explicar, relatar e não apenas ficar restrito ao favorecimento de manipulação de objetos e a observação de fenômenos. Os alunos quando desenvolvem uma atividade investigativa podem participar de todo o processo, desde determinar as quantidades de produtos que devem utilizar, quais devem ser adicionados, sempre discutindo com os colegas as possíveis possibilidades para a chegar em uma determinada conclusão.

Para desenvolver as atividades propostas, foi disponibilizado para os grupos uma lista de materiais que poderiam ser misturados e vidrarias de laboratório em que as misturas poderiam ser feitas, bem como sugestões de misturas.

A partir da leitura do material e observando e o que tinha disponível, os alunos fizeram as misturas. Percebe-se que durante o processo foi questionando pela professor a quantidade que deveriam usar, o que deveria ser adicionado primeiro, como proceder para diluir determinadas misturas, bem como a importância de levar em consideração as estratégias desenvolvidas pelo próprio grupo.

Na medida em que as misturaram foram sendo realizadas, os alunos de cada grupo faziam suas observações, levando em consideração as estratégias que elaboraram. Abaixo há a descrição de uma estratégia utilizada para resolver a atividade.

Quando misturamos água, areia e sal primeiramente adicionamos uma colher de sal, depois uma colher de areia e por último 25mL de água, que foram medidos em uma proveta. Misturamos tudo usando uma colher e facilmente notamos a mistura como heterogênea com duas fases (bifásica), água e o sal formando uma única fase e a areia a outra fase. A areia se depositou no fundo do bêquer (Grupo A).

Com o relato do grupo A, após realizar a mistura de água, areia e sal pode-se observar que o grupo foi criando estratégias para misturar os componentes. Primeiro o grupo adicionou o sal, depois a areia e, por último a água, deixando bem explícito a quantidade que foi misturada. Para o grupo, essa sequência de mistura foi a melhor estratégia utilizada para a verificação dos resultados. Por outro lado, um outro grupo utilizou a seguinte estratégia:

Misturamos querosene, açúcar, óleo de cozinha e xarope de groselha: primeiramente adicionamos 70 mL de querosene, depois 30 mL de óleo de cozinha, notamos que eles não se misturaram, quando olhamos para o bêquer conseguimos identificar as duas substâncias. Em seguida adicionamos meia colher de açúcar, percebemos que ele se depositou no fundo e logo em seguida, se embolou, não entendemos direito o porquê isso ocorreu. Por fim, adicionamos 20 mL de xarope de groselha, que se separou em duas fases, uma no fundo e outra na superfície, ao observarmos notamos que é uma mistura heterogênea com cinco fases (Grupo C).

Percebeu-se que o uso de atividades experimentais investigativas podem possibilitar ao aluno, uma maior autonomia para fazer seu experimento e, auxilia na compreensão dos conceitos científicos. Com a leitura do excerto acima, pode-se observar que o grupo foi criando estratégias para fazer a mistura e fazendo suas observações e chegando as conclusões e alcançando os objetivos da aula.

3.3 Dificuldades encontradas durante o processo

A experimentação investigativa é uma estratégia didática em que as atividades são observadas e solucionadas pelos alunos através do levantamento de hipóteses, a formulação de estratégias, tomadas de atitudes, elaboração de experimentos e construção de conceitos científicos.

Durante o desenvolvimento dos experimentos investigativos algumas dificuldades foram sendo apontadas pelos alunos, uma delas está relacionada ao fato de que quando chegam ao laboratório tem a certeza que tudo dará certo balizados na teoria estudada. Porém, eles têm problemas para resolver: “Quais quantidades de materiais devem serem misturadas?”; “Qual é a ordem da mistura de materiais?” Todos esses questionamentos começam a surgir quando os alunos entram no laboratório e tem acesso aos materiais disponibilizados para fazer a prática.

As maiores dificuldades encontradas foram a de identificar o tipo de misturas, quais eram homogêneas e quais eram heterogêneas. Isso está argumentado no excerto abaixo:

Quando misturamos areia e sal tivemos um pouco de dificuldade para definir a mistura, pois para nós que sabíamos o que tinha sido misturado não parecia ser homogênea, mas para quem estava observando sim. Com isso concluímos que a mistura era homogênea, monofásica e que tinha dois tipos de componentes (Grupo A).

Pode-se observar que o grupo A misturou sal e areia e ficou em dúvida quanto ao tipo de mistura, tendo em vista que a teoria aponta ser heterogênea, mas na prática, para o grupo a mistura areia e sal era homogênea, tendo em vista que, para eles quando foi misturado o sal na areia, esse se confundia com grãos de areia e, então, a conclusão do grupo foi de que a mistura pode ser classificada como homogênea e monofásica.

Durante um processo de investigação, para o qual não se tem certeza dos resultados encontrados, deve-se permitir ao aluno que o mesmo repita o experimento, observe novamente, mude as quantidades para concluir a atividade, pois nesse caso, a quantidade de materiais utilizada pode deixar o aluno confuso na identificação quanto ao tipo de mistura

Na descrição abaixo, pode-se observar que a dificuldade encontrada pelos grupos está relacionada às quantidades usadas para fazer as misturas, pois quando os grupos adicionaram uma quantidade maior de água chegavam no consenso de que tipo de mistura pertencia.

Mistura de água, sal e açúcar: adicionamos 50mL de água, 1 colher rasa de sal e 1 colher rasa de açúcar. Mesmo com os 50 mL de água restaram cristais de açúcar no fundo do bêquer. Tivemos dificuldades para perceber qual era o tipo de mistura, já que sabíamos que o sal e água juntos eram uma mistura homogênea, mas o que nos deixou com dúvida foi o açúcar. No final concluímos que água, sal e açúcar formam uma mistura homogênea, com uma fase, três componentes (Grupo C).

Os experimentos investigativos possibilitam a interação do sujeito e a sua participação no processo de construção do conhecimento.

Através dos relatos realizados pelos alunos após a atividade experimental, foi possível observar uma maior participação no processo de aprendizagem, pois

as descrições confirmam uma maior formulação de hipóteses, para desenvolver determinado problema.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trabalhar Ciências é preciso que o aluno consiga fazer a ligação entre a teoria e a prática, relacionando com seu dia a dia. Nesse sentido, a experimentação possibilita fazer essa relação. Segundo Guimarães “a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação” (2009, p.198), ou seja, desenvolver nos alunos o senso crítico de pessoas que conseguem observar, formular hipóteses e resolver problemas.

Com base nos dados e resultados dessa invenstigação pode-se perceber que os objetivos da aula foram alcançados, pois trabalhar de forma experimental, como por exemplo com os diferentes tipos de misturas, despertou nos alunos o interesse, a motivação de questionar, problematizar e encontrar soluções para o problema investigativo proposto.

Assim, durante a realização das atividades foi possível verificar a interação dos alunos, trocando ideias, conhecimentos, discutindo e formulando explicações. Nessa perspectiva, a experimentação pode ser usada como importante estratégia metodológica nas aulas de ciências, sendo que esses momentos são indispensáveis para a aprendizagem dos alunos se tornarem mais críticos, criativos e com maior autonomia.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. **Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades.** Revista Brasileira de Ensino de Física, Porto Alegre, v.25, n.2, p.176-194, jun. 2003.
- AZEVEDO, M. C. P. S. **Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula.** In: Carvalho, A. M. P. (org.). Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo: Thomson, cap. 2, p. 19-33, 2004.
- BASSOLI, F. **Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciênci(a)s: mitos, tendências e distorções.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.
- CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem Como investigação.** São Paulo: FTD, 1999.
- GIORDAN, M. **O papel da experimentação no ensino de ciências.** Química Nova Na Escola, n.10, p.43-49, Nov. 1999.
- GONÇALVES, F. P. & MARQUES, C. A. **Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de Química.** Investigações em Ensino de Ciências, 2006.

GONÇALVES, F.P & MARQUES, Carlos Alberto. **A Circulação inter e intracoletiva de conhecimento acerca das atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência de formadores de professores de química.** Investigações em Ensino ne Ciências. V17 (2), pp. 467-488, 2012.

GUIMARÃES, C. C. **Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa.** Química Nova na Escola: São Paulo, v. 31, nº 3, p. 198- 202- 2009.

HODSON, D. **Hacia um enfoque más crítico deltrabajo de laboratorio.** Enseñanza de las Ciencias, v.12, n. 13, p.299-313, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, p. 1996 - 269.

OLIVEIRA, J. R. S. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente.** Acta Scientiae, Canoas, v.12, n.1, p. 139-153, Jan. /jun. 2010.

Russel, J. B., **Química Geral: tradução e revisão técnica** Márcia Guekezian et al. Makron Books, São Paulo, 2. Ed., 1994.

ZOMPERO, A. F.; LABURU, C. E. **Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens.** Ensaio: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.

FIOS E TRAMAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Regina Celi Frechiani Bitte

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação
Vitória-ES

Vilmar José Borges

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação
Vitória-ES

formação docente, a análise histórica de seu processo na Universidade Federal do Espírito Santo, desvela na sua regulamentação, a instituição de preceitos a serem seguidos. No entanto, entre o previsto e aquilo que tem sido efetivado, conforme vozes de seus docentes, vislumbram-se lacunas a serem mitigadas. Não obstante, a pesquisa revela que, para além dos inúmeros limites e obstáculos detectados, saberes e fazeres vem sendo implementados aqui e acolá. Portanto, sua sistematização e socialização pode contribuir para que tais práticas positivas não fiquem confinadas aos segredos das salas de aula, contribuindo, quiçá, para estimular a produção, reprodução e mobilização de outros tantos saberes, em busca da melhoria na qualidade da formação e ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; formação docente; prática docente.

ABSTRACT: The main objective of this article is the Supervised Curricular Internship in teacher training courses and aims to draw a counterpoint between the prescribed and the effectively objectified. It draws a parallel between the educational legislation that regulates the discipline and the practices, knowledges and professors made in four undergraduate courses in Human Sciences of the Federal University of

RESUMO: O presente artigo tem por principal objeto o Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de formação docente e objetiva traçar um contraponto entre o prescrito e o efetivamente objetivado. Traça um paralelo entre a legislação educacional que normatiza a disciplina e as práticas, saberes e fazeres docentes realizados em quatro cursos de licenciaturas em Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse sentido, toma-se o Estágio Supervisionado Curricular como espaço de reflexões das observações e vivências realizadas nesse campo, em busca de uma integração com o processo de formação do futuro professor. Sustentados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia se apoiou nos pressupostos da História Oral Temática, busca por narrativas de professores responsáveis pela disciplina nas licenciaturas em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. No que se refere à sua objetivação na

Espírito Santo. In this sense, we take the Supervised Curricular Internship as a space for reflections of the observations and experiences carried out in this field, in search of an integration with the formation process of the future teacher. Based on a qualitative research, whose methodology was based on the assumptions of Oral History Thematic, search for narratives of teachers responsible for the discipline in the degrees in History, Geography, Philosophy and Social Sciences. With regard to its objectification in teacher education, the historical analysis of its process at the Federal University of Espírito Santo reveals in its regulation, the institution of precepts to be followed. However, between what has been foreseen and what has been accomplished, according to the voices of its teachers, gaps are to be mitigated. Nevertheless, the research reveals that, beyond the numerous limits and obstacles detected, knowledge and actions have been implemented here and there. Therefore, its systematization and socialization can contribute to the fact that such positive practices are not confined to the secrets of classrooms, perhaps contributing to stimulate the production, reproduction and mobilization of other knowledge in order to improve the quality of training and action teacher.

KEYWORDS: Supervised Curricular Internship; teacher training; teaching practice.

1 | FIOS INICIAIS...

O Estágio Supervisionado Curricular, por ser um “...componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015), se apresenta como uma disciplina de extrema importância no processo de formação docente. Assim, a busca pela implementação das propostas prescritas para tal disciplina, que visa a dialética relação teoria e prática na formação docente, acarreta inúmeros desafios para os professores que a ministram.

Dentre tais desafios destacamos, de imediato, o de subsidiar os licenciandos com as informações mínimas e necessárias que lhes possibilitem análises e reflexões acerca de toda a complexidade que envolve o processo de ser/estar professor. Esse desafio se intensifica e ganha maiores proporções ao considerarmos que o Estágio Supervisionado Curricular, como bem enfatizam Pimenta e Lima (2010), objetiva inserir o formando no campo de trabalho, com o intuito de experimentar e exercitar a profissão, tomando as discussões e reflexões decorrentes de tal inserção, como subsídios que integrem o processo de formação do futuro professor. Isso significa conceber o campo de atuação no qual está inserido como objeto de análise, de investigação, ou seja, como “campo de conhecimento” (PIMENTA, LIMA, 2010, p.24).

Essa concepção de Estágio Supervisionado Curricular vem ganhando forma ao longo do processo histórico da legislação educacional brasileira. Portanto, a compreensão da importância e das contribuições atribuídas ao Estágio Supervisionado Curricular na formação docente, bem como os esforços por desvelar os saberes e os

fazeres dos sujeitos diretamente envolvidos com sua implementação, requer, em um primeiro momento, a análise e compreensão do processo histórico de instituição dos cursos de formação desses profissionais.

Nesse cenário, para uma melhor compreensão das contribuições, saberes e fazeres acerca do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Humanas, eleitos como nosso universo de pesquisa, fez-se necessário um breve resgate histórico da criação da Universidade Federal do Espírito Santo. Sua gênese está na Lei 550, de 07 de dezembro de 1951, quando o então governador Jones dos Santos Neves, criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro (FACULDADE DE FILOSOFIA, CÉNCIAS E LETRAS, 1953, p. 1).

Em sua fase inicial, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo, atendia apenas à formação de bacharéis. Portanto, conforme assevera Bitte (2001), aqueles que ao concluíssem os cursos de bacharelado e desejassem obter a licenciatura, buscavam o fazer na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro, seguindo o famoso Esquema 3 + 1, que, segundo Scheibe (1983), a partir do Decreto Lei nº 1190, de 1939, previa para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados a lecionar no ensino secundário. Alunos, após obterem o título de bacharel e que desejassem ser professores, podiam cursar, em mais um ano, o “Curso de Didática”, sendo-lhes, então, concedido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

De acordo com Borgo (1995, p.18), no ano de 1954, decorrente da Lei nº 806, foi criada a Universidade Estadual do Espírito Santo. Mesmo assim ainda não contemplava a formação de professores, continuando a forçar tais profissionais a buscarem sua formação no vizinho Estado do Rio de Janeiro.

Até então, não existia o curso de Didática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em decorrência disso e com o objetivo de atender à demanda pela formação de professores, o então secretário de Educação e Cultura solicitou à Comissão de Ensino Superior a autorização para o funcionamento desse curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória. Essa autorização foi concedida pelo Parecer n.º 335, constante do Processo n.º 12/484/57, aprovado no dia 15-10-1958 pela Comissão de Ensino Superior.

Mesmo com a federalização da Universidade Estadual do Espírito Santo, ocorrida no ano de 1961, suas escolas e faculdades continuaram funcionando de forma isolada e nenhuma mudança na sua organização estrutural foi realizada nas faculdades e escolas integradas à então Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Especificamente no que tange à formação de professores, no ano de 1962 o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer n.º 292/62, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de licenciatura, substituindo o curso de Didática pela Prática

de Ensino e introduzindo de forma obrigatória os Estágios Supervisionados (BITTE, 2001).

Apesar da extinção do “Curso de Didática” do Esquema 3 + 1, se observarmos a nova organização estrutural dos cursos de licenciatura em quatro anos, na qual a formação pedagógica é oferecida no final do curso, notamos que, implicitamente, tal esquema ainda não saiu do plano formal, tanto quanto seria de se desejar, na medida em que a formação pedagógica aparece como um apêndice na formação do professor e cujo modelo persistiu até o ano de 2001 (BITTE, 2001).

No ano de 2002, o Conselho Departamental do Centro Pedagógico adotou a nomenclatura de Centro de Educação, também em face de concentrar a formação de professores da UFES, atendendo as suas dezessete licenciaturas.

2 | NOVOS FIOS: AMPLIANDO AS REFLEXÕES...

A busca por tentar desvelar os saberes, não saberes, bem como os fazeres e não fazeres na implementação do Estágio Curricular Supervisionado, destacando seus limites e contribuições para a formação docente, exige, em um primeiro momento, esforços para apreendê-lo na respectiva da legislação educacional. Esse exercício pode possibilitar, por sua vez, traçarmos um contraponto entre o prescritivo e o efetivado, ou seja, permite desvelar os modos por meio dos quais a formação de professores foi sendo organizada, no que se refere ao âmbito eminentemente prático dessa formação.

De acordo com Fracalanza (1982), uma retrospectiva histórica à legislação educacional relacionada com a formação docente permite visualizar uma sequência cronológica, no tocante às diferentes fases da Prática Docente nos Cursos Superiores de Licenciatura. Essa sequência pode ser caracterizada por três diferentes marcos: o primeiro, de 1930 a 1946, período inicial de formação de professores em nível superior, no qual a Prática Docente ainda não fora instituída por Lei. O segundo marco histórico compreende o período de 1946 a 1962, no qual a Prática Docente foi regulamentada por lei, devendo desenvolver-se nos Ginásios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O terceiro marco se inicia em 1962, com a determinação legal de que a Prática de Ensino passasse a realizar-se sob a forma de Estágios Curriculares Supervisionados em escolas da comunidade, e se estende até os dias atuais.

No tocante à formação docente no Brasil, conforme assevera Fracalanza (1982), o Decreto-Lei número 9053, de 12 de março de 1946, obriga as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a criarem Ginásios de Aplicação, destinados especialmente à realização da Prática de Ensino. Posteriormente, tal Decreto foi complementado pelo Decreto-Lei 9092, de 26 de março de 1946, pelo qual as Faculdades de Filosofia passavam a ter duas alternativas para a formação pedagógica dos professores: por

meio de uma formação didática, teórica e prática, no Ginásio de Aplicação, acrescida de um curso de Psicologia Aplicada à Educação, e/ou por meio do já conhecido Curso de Didática, complementado pela prática docente realizada nos Ginásios de Aplicação. A publicação desses dois Decretos-Leis passa a ser um marco histórico significativo na formação docente, pois registram “a primeira alusão que se faz à formação didática prática do professor, em nível superior, na letra da Lei” (FRACALANZA, 1982, p. 27).

Não obstante a obrigatoriedade legal de uma Prática de Ensino, o que se verificou, de fato, conforme informa Fracalanza (1982), é que foram poucas as Faculdades de Filosofia que criaram os seus Ginásios de Aplicação.

No ano de 1961, após tramitar no Congresso Nacional por treze anos antes de ser aprovada, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61. Conforme afirma Veiga (1994), essa Lei não trouxe contribuições significativas para a formação voltada ao magistério. O que predominou foi o formalismo didático, por meio de planos de ensino elaborados segundo normas preestabelecidas, visando à realização de objetivos em curto prazo, enquanto a prática pedagógica era vista como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no ano de 1962, sob vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961), o então Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962, modificou a orientação legal anteriormente adotada para a formação pedagógica do professor pelas Faculdades de Filosofia. Esse Parecer, ao estabelecer a obrigatoriedade da Prática de Ensino na formação dos professores, instituindo-a como objeto do mínimo curricular, também definiu que sua realização deveria ocorrer sob a forma de Estágios Curriculares Supervisionados, a serem cumpridos, de preferência, em escolas da comunidade.

Portanto, é com o Parecer CFE 292/62 que se institui a exigência da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado, a ser realizada em escolas da rede de ensino, onde o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo. Esse parecer trouxe um grande avanço para a formação inicial de professores, ao definir que o Estágio tivesse a duração de um semestre letivo. No entanto, ao explicitar que o Estágio deveria realizar-se em escolas da rede de ensino, onde os futuros professores teriam a possibilidade de “aplicar” os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do seu curso, a prática passou a ter mais um significado de “treinamento”, conforme nos aponta Benincá (2002),

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessários ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais e a utilização de técnicas de ensino era considerado a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua

função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino (2002, p.87-88).

Nesse contexto, é importante ressaltar que, em março de 1964, ocorreu o Golpe Militar que, segundo Saviani (2009), trouxe uma reorientação da legislação educacional. No intuito de garantir a ordem socioeconômica ajustou-se, por meio da Lei 5.540/68, a organização do ensino superior e, pela Lei 5692/71, alterou-se o ensino primário e médio, que passaram a ser denominados de ensino de primeiro e segundo grau.

Por determinação do Parecer 627/69, o Estágio Curricular Supervisionado passa a ter sua carga horária ampliada, devendo atingir o mínimo de 5% (cinco por cento) da carga horária total do Curso de Formação. No entanto, conforme lembra Pimenta (1993), a prática pedagógica tinha, nessa época, forte marca da reprodução de modelos e padrões de aplicação na sala de aula. Isto é, imitavam-se práticas docentes observadas que depois eram “reproduzidas” na realização do ofício docente.

Essa forma se aprofunda na década subsequente, porque o Estágio passa a ser concebido como sinônimo de Prática de Ensino, conforme prescreve a Lei 5.692/71 e regulamentado pelo Parecer do então Conselho Federal de Educação (CFE). Estes dois documentos estabelecem que a Didática deveria fundamentar a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Ou seja, uma concepção de estágio fortemente marcada pela dicotomia teoria e prática.

A abertura política brasileira, ocorrida na década de 1980, associada ao avanço da Pós-Graduação e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas, trouxe a reflexão de que a escola poderia ser analisada na perspectiva dialética. Essa perspectiva defende que ao mesmo tempo em que se reproduz as condições de dominação, também se pode promover a superação e a emancipação do homem (LIMA, 1995), acirrando-se os debates e a necessidade de mudanças no cenário da política nacional. Conforme aponta Saviani:

Nesse contexto foi-se impondo a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da Educação nacional. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a Nova República) e a elaboração de uma nova constituição federal. A nova constituição promulgada em 5/10/1988, consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em liberar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que as têm marcado em nossa História. Entretanto, a interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei nº 9394), promulgada em 20/12/1996 (SAVIANI, 2009, p.36).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), não pode ser considerada propriamente inovadora, mas, conforme aponta Demo (1997, p. 12), “contém [...] dispositivos [...] flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos”. Exemplo dessa flexibilização pode ser observado no título referente à organização da Educação Nacional, que traz, em seu artigo 9º, a incumbência da União de “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 1996, p. 3), cabendo aos estabelecimentos de ensino a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 5) em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Especificamente no que se refere aos cursos de licenciatura em Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais) da Universidade Federal do Espírito Santo, eleitos como o universo de nossa pesquisa, o que se observa é que os mesmos tem passado por sucessivas alterações, tanto sob o ponto de vista curricular quanto de duração, procurando atender aos Decretos, Pareceres, à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Governo Federal, e às Decisões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em decorrência disso, no final do séc. XX a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96), em conjunto com os Pareceres e Resoluções que resultaram na definição das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, apontaram para a reformulação curricular (Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP nº 002/2002). Nesse sentido, os cursos de Ciências Humanas elaboraram seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos, implantados a partir de 2006. Atualmente, todos os Projetos Pedagógicos estão em fase de reformulação, visando atender à Resolução N° 2/2015, do Conselho Nacional de Educação que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Especificamente no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, as Resoluções CNE/CP nº 002/2002 e nº 2/2015, estabelecem tratar-se de uma disciplina obrigatória, com carga horária mínima de 400 horas, a ser cumprida a partir da segunda metade do curso.

3 | ENTRE SABERES E FAZERES: ENTRELAÇANDO OS FIOS...

Conforme já mencionado anteriormente e no intuito de desvelar as possibilidades formativas propiciadas pelo Estágio Supervisionado Curricular, buscamos traçar um paralelo entre o prescrito (legislação educacional) e o objetivado pelos professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado Curricular. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja metodologia empregada apoiou-se nos pressupostos da História Oral Temática.

A opção pela História Oral se justifica tendo em vista que a mesma se apresenta como uma forma do fazer histórico e intimamente relacionada com os acontecimentos do tempo presente. Ela possibilita o resgate de diferentes interpretações acerca da História vivida, constituindo-se em uma forma democrática do fazer histórico, possibilitando ao pesquisador o contato com os atores sociais e suas lembranças, esquecimentos, ressentimentos e sentimentos (POLLAK, 1992; ROUSSO, 1998).

Segundo Bom Meihy (1996)

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma História do tempo presente e também conhecida por História viva(...) a História Oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social (BOM MEIHY, 1996, p. 13).

Assim, buscamos por narrativas de professores responsáveis pela disciplina nas licenciaturas mencionadas, tendo como foco investigativo o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, mantidas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Nossos sujeitos são docentes do Centro de Educação, responsáveis pelo Estágio nos referidos cursos nos últimos três anos (2015-2018).

Na Universidade Federal do Espírito Santo, conforme prescreve a Resolução 75/2010 do CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Estágio e em conformidade com a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, os Estágios Supervisionados Curriculares se constituem em disciplinas obrigatórias, observando a carga horária mínima de 400 horas, distribuídas a partir da segunda metade dos Cursos de Licenciatura, conforme estabelecido pelos seus respectivos Projetos Pedagógicos.

No entanto, embora os diferentes Cursos de Licenciatura tenham autonomia para organizar e distribuir a carga horária destinada à disciplina de Estágio em suas respectivas grades curriculares, é o Centro de Educação que se responsabiliza pela oferta da mesma a todas as licenciaturas, conforme prescreve o Art. 5º da Resolução 75/2010-CEPE/UFES. Assim, nos quatro cursos que constituem a área de Ciências Humanas, o Estágio Supervisionado Curricular vem sendo implementado de diferentes formas.

Portanto, para melhor compreendermos as vozes dos professores responsáveis pela objetivação do Estágio Supervisionado Curricular nesses cursos, faz-se necessário, inicialmente, conhecermos como a referida disciplina vem sendo ofertada nas grades curriculares dos respectivos cursos.

No curso de licenciatura em Geografia, o Estágio Supervisionado Curricular é desenvolvido em duas etapas, sendo o Estágio Supervisionado I, com carga horária de 200 horas, ofertado no quinto período, e o Estágio Supervisionado II, também com carga horária de 200 horas, ofertado no sétimo período.

Já no curso de licenciatura em História, o Estágio vem sendo desenvolvido em três etapas. O Estágio Supervisionado em História I, com carga horária de 150 horas, ofertado no sexto período; Estágio Supervisionado em História II, também com carga horária de 150 horas e ofertado no sétimo período. Já o Estágio Supervisionado em História III é ofertado no oitavo período com uma carga horária de 105 horas.

No Curso de licenciatura em Ciências Sociais, o Estágio Supervisionado Curricular também vem sendo desenvolvido em duas etapas: Estágio Supervisionado I, com carga horária de 210 horas, ofertado no sétimo período; e Estágio Supervisionado II, com carga horária de 210 horas, ofertado no oitavo período.

Também na licenciatura em Filosofia, o Estágio é desenvolvido em duas etapas: o Estágio de Filosofia, ofertado no sétimo período, com uma carga horária de 200 horas; e Estágio Supervisionado de Ensino de Filosofia, com carga horária de 200 horas, ofertado no oitavo período.

Para atender às demandas por oferta da disciplina de Estágio Supervisionado Curricular, oriundas dos cursos de licenciatura em Filosofia e em Ciências Sociais, o Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Centro de Educação, conta apenas com um professor para cada curso. Já para os cursos de licenciatura em Geografia, o Departamento conta, atualmente, com três professores, enquanto que para o Curso de licenciatura em História, conta com quatro docentes.

As vozes dos professores entrevistados nos desvelam inúmeros obstáculos, bem como sinalizam diferentes estratégias utilizadas. Conforme narrativas do professor responsável pela disciplina de Estágio na licenciatura em Filosofia, um obstáculo que se impõe, de imediato, ao desenvolvimento das atividades da disciplina, se refere às dificuldades em encontrar campos de estágio. Segundo relata, a disciplina de Filosofia na Educação Básica é ofertada em uma única aula semanal, o que impede a concentração de alunos estagiários em poucas escolas, forçando a eleição de vários campos de estágio, que são, via de regra, distantes entre si, não favorecendo um acompanhamento e supervisão mais próxima.

Os estagiários são orientados, quando de sua imersão na realidade escolar, a identificar e eleger alguma situação de ensino, tomando-a como tema do relatório do estágio. Em seguida, de acordo com suas narrativas, o professor responsável pela disciplina de Estágio orienta um trabalho escrito sobre a situação identificada pelo estagiário e eleita como tema do relatório do estágio, individual e sempre acompanhado de estudo bibliográfico. Esse trabalho precede ao relatório final individual.

Ainda segundo o professor de Estágio, o curso de licenciatura em Filosofia é oferecido exclusivamente no turno noturno, com a característica de que a grande maioria de seus alunos são trabalhadores. Isso, segundo suas avaliações, também se apresenta como um obstáculo, pois seus alunos precisam conciliar as atividades de Estágio na escola com as demais disciplinas que estejam cursando. Para tentar contornar esse obstáculo, o professor tem organizado o desenvolvimento da disciplina da seguinte forma: aulas de instrumentalização na UFES, durante as primeiras

quatro semanas; a definição da escola, a preparação do plano de trabalho, as visitas de conhecimento, e o encontro com os responsáveis pedagógicos. Nos meses subsequentes acontecem reuniões quinzenais na UFES, sendo que, nesse período, os estagiários se dedicam plenamente ao seu trabalho na escola. Por fim, segundo narrativas do professor, no quarto mês ocorrem atividades finais de encerramento dos estágios na escola e na UFES, sendo que na primeira quinzena são promovidos Seminários de avaliação, ficando para a segunda quinzena a entrega, discussão e avaliação dos respectivos relatórios.

Já no Curso de licenciatura em Ciências Sociais, segundo narrativas da professora responsável pela oferta do Estágio, a disciplina vem sendo oferecida vinculada à disciplina Sociologia no ensino médio. As atividades podem ser desenvolvidas tanto no ensino regular, como no profissionalizante ou no EJA. São ofertadas até 60 vagas para os alunos do curso vespertino e noturno, alternando-se semestralmente o oferecimento destas disciplinas nestes dois turnos.

Para sua implementação, segundo narrativas da mesma, os estágios têm sido desenvolvidos em várias das 159 escolas públicas estaduais na região metropolitana de Vitória, além das que funcionam em unidades de internação para jovens infratores (IASES), que também recebem alguns estagiários.

A exemplo do que ocorre com o curso de Filosofia, um grande obstáculo para o desenvolvimento do Estágio se refere à dificuldade em encontrar campos para a realização das atividades práticas, visto que nas escolas públicas da região, a disciplina de Sociologia que compõe a grade curricular do ensino médio tem apenas uma aula semanal. Assim, visando contornar esse obstáculo, o Estágio vem sendo realizado, segundo narrativas da professora entrevistada, nos três turnos, conforme escolhas individuais dos licenciandos, atendendo aos horários disponíveis nas escolas. Se, por um lado, essas peculiaridades enriquecem e ampliam as atividades, por outro, intensificam as dificuldades de acompanhamento e supervisão.

No que se refere às questões metodológicas, segundo narra nossa entrevistada, as mesmas passam pela discussão de questões teóricas e de questões advindas das observações e da prática na escola, pautados na indissociabilidade entre teoria e prática, e entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir de perspectivas das Ciências Sociais.

A seleção da escola onde serão realizadas as atividades práticas fica sob responsabilidade do próprio licenciado e, em seguida, se consolida a parceria com o termo de compromisso da Pró-Reitoria de Graduação. Para a execução do estágio, o licenciando, em discussões com o professor da escola, elabora um Plano de Atividades a serem desenvolvidas. Esse plano deve conter a pesquisa de campo na escola e na sala de aula, a observação e acompanhamento do planejamento pedagógico, das aulas, avaliações, e as regências. Ao longo do semestre letivo são realizados encontros semanais, nos quais são feitas discussões teóricas e são apresentados os resultados da pesquisa e observação na escola, culminando com a apresentação do

relatório final à turma.

A licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo tem sido ofertada, semestralmente, nos turnos matutino e noturno. Conforme já mencionado anteriormente, a carga horária total de 400 horas do Estágio Supervisionado Curricular está dividida em Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. A exemplo do que ocorre nas demais licenciaturas, se apresenta como obstáculo para a efetivação das atividades a existência de poucas escolas campo dispostas a um trabalho em parceria. Outro problema é a prevalência de turmas com elevado número de estagiários, dificultando ainda mais a inserção dos mesmos no campo e o acompanhamento *in loco*. Esse obstáculo se intensifica no turno noturno.

Conforme narrativas dos professores responsáveis pelo Estágio na licenciatura em Geografia, o eixo norteador das atividades que vem sendo desenvolvidas se pauta na busca pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, embasando a concepção de Estágio Curricular como um campo de conhecimento. Nessa direção e com tal concepção, os professores responsáveis tanto pelo Estágio Supervisionado I quanto pelo Estágio Supervisionado II tem adotado procedimentos metodológicos como aulas dialogadas, registro das atividades de estágio nas escolas campo, estudos dirigidos de textos, exibição e análise de filmes e outros vídeos, além da realização de entrevistas com docentes e discentes, aulas de campo, relatos de experiências docentes e produção de pôsteres e portfólios.

Segundo narrativas do professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado I, ao propiciar as atividades de inserção dos estagiários no cotidiano da escola de educação básica, os mesmos são subsidiados para observar o cotidiano e as práticas do professor parceiro, tomando tal imersão como campo de conhecimento. Para tanto, em um primeiro momento são realizados encontros na Universidade, para leituras, debates e reflexões que subsidiem e instiguem o olhar crítico-reflexivo acerca da complexidade do ser/estar professor. As percepções, vivências e experiências decorrentes dessa imersão na escola de educação básica tem subsidiado as discussões e reflexões propiciadas por encontros presenciais na Universidade.

Ainda segundo narrativas do professor, paralelamente a esse momento de imersão, debates e reflexões acerca do cotidiano escolar e da profissão docente, as/os licenciandas/os são orientados a buscarem professoras/es experientes, atuantes na Educação Básica, para a realização de entrevistas. A realização dessas entrevistas segue os pressupostos da metodologia da história oral temática, e permite colher depoimentos e narrativas acerca de metodologias de ensino, desenvolvidas e implementadas pelas/os professores entrevistados, no cotidiano da sala de aula e cujos resultados foram considerados positivos para a efetivação da aprendizagem. Essas entrevistas, uma vez transcritas, conferidas e cedidas pelos professores entrevistados, subsidiam a elaboração de pôsteres divulgando tais experiências de ensino, os quais são expostos nas dependências do Centro de Educação, visando

atingir um maior número de interessados na formação/ação docente. Assim, nas narrativas do professor responsável pela disciplina Estágio Supervisionado I, a oferta e desenvolvimento da mesma busca abranger atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, que é o tripé de sustentação da Universidade e sobre o qual deve erigir a função/profissão docente.

De acordo com narrativas do professor responsável pela disciplina Estágio Supervisionado II, na licenciatura em Geografia e considerando a metodologia predominante na oferta e desenvolvimento do Estágio Supervisionado I, a prática docente, de modo geral, tem sido mais exercitada no Estágio Curricular II, quando as/os licenciandos planejam e trabalham aulas no ensino médio, sob acompanhamento do professor experiente e sob supervisão do professor responsável pela disciplina na Universidade.

Outra forma de trabalho concretizada no Estágio Curricular II, tem sido a denominada “Geografia pé na estrada”, que consiste, basicamente, na realização de aulas de campo com as/os licenciandos em espaços extraescolares, que oferecem variadas possibilidades de pesquisas e estudos geográficos. De acordo com o professor de Estágio Supervisionado II, após a realização dessas visitas, as/os licenciandos são orientadas/os na elaboração de projetos escolares, sequências didáticas e/ou roteiros de estudo, envolvendo estudantes da educação básica, sujeitos com os quais trabalharão, caso venham a atuar na docência.

A licenciatura em História é oferecida nos turnos vespertino e noturno. A carga horária da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que também contempla as 400 horas, está dividida em Estagio I, II e III. Conforme narrativas da professora, apesar de serem quatro professores formados em História e responsáveis pela Área de Ensino de História, os mesmos também são chamados e pressionados, pelas demandas do Centro de Educação, a trabalharem as disciplinas do curso de Pedagogia, o que sobrecarrega ainda mais os encargos docentes. Inclusive, o último concurso para professor em seu edital contemplou as áreas de Ensino de História e História da Educação, para o Curso de Pedagogia.

Conforme previsto na Resolução 75/2010 o Estágio Supervisionado Curricular possui carga horária teórica e prática de, respectivamente, 40 % e 60%. O documento destaca em seu Art. 9º que “compete ao docente orientador de Estágio Supervisionado Curricular: (...) supervisionar o estágio *in loco*, pelo planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do Plano de Estágio, em conjunto com os profissionais do campo de estágio”.

Em sua narrativa, a professora de estágio destaca que é na dimensão prática que se encontra a polifonia de vozes em relação à área de Ensino de História. Para ela, essa polifonia de vozes pode ser decorrente da sobrecarga de alunos por turma. A resolução 75/2010 estabelece 24 alunos por turma, o que está longe de se efetivar, na prática, com os Estágios de História que já chegaram a ter turmas com 30, 35 e 40 alunos.

Assim, a professora questiona como realizar um trabalho *in loco*, com essa quantidade de alunos, que realmente possa contribuir, de forma efetiva, para a formação do futuro professor. Outro agravante destacado pela professora é a oferta da carga horária prática que está especificada em horários não condizentes com o turno em que o aluno está matriculado, o que dificulta, e muito, a realização prática. A professora destaca que em todo início de semestre existe uma tensão entre os alunos de como será efetivada a parte prática do Estágio. A negociação de dias e horários para a realização da prática torna-se um transtorno para alunos e a professora.

Para a professora o trabalho organizado, frente a essas questões, reflete no acompanhamento das atividades realizadas nas escolas que se diversificam de acordo com o desenvolvimento, envolvimento e com as condições de trabalho do professor.

A professora destaca que, na escuta com os outros parceiros de trabalho apesar de todos os desafios, aqui e acolá acontece, parcialmente, o desejado: a partir da observação e participação são trabalhadas as regências (observadas pelo professor responsável pela disciplina de estágio e o professor de campo), feiras culturais, projetos relacionados às temáticas observadas no cotidiano escolar, projeto rádio escola, seminários com professores da educação básica, e seminários envolvendo a escola e a comunidade. Na dimensão teórica, são debatidos textos relacionados ao ensino de História, apresentados seminários, realização de prova, estudo de campo, e orientação dos planos de aula e os projetos desenvolvidos nas escolas.

4 | INTERROMPENDO A TESSITURA: A NECESSIDADE DE NOVOS FIOS...

As reflexões aqui apresentadas referem-se a resultados parciais, cuja pesquisa, em andamento, já nos revela que na sua regulamentação enquanto disciplina, o Estágio Supervisionado Curricular conta com a instituição de preceitos a serem seguidos. No entanto, entre o previsto e aquilo que tem sido objetivado existem lacunas a serem mitigadas. Não obstante, para além dos inúmeros limites e obstáculos detectados, saberes e fazeres vem sendo implementados aqui e acolá.

Mediante a constatação de que, nas tramas entre o prescrito e o que realmente vem sendo objetivado no cotidiano do Estágio, múltiplos saberes e fazeres vem sendo implementados. Depreende-se, daí, a importância e relevância da sistematização e socialização de tais saberes, visto que os mesmos podem subsidiar novos saberes e outros fazeres na complexa tarefa de tecer uma identidade que qualifique e subsidie o Estágio Supervisionado Curricular.

Trata-se, pois, de uma tessitura inconclusa e que requer novos fios, novos olhares, novas vozes que contribuam para desvelar e deixar pistas dos saberes e fazeres considerados positivos, não permitindo que tais práticas fiquem confinadas aos segredos das salas de aula, contribuindo, quiçá, para estimular a produção,

reprodução e mobilização de outros tantos saberes, em busca da melhoria na qualidade da formação e ação docente.

REFERÊNCIAS

BENICÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Universitária, 2002

BITTE, R. C. F. **A formação de professores no Curso de História da UFES**: o discurso histórico sobre a relação teoria e prática pedagógica. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2001.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGO, I. A. **UFES**: 40 anos de história. Vitória: SPDC/UFES, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF. 20 de Nov. de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em Jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02.10.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 07.01.2019.

BRASIL. **Resolução 02/2002**, de 19.02.2002, do Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 07.01.2019.

BRASIL. **Resolução 02/2015**, de 01.07.2015, do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 11.02.2019.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: Ranços e avanços. Campinas-SP: Papirus, 1997.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (Espírito Santo). **Relatório**. Vitória, 1953

FRACALANZA, D. C. **A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil**. 1982, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1982.

LIMA, M. S. L. **O Estágio Supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a Educação continuada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação do professor. Um estudo do estágio nos cursos de Magistério 2º Grau desenvolvido nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM**. 1993. Tese (Livre Docência em Educação). Universidade de São Paulo. São

Paulo, 1993.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

ROUSSO, Henri. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (coord.). **Usos e Abusos da História oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SAIVANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p.29-38.

SCHEIBE, L. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – contexto histórico. **Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez, 1983. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>. Acesso em 30/01/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução 75/2010** de 14.12.2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Fixa normas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do *Campus* de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-752010-cepe>. Acesso em 07.01.2019.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagogia do professor de Didática**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

HIDROGÊNIO: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Ingrid Souza Brikalski

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria - Rio Grande do Sul

Denis da Silva Garcia

Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

São Borja - Rio Grande do Sul

Claiton Marques Correa

Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

São Borja - Rio Grande do Sul

Bruno Siqueira da Silva

Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

São Borja - Rio Grande do Sul

moléculas orgânicas, tecnologia.

ABSTRACT: The experience of some chemistry teachers from IFFar Campus São Borja has shown that the students manifest a lot of difficulty to understand the organic chemistry contents about the conventional teaching method. In order to provide to students a dynamic learning space that helps them in the teaching process, development a teaching tool, called HidroGênio, was proposed. This tool aims contribute to students' understand of organic molecular structures. Thus, technology is used as a mean of awakening more interest and curiosity for learning, increasing the possibilities of acquiring new knowledge.

KEYWORDS: teaching tool, organic molecules, technology.

RESUMO: A experiência de alguns professores de química do IFFar Campus São Borja mostrou que os alunos apresentam muita dificuldade na compreensão do conteúdo de química orgânica quanto ao método de ensino convencional. A fim de proporcionar aos estudantes um espaço de aprendizagem dinâmico que auxilie no processo de ensino, foi proposto o desenvolvimento de uma ferramenta de ensino, denominada HidroGênio. Esta ferramenta visa contribuir para que os alunos comprehendam as estruturas das moléculas orgânicas. Assim, utiliza-se a tecnologia como meio de despertar maior interesse e curiosidade pelo estudo, ampliando as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: ferramenta de ensino,

1 | INTRODUÇÃO

Muitas das formas de ensinar hoje não se justificam mais, apenas o quadro e o giz não são capazes de atender a necessidade de aprendizagem dos estudantes que vivem imersos nos avanços tecnológicos (MORAN, 2006; BELLONI, 2009; GARCIA, 2014). Devido ao grande uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sociedade contemporânea, a educação tem passado por

transformações nas metodologias de ensino, pois busca-se aplicar essas tecnologias para o aprimoramento no processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização das TICs proporciona também, inúmeras maneiras de acesso à informação, desenvolvendo nos jovens, ao longo do tempo, uma autodidaxia (BELLONI, 2009). Infelizmente não são todos os estudantes que sabem aproveitar o conhecimento disponível, por esse motivo se estabelece a necessidade de alguém que os oriente. Dessa forma, alguns professores têm procurado por melhores alternativas na mediação pedagógica (MORAN, 2006), implementando a tecnologia de Recursos Didáticos Digitais no Ensino com o propósito de fazer do estudo mais atraente e motivador, proporcionando assim, a efetivação do direito do estudante à educação de qualidade nos dias atuais (BELLONI, 2009).

Baseando-se na ideia de que o ensino e a aprendizagem inovadores não podem estar ausentes da escola numa sociedade em mudança, o presente trabalho propôs a criação de um aplicativo relacionado à disciplina de Química. Exemplos práticos realizados por pesquisadores no Brasil mostram que aplicar estratégias como a utilização das TICs tornam o Ensino de Química, além de motivador, mais eficaz (LEITE, 2015). Métodos como esse aproximam o conhecimento do estudante, pois estão sendo empregados recursos que fazem parte de sua rotina. Além disso, frequentemente os estudantes enfrentam dúvidas relacionadas à matéria, muitas vezes em virtude de sua complexidade, ou então, da falta de interesse causada pela ausência de atrativos.

O objeto de aprendizagem HidroGênio foi desenvolvido buscando contribuir para que a mediação pedagógica ocorra de forma plena e satisfatória, tendo como objetivo proporcionar ao estudante um espaço de aprendizagem dinâmico referente à Química Orgânica.

2 | METODOLOGIA

Utilizando a tecnologia, presente no cotidiano dos estudantes, com o intuito de estimulá-los no processo de ensino e aprendizagem da Química, a metodologia consiste na elaboração de um aplicativo web.

Para que o tema do trabalho fosse definido, foi aplicado um questionário com 80 estudantes do ensino médio. Após a realização de pesquisa de campo, observou-se a necessidade da utilização de recursos tecnológicos como mediadores dos conteúdos referentes à Química Orgânica. Além disso, na busca por aplicações, especificamente alusivas aos conteúdos de Química Orgânica, encontrou-se carência.

A temática será disponibilizada de forma resumida e esquematizada, a fim de facilitar o mecanismo de ensino para que o estudante tenha um melhor rendimento em sala de aula. Os estudantes, usuários da ferramenta, terão acesso também a um ambiente online no qual poderão montar estruturas moleculares e ter informação

sobre elas, por exemplo a fórmula molecular.

O quadro abaixo apresenta as ações tomadas no processo de desenvolvimento do trabalho para que os objetos fossem alcançados.

Objetivo	Ação
Utilizar a tecnologia, muito presente no cotidiano do estudantes, com o intuito de estimulá-los no processo de aprendizagem.	Implementar um aplicativo web responsivo, fundamentando-se nas Heurísticas de Nielsen, porém não testando-as.
Elaborar uma ferramenta com o propósito de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da Química.	Aplicar questionário buscando salientar as dificuldades encontradas nos conteúdos de Química. Desenvolver uma plataforma web utilizando as linguagens PHP, CSS, JavaScript, SQL, com o auxílio do framework Bootstrap.
Disponibilizar o conteúdo proposto aos estudantes, de maneira não habitual, a fim de facilitar o mecanismo de ensino.	Pesquisar sobre conteúdos relacionados à Química Orgânica.
Oportunizar o acesso à informação de forma dinâmica, para que o estudante tenha um melhor rendimento em sala de aula.	Produzir tabelas e resumos para disponibilizá-los no aplicativo.

Quadro 1. Objetivos e ações para o desenvolvimento da ferramenta.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aplicativo web desenvolvido é responsivo, ou seja, pode ser acessado tanto através do computador quanto através do celular, por exemplo. As figuras 1 e 2 estão demonstrando a tela inicial da ferramenta em diferentes dimensões.

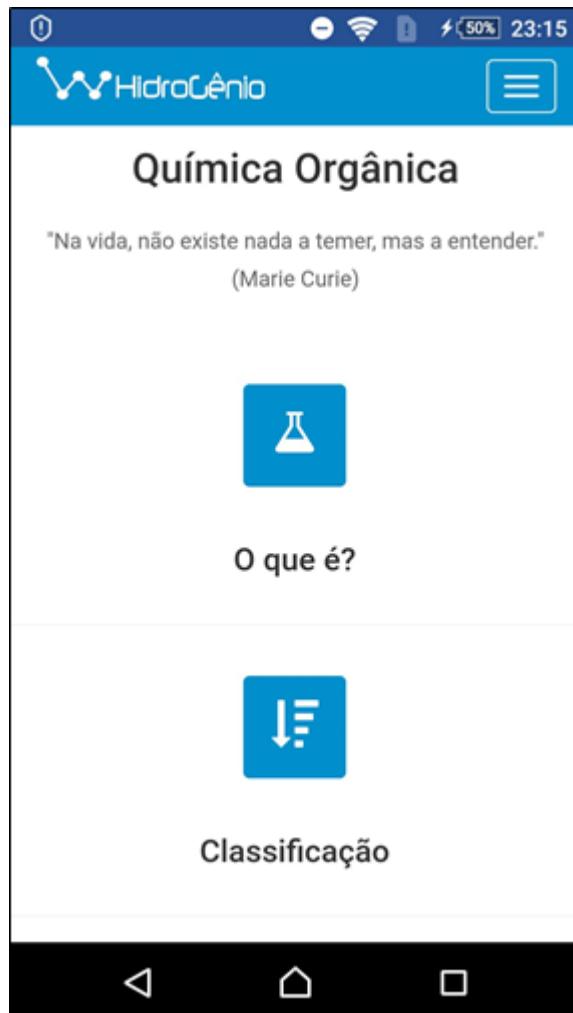


Figura 1. Demonstração da tela inicial em um smartphone.

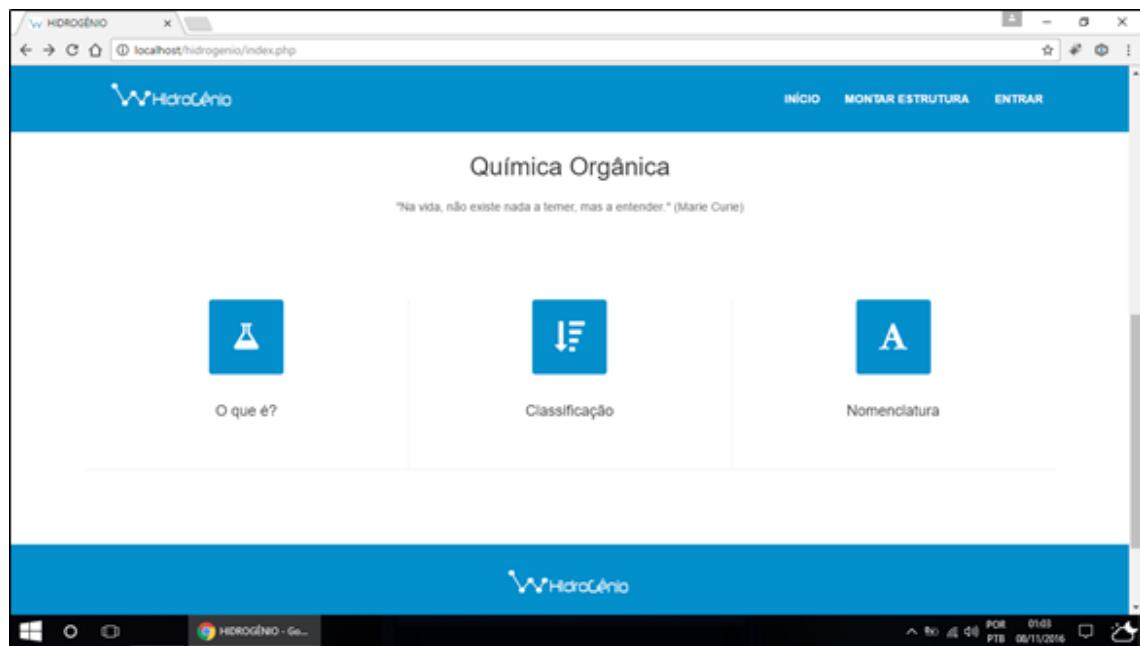


Figura 2. Demonstração da tela inicial em um computador.

Na Figura 3 está demonstrado o modo com o qual os usuários acessam os conteúdos disponibilizados pelo aplicativo.

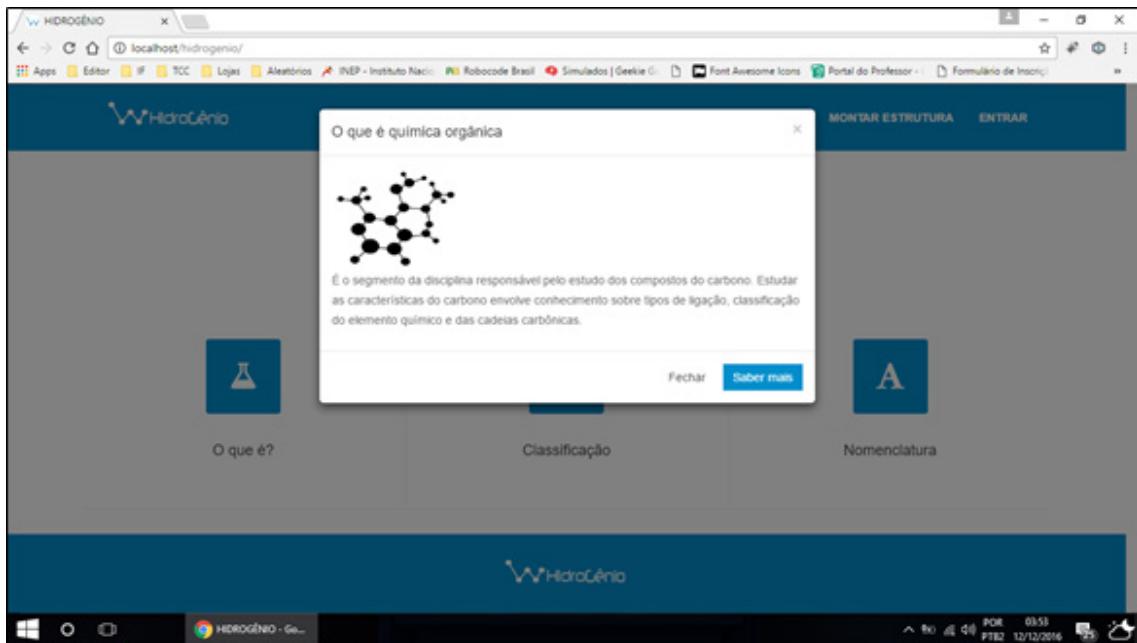


Figura 3. Demonstração do acesso aos conteúdos.

Com a implementação da ferramenta, os estudantes têm acesso a um objeto de aprendizagem em que os conteúdos sobre Química Orgânica estão disponíveis de forma simplificada e compreensível, possibilitando assim, que as maiores dúvidas sejam sanadas.

4 | CONCLUSÕES

A utilização da tecnologia proporciona a aproximação do estudante à informação e ao interesse pela aquisição de novos conhecimentos. Isso ocorre devido aos recursos apresentados serem bem mais amplos do que aqueles expostos tradicionalmente em sala de aula. Sendo assim, percebeu-se que os alunos apresentaram maior interesse pelo estudo da Química Orgânica, até mesmo durante o desenvolvimento do trabalho, pois sentiram-se motivados com o uso da tecnologia, explorada de forma dinâmica, na educação básica convencional.

Contudo, é preciso expor a necessidade de que as metodologias de ensino adequem-se à sociedade contemporânea. Ou seja, as ferramentas que auxiliam o fazer pedagógico ainda precisam ser aprimoradas, para que elas realmente cumpram com o seu papel de mediar/facilitar o processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3^a ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

GARCIA, Denis da Silva. **Formação de professores em exercício no ensino de Ciências/Química com foco no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**. UNIJUÍ: Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, 2014.

LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias no ensino de química**: teoria e prática na formação docente. 1^a ed. Curitiba, Paraná: Appris, 2015.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. cap.1, p. 11-17.

INTEGRANDO JUVENTUDE E INFÂNCIA: ENSINANDO E APRENDENDO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Camila Ribeiro Menotti

Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino
Juchem

Venâncio Aires – Rio Grande do Sul

Alexandra Sueli Wagner

Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino
Juchem

Venâncio Aires – Rio Grande do Sul

RESUMO: O respectivo trabalho relata a experiência de uma pesquisa-ação desenvolvida pelo projeto “**Infância e juventude: vivenciando os valores humanos**”, realizado na disciplina de filosofia pelos alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem, em parceria com alunos da educação infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Odila Rosa Scherer, na cidade de Venâncio Aires/RS. O projeto através de suas atividades buscou integrar os estudantes e refletir sobre os valores humanos presentes na sociedade, possibilitando resgatar e vivenciar o real significado desses valores em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Para isso, partiu-se das seguintes indagações: quais valores as crianças e os jovens estão aprendendo e vivenciando atualmente? Como resgatar o verdadeiro sentido dos valores humanos num mundo onde o ser é facilmente

substituído pelo ter? A metodologia inicialmente foi pautada num estudo realizado em sala de aula, abordando alguns conceitos filosóficos sobre existencialismo e ética. Posteriormente, desenvolveu-se a parte prática do projeto, onde os alunos do ensino médio visitaram a turma da educação infantil e fizeram várias atividades lúdicas como brincadeiras, pinturas, confecção de brinquedos com material alternativo e escultura em argila, proporcionando momentos para que jovens e crianças pudessem trocar experiências num processo de ensino e aprendizagem contínuo, envolvendo múltiplas situações didáticas. Entre os resultados parciais obtidos, verificou-se que o contato entre juventude e infância permitiu para ambos os grupos vivenciar os valores humanos e (re) significar a sua existência enquanto sujeitos de sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Juventude. Valores. Interação. Experiências.

ABSTRACT: The respective paper reports the experience of an action research developed by the project “**Childhood and youth: experiencing human values**”, carried out in the discipline of philosophy by the students of the third year of the high school of the State High School of the State of Caine Albino Juchem, in partnership with elementary school students from the Odila Rosa Scherer School of

Elementary School in the city of Venâncio Aires / RS. The project through its activities sought to integrate students and reflect on the human values present in society, making it possible to rescue and experience the real meaning of these values in different teaching-learning contexts. In order to do so, we started with the following questions: what values are children and young people currently learning and experiencing? How to rescue the true meaning of human values in a world where being is easily replaced by having? The methodology was initially based on a study carried out in the classroom, addressing some philosophical concepts about existentialism and ethics. Subsequently, the practical part of the project was developed, where high school students visited the children's education class and did various play activities such as play, painting, making toys with alternative material and clay sculpture, providing moments for young people and children could exchange experiences in a process of continuous teaching and learning, involving multiple didactic situations. Among the partial results obtained, it was verified that the contact between youth and childhood allowed both groups to experience human values and (re) signify their existence as subjects of their own history.

KEYWORDS: Childhood. Youth. Values. Interaction. Experiences.

1 | INTRODUÇÃO

Jovens e crianças vivem em uma realidade em que os valores materiais estão ganhando cada vez mais destaque e espaço em suas vidas. Mudanças evidentes vêm ocorrendo e colocando em questão os valores humanos, seja pela falta de qualidade na mídia televisiva e nas redes sociais integradas aos lares; pela ausência de valores a serem preservados pela família ou pelas alterações culturais e econômicas, resultando em “valores em crise” que precisam ser repensados e ressignificados. Diante desse cenário, quais são os valores que as crianças e os jovens estão aprendendo e vivenciando atualmente? Como resgatar o verdadeiro sentido dos valores humanos num mundo onde o ser é facilmente substituído pelo ter? Partindo dessas indagações, constatou-se a necessidade de fazer algo que pudesse mexer e transformar essa situação no ambiente de convivência desses dois grupos sociais.

A infância e a juventude são fases em que se desenvolve uma parte significativa de conhecimentos que serão levados para a vida adulta. Em ambas as fases, a moralidade é construída através do convívio com o outro e nas ações do cotidiano. E é justamente na relação com o outro que os valores tornam-se relevantes e são postos em prática. Nessa perspectiva, o objetivo do projeto **“Infância e juventude: vivenciando os valores humanos”** é integrar jovens e crianças, buscando refletir sobre os valores humanos presentes na sociedade, possibilitando resgatar e vivenciar o real significado desses valores em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Para colocar em prática a pesquisa, realizou-se num primeiro momento um estudo filosófico sobre alguns conceitos existencialistas e éticos. Posteriormente, os alunos

do ensino médio se encontravam com a turma da educação infantil e desenvolviam algumas atividades lúdicas, proporcionando momentos para que jovens e crianças pudessem trocar experiências num processo de ensino e aprendizagem contínuo, envolvendo múltiplas situações didáticas. As atividades resultaram em diversas oportunidades para os alunos da educação infantil vivenciarem diferentes valores humanos, bem como interagir e resgatar tais valores nos alunos do terceiro ano do ensino médio, fazendo-os reviver a sua própria infância, ao mesmo tempo em que acrescentam novas experiências à sua juventude.

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

O ambiente social contemporâneo em que vivemos está submerso a uma crise em que os valores estão sendo vistos e vivenciados de modo invertido. As tradições, as crenças e as formas de conduta se relativizaram. Mas afinal, qual a importância dos valores humanos para a constituição da sociedade?

Os valores humanos correspondem a um conjunto de normas e padrões sociais que são construídos ao longo da vida, e possuem a função de orientar as ações das pessoas que os aceitam ou mantém. Assim, cada indivíduo tem a sua própria teia de valores, os quais são incorporados a sua personalidade, influenciando suas atitudes e relações com os outros e com a sociedade em geral. Como afirma Taille e Meni (2009), os valores são os determinantes das escolhas que fazemos e dos objetivos pelos quais vivemos.

Corroborando essa definição, Valle (1984, p.157) destaca que:

O que consideramos bom ou mal para nós, o que é importante ou sem importância, desejável ou repugnante, belo ou feio, irá depender dos nossos valores, residam eles no campo da ética, da estética, da economia, da política ou do mundo das ideias. São elementos centrais na dinâmica e na organização de nossa percepção e orientação subjetiva.

Dessa forma, podemos dizer que os valores fazem parte da vivência pessoal de cada um, precisam ser partilhados e fundamentados ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano. São esses valores que garantem a coesão social nas diferentes instituições que compõem a sociedade.

Atualmente, vivemos numa realidade em que os bens materiais tendem a se tornar valores supremos, em torno dos quais giram as nossas escolhas e decisões. Ocorre a substituição de um valor por outro: o que deveria ser valorizado passa a ser deixado de lado e o que é supérfluo se torna o centro das atenções e disputas. De acordo com Oliveira (2005), essa substituição ocorre devido a vários fatores, entre eles:

1. Crise das instituições: a família, a quem caberia ensinar o valor da convivência e do respeito ao outro; a religião ensinar o valor da transcendência e o estado zelar pelos

valores cívicos, estão flagrantemente falhando em seus papéis. Constatase assim, que os valores substituídos, geralmente estão associados à crise das instituições, que os deveriam conservar e propagar. 2. Crise de identidade: a supervalorização do sujeito criou um excessivo individualismo, pelo qual nos sentimos donos de nós mesmos sem ao menos saber quem somos. A crise de identidade dá ao homem a sensação de poder fazer qualquer coisa sem, no entanto, dotá-lo do senso crítico indispensável às suas escolhas. 3. Crise de significado: é decorrente da crise anterior e suscita algumas indagações - qual o sentido da vida? Qual o sentido das coisas? A cultura do descartável não pode oferecer resposta à crise do sentido da existência (OLIVEIRA, 2005, p.8).

Estamos diante do que Nietzsche (apud THOMAZ, 2014) chama de niilismo, uma negação de valores que conduzem o ser humano a um vazio existencial, onde a realidade do mundo abre espaço para uma ilusão que nos torna cada vez mais isolados uns dos outros. O niilismo é a raiz de toda a cultura ocidental, que desenvolveu uma forma de pensar que inverteu as virtudes e as tradições. Isso se deu em parte pela própria religião, que exalta o transcendente em detrimento do presente, menosprezando a condição humana; e em parte pelo avanço da ciência, que acaba criando a ideia de um futuro garantido pelo progresso científico.

Assim, o homem vive numa situação na qual não há mais certezas e na busca por um alicerce, acaba por tomar como valores para a sua vida o acúmulo de capital, o consumismo de tecnologias e produtos de marcas renomadas, o apego a ideologias doutrinantes, a busca insaciável pelo poder e a violência como forma mais rápida para conquistar o que se quer. Segundo Boff (2003, p.13), “os jovens são devorados pelo consumismo, seja real ou virtual, por uma cultura que a tudo erotiza, pelo consumo em massa e homogeneizador. Para eles a vida não vale mais nada”.

Com tantas mudanças, a sociedade encontra-se imersa a um processo de transmutação de todos os valores, que acontece por meio de dois aspectos: a negação dos valores até então repassados de geração a geração e a criação de novos valores estáveis. Frente a esse dualismo que paira sobre a humanidade em geral, a superação para esse niilismo está na compreensão do presente, pois este porta ao mesmo tempo o passado e o futuro dos seres humanos. E a educação é a área na qual isso é possível acontecer, visto que possui uma ampla responsabilidade e contribuição na constituição de cada indivíduo.

Para Sartre (apud THOMAZ, 2014), os desafios que a existência nos propõe somente serão superados com a liberdade, a qual permite que o ser humano faça escolhas que direcionarão a sua vida, envolvendo um leque de princípios e valores. À medida que as escolhas vão sendo feitas, o indivíduo dá sentido à sua existência e simultaneamente vai formando a sua essência. A realidade humana configura-se, então, num projeto em permanente construção do si mesmo, pois “nós somos aquilo que ainda não somos”. É no fluxo vital da existência que se forma a essência do ser. Conforme Boff (2003, p.15), “é por meio dos valores que moldamos a vida e constituímos o nosso ser”.

Na busca pela formação da sua essência, as pessoas se voltam ao mundo

exterior para encontrar os valores e os princípios que vão compor a sua identidade e personalidade. São as experiências e as vivências do cotidiano que ao serem absorvidas pela consciência humana, dão materialidade para a essência e significam a existência. Nas palavras de Sartre (*apud* THOMAZ, 2014, p.9), “o homem comprometido na existência decide livremente o seu projeto, realiza-se na ação contínua, ultrapassando os obstáculos de sua condição”. Ao fazer isso, o ser humano reafirma os valores que caracterizam a sua ação.

A educação é uma das áreas em que múltiplas experiências e vivências são possíveis. A escola é o lugar no qual os valores humanos buscam ser vivenciados em sua plenitude. É um espaço de integração social e desenvolvimento pessoal dos alunos. Sendo assim, a educação e o ambiente escolar possuem uma função primordial: contribuir para a formação do ser humano, não somente com conhecimentos técnicos e específicos, mas, sobretudo, como cidadão capaz de significar a sua existência a partir de valores fundamentados na ética.

“O homem é, não apenas como ele se concebe,
mas como ele quer que seja,
como ele se concebe depois da existência,
como ele se deseja após este impulso para a existência;
o homem não é mais do que ele faz.”
(SARTRE *apud* THOMAZ, 2014, p.11).

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A realização do projeto foi pautada numa pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa com base empírica, desenvolvida a partir de uma ação ou resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Conforme Thiolent (2008, p.28), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo”, o que permite maiores transformações no contexto em que a pesquisa é feita.

O projeto foi realizado na disciplina de filosofia pelos alunos do 3º ano do ensino médio da E. E. E. M. Cônego Albino Juchem, em parceria com alunos da educação infantil da E. M. E. F. Profª. Odila Rosa Scherer, na cidade de Venâncio Aires/RS. Inicialmente partiu-se de um estudo efetuado em sala de aula, abordando alguns conceitos filosóficos do existencialismo: o niilismo na teoria de Nietzsche e a concepção de existência enquanto condição humana, na visão de Sartre. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento de informações, questionamentos, debates e explicações. Durante as aulas de filosofia, estabelecia-se um diálogo entre estudantes e professor, associando-se aquilo que os alunos já conheciam, com os desafios e os

novos conceitos propostos.

Posteriormente, desenvolveu-se a parte prática do projeto, onde os alunos do ensino médio visitaram a turma da educação infantil e fizeram diferentes atividades lúdicas como brincadeiras, pinturas, confecção de brinquedos com material alternativo e escultura em argila. Tais atividades proporcionaram momentos para que tanto os jovens como as crianças pudessem vivenciar e resgatar os valores humanos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reflexões e debates referentes aos conceitos existencialistas e da realidade em que se encontra a sociedade atual, verificamos que uma maneira de ressignificar nossa existência é resgatar alguns valores que estão se perdendo ou ficando esquecidos, tais como: amor, solidariedade, respeito ao próximo, cooperação, responsabilidade, amizade e troca de experiências.

Os jovens perceberam que se as crianças forem ensinadas e estimuladas a vivenciar esses valores, elas poderão construir uma sociedade muito melhor para o futuro, superando o fantasma do niilismo. Perceberam também que poderiam contribuir interagindo com as crianças através de atividades lúdicas, com situações em que os valores humanos pudessem ser vivenciados.

Entre as atividades lúdicas realizadas em diferentes contextos didáticos destacam-se os jogos de encaixe e brincadeiras que fazem referência ao cotidiano das crianças como, por exemplo, “brincar de casinha”; a confecção de esculturas de argila, nas quais as crianças expressaram todo o seu imaginário infantil ao mesmo tempo em que os jovens tiveram a oportunidade de relembrar e vivenciar novamente alguns momentos da sua infância; a confecção de bonecos de material reciclável, mobilizando os alunos do ensino médio desde a coleta do material até a criação e montagem dos bonecos, integrando-os com as crianças e adentrando em seu mundo imaginário. Abaixo estão algumas imagens das atividades realizadas:



Alunos na atividade de jogos de encaixe.



Confecção de esculturas de argila.



Confecção de bonecos de material reciclável.

Ao relatarem a experiência vivenciada, os alunos do 3º ano do ensino médio destacaram muitos pontos positivos, como é possível perceber ao longo de suas falas:

"Estar com as crianças sempre é bom, pois o ambiente é alegre e sempre muito descontraído. Elas nos fazem relembrar os momentos da infância, quando iniciamos na escola e só pensávamos em brincar. Tudo são novas descobertas." (M.S.)

"Foi uma experiência ótima. Adorei dividir aquele momento com eles. Senti-me muito bem." (M.G.)

"Quando eu voltei para aquela sala, eu me senti como uma criança novamente, vários sentimentos voltaram à tona." (V.P.)

"Foi uma experiência agradável, me senti mais leve, como se tivesse voltado a ser criança." (G.S.)

"Foi uma experiência muito interessante brincar com as crianças, relembrar da nossa infância brincando com eles e ensinando-lhes alguma coisa." (M.E.)

"A experiência foi incrível. Notei que eles gostaram muito de nossa interação. É maravilhosa a troca de energias." (M.K.)

"As crianças ficam muito felizes de trabalharem com os 'grandes'. Gostei da experiência, pois é muito bom interagir com as crianças, são muito espontâneas, comunicativas e receptivas." (P.E.)

"Trabalhar com as crianças foi uma experiência maravilhosa. A participação, os sorrisos e a alegria contagiante dos pequenos, despertam a minha alma criança de ser. Adorei!" (L.J.)

"Achei legal trabalhar e brincar com as crianças. É interessante e nos proporciona aprender algo que algum dia talvez faça parte de nossas vidas." (T.I.)

"Foi uma experiência extremamente legal, apesar de no início eu ter um pouco de resistência, comecei ajudar e vi que poderia aproveitar muito mais. Notei que eles gostaram muito das atividades." (G.V.)

O que chama a atenção nos relatos escritos pelos alunos foi por repetidas vezes a palavra "experiência", o que mostra que os jovens se sentiram sensibilizados com as atividades propostas e puderam resgatar os valores e sentimentos da sua infância, bem como utilizar essas vivências para a sua juventude. Todavia, nem tudo foram flores, alguns alunos do ensino médio não aderiram ao projeto, porém a grande maioria se sentiu convidada a fazer parte dessa prática e se envolveu plenamente com as atividades.

Por sua vez, os alunos da Pré-escola adoraram o fato de terem outras pessoas interagindo e lhes dando atenção. Em suas falas nas rodas de conversa fica evidente a satisfação dessa interação:

"Profe, os grandes jogaram com nós. Parecem crianças, mas são grandes." (A.G.)

"É legal os grandes na nossa sala. Eles brincaram com a gente." (P.A.)

"Adorei fazer bonecos. Os grandes são legais e ajudam." (S.N.)

"As meninas brincaram de casinha com nós. E tinha um menino que também brincou junto. Foi bem legal." (A.S.)

"Eles ajudaram a gente a fazer panelinhas e bonecos de argila." (N.M.)

Podemos ver que a interação entre juventude e infância beneficiou a todos. Possibilitou a vivência de valores humanos, proporcionando crescimento pessoal e experiências que, de alguma forma, irá fazer parte da formação de cada um enquanto ser humano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que há uma mudança na forma como os valores estão sendo vivenciados na sociedade atual. Algumas instituições estão perdendo o seu papel na constituição do indivíduo enquanto ser humano, sendo substituídas por outras, que ao invés de priorizarem os valores humanos estão colocando os princípios do capitalismo como o centro da existência humana.

Justamente por entender que essa realidade vem afetando a maioria das pessoas, constatamos que os valores devem ser objeto permanente de reflexão e trabalho da escola como um todo, visando uma educação para a autonomia. A escola deve priorizar aspectos como dignidade, solidariedade, respeito mútuo, justiça, de modo que as aprendizagens sejam vivenciadas, exploradas, discutidas e refletidas.

A realização do projeto proporcionou muito mais do que uma simples interação entre os jovens e as crianças. Possibilitou resgatar valores até então talvez esquecidos, colocando-os em prática por meio de atividades lúdicas, nas quais todos os envolvidos vivenciaram em sua íntegra a essência do que é ser “humano”. O projeto de algum modo contribuiu para a construção de novos conhecimentos e para a formação de cidadãos capazes de atuarem na realidade em que se encontram inseridos.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Reflexões sobre a ética e a formação de valores na sociedade.** São Paulo: Instituto Ethos, 2003.
- NIETZSCHE, F. Filosofia a marteladas. In: THOMAZ, S. **Filosofia.** São Paulo: Editora FTD S.A., 2014.
- OLIVEIRA, P. E. de. Sala de aula: espaço de vivência. **Revista Educação Marista.** Curitiba, ano V, n.10, 2005, p.5-11.
- SARTRE, J. P. O existentialismo de Sartre. In: THOMAZ, S. **Filosofia.** São Paulo: Editora FTD S.A., 2014.
- TAILLE, Y. L.; MENI, M. S. E. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2009.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VALLE, J. E. Valores e realidade social da juventude. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ESCOLA DE PAÍS DO BRASIL: Valores. Que valores?, 1984, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Ed. Almed, 1984.

METODOLOGIA DE PROJETOS E A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Cristina da Silva Viana

Professora da educação infantil e ensino fundamental. Colégio Batista Mineiro Uberlândia-MG

Raquel Aparecida Souza

Professora da UFT/IFG, curso de Licenciatura em Química do IFG, campus Itumbiara/GO

RESUMO: Apresenta-se nesse texto a experiência com a metodologia de projetos desenvolvida com crianças da educação infantil de uma escola particular de Uberlândia. A experiência partiu da curiosidade das crianças que, em visitas diárias no espaço externo da sala de aula, queriam saber como as plantas nascem, crescem e se alimentam. Esses apontamentos auxiliaram na elaboração do tema gerador para o projeto interdisciplinar que envolveu atividades e estudos na área da ciência e meio ambiente, matemática e língua portuguesa. Os resultados apontaram que essa metodologia de trabalho possibilitou que as crianças desenvolvessem seu potencial de imaginação, criatividade e envolvimento, os quais se sentiram motivadas na realização de atividades lúdicas e científicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Metodologia de Projetos; Aprendizagem Lúdica

ABSTRACT: We present in this text the

experience with the methodology of projects developed with children of the kindergarten of a private school in Uberlândia. It started from the curiosity of the children who in daily visits in the outer space of the school wanted to know how the plants were born, grew and fed. These notes were fundamental to elaborate the generating theme for the interdisciplinary project that involved activities and studies in the area of science and environment, mathematics and Portuguese language. The results showed that this work methodology allowed the children to develop a potential for creativity, involvement and motivation to perform practical and significant activities.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Project Methodology, Significant Learning

1 I ASPECTOS INICIAIS

Ao refletir sobre nossas práticas educativas do dia a dia da escola, percebemos a necessidade de um repensar sobre nossas responsabilidades e atitudes em relação ao aprendizado dos alunos e certamente, também exige de cada um de nós o desafio de aprender e desenvolver processos educativos diferenciados, contextualizados e significativos para todos os envolvidos.

Nessa perspectiva esse relato socializa

a experiência desenvolvida com crianças da educação infantil do Colégio Batista Mineiro, a qual se desenvolveu a partir da Metodologia da Pedagogia de Projetos com crianças da educação infantil com idade de zero (0) a cinco (5) anos, o qual foi denominado de “Projeto Horta” e que teve como objetivo sensibilizar e conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio ambiente.

2 | UTILIZANDO A METODOLOGIA DE PROJETOS

As práticas pedagógicas fazem parte do trabalho docente no contexto educacional e se apresentam como importantes instrumentos para uma educação de qualidade, conforme destaca a LDB-9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional no Brasil.

No contexto atual os professores vêm sendo desafiados a buscarem estratégias que sejam inovadoras e que contribuam para um processo de ensino e aprendizagem que seja mais significativo e prazeroso para todos envolvidos no processo educacional.

Nogueira (2001) destaca que dentre as várias possibilidades de desenvolver essas estratégias, a Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos é uma das alternativas, destacando em especial na educação infantil que:

O trabalho com a Pedagogia dos Projetos na Educação Infantil é uma excelente escolha metodológica para organizar as ações educativas planejadas e estabelecidas pelo professor, bem como mediar situações desafiadoras e questionadoras para as crianças, provocando e instigando a curiosidade (p. 90).

Behrens (2015) também pontua que em meio às novas exigências educacionais para o século XXI é importante uma reflexão sobre a proposição de novas metodologias e nesse sentido pontua que as investigações de renomados autores que apresentam contribuições sobre essas questões como Moran (2000), Hernandez e Ventura (1999), Boutinet (2002), apontam a Metodologia de Projetos como uma abordagem relevante.

Por sua vez a autora assim defende a utilização do termo Metodologia de Projetos pontuando entre outras questões que:

A metodologia de projetos pode auxiliar na ampliação da visão inter e transdisciplinar, pois representa um processo metodológico de aprendizagem que envolve níveis de integração, interconexão, inter-relacionamento de informações, agregação de informações, conteúdos, conhecimentos e saberes na busca de uma abordagem mais complexa. (BEHRENS, 2015 p.100)

Trata-se de uma opção de trabalho e desenvolvê-la na educação infantil é uma escolha metodológica importante, pois ela permite a organização das ações educativas a serem planejadas e estabelecidas pelo professor, bem como, sua mediação em situações desafiadoras e questionadoras para as crianças, de modo a provocá-las e instigar sua curiosidade.

Nogueira (2007) aponta que "um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealdade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e consequentemente, as articulações desta". (p.90)

Nesse sentido, o “projeto” é aquilo que ainda está por vir, pois ainda não é atual, não está presente, já que é ainda uma antecipação do futuro. Um projeto pode estimular os alunos a pesquisarem, a procurarem informações, a exercerem uma postura mais crítica. Trata-se de uma metodologia capaz de possibilitar romper com o presente para se planejar o futuro, ou seja, uma alternativa para fomentar a autonomia do aluno e possibilitar a formação de um sujeito integral.

Os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente. Os projetos bem-desenvolvidos levam a criança a usar sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação. (HELM, 2005, p.23)

Importante destacar nossa consciência de que não existe um modelo único de desenvolver projetos e um passo a passo para ele, assim também sabemos que algumas etapas podem ser organizadas de forma a organizar metodologicamente esse trabalho, garantindo assim seu caráter inovador como pontua Barbosa (2013) que “[...] os projetos devem sempre garantir uma estrutura com um caráter inovador, além disso, uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários projetos ao longo do ano e muitos deles podem ter uma existência concomitante” (p.52).

Assim, a primeira etapa pode consistir na definição com as crianças do tema do projeto. A partir de questionamentos e por meio de diálogo, ou de questões que surjam do contexto real dos alunos de modo a considerar os conhecimentos prévios deles, o que possibilita que ele “[...] aprofunde o conhecimento que tem de cada uma das crianças, observando as maneiras como poderá sustentar e fortalecer o progresso delas em todas as áreas de aprendizagem à medida que o projeto se realiza” (KATZ, 2005, p.29).

Numa segunda etapa as crianças podem ser organizadas em pequenos grupos de modo a ampliar o debate sobre o tema e a buscar respostas para suas dúvidas: “Dependendo da idade das crianças e da natureza do assunto, essa fase implicará que façam uma pesquisa de campo e entrevistem algumas pessoas que possam responder a suas perguntas” (KATZ, 2005, p. 29).

Na sequencia da prática pedagógica com projetos segue-se ao planejamento e realização das atividades, bem como a exposição da pesquisa e sua avaliação: “Ao longo desse processo, o professor tem muitas oportunidades para observar o progresso de cada criança e para estimular e apoiar a aprendizagem futura com base em tais observações” (KATZ, 2005, p.29).

Para Barbosa (2013), após a organização do material pesquisado, é necessário que as crianças exponham, recontem e narrem o que aprenderam por meio de

diferentes linguagens: “A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação- problema levantada inicialmente e com os comentários feitos sobre o proposto e o realizado” (BARBOSA, 2013, p.56).

O Colégio Batista Mineiro de Uberlândia, propõe em suas diretrizes pedagógicas que o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil seja desenvolvido por meio de Projetos e nesse sentido, nos propomos a socializar a experiência com essa metodologia com crianças de um (1) a cinco (5) anos de idade, sendo uma turma de maternal I, duas (2) de maternal II, duas (2) e maternal III, (2) duas turmas do primeiro período e (2) duas do segundo período.

3 | O “PROJETO HORTA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse relato apresenta a experiência do Projeto Horta que foi desenvolvida a partir da curiosidade das crianças da educação infantil do Colégio Batista Mineiro. Em um dos momentos de passeio que ocorre diariamente pelos espaços da escola e a partir da observação e do contato com a natureza, surgiu alguns questionamentos das próprias crianças sobre como as plantas, em especial os alimentos, nasciam, cresciam e se alimentavam.

A partir desses questionamentos das crianças surgiu o Projeto Horta, que foi desenvolvido, entre outras etapas a partir de observação das plantações de alimentos na horta da escola e também durante as rodas de conversa com os alunos em que foi, em alguns momentos, apresentado diversas imagens de alimentos já maduros como de tomate, alface e couve. A partir dessas primeiras conversas e percepções das crianças, foi solicitado que elas escolhessem um desses alimentos para que pudesse ser feito o plantio e acompanhamento de todo seu processo de desenvolvimento.

Assim as crianças elegeram a alface como eixo central do projeto e com a ajuda da professora iniciaram o processo de plantio e cuidados para o crescimento. Primeiro a professora levou as sementes dessa hortaliça, solicitou que as crianças observassem suas características e explicou como seria o processo de plantio.

As sementes foram plantadas em uma bandeja de isopor com vários compartimentos e os alunos eram convidados a regar o plantio todos os dias, de modo a também ir observando o processo de crescimento. Quando atingiu um tamanho adequado para ser mudado de recipiente, as mudas de alface foram replantadas dentro de pneus reciclados.

Foi elaborado uma sequencia didática de forma a trabalhar questões interdisciplinares, com atividades que ocorriam uma vez por semana como atividades de registros para desenvolver o letramento, ressaltando elementos da alfabetização na área da língua portuguesa, interligando atividades de matemática em que as crianças foram desafiadas a mostrar o quantitativo de sementes que foram plantadas e o quantitativo de mudas de alface que iam nascendo. Em relação ao ensino de

ciências, destaca-se o aprendizado sobre o solo, sobre a importância da água para as plantas entre outras questões que iam sendo trabalhadas na medida em que as crianças visitavam a horta, como também sobre questões sócio ambientais sobre o compromisso de cuidar da horta e do meio ambiente.

As crianças de quatro (4) e cinco (5) que participaram do projeto também desenvolveram as mesmas atividades que foram realizadas com os alunos menores, no entanto, vale destacar que outros elementos de aprendizagem foram alcançados. Em ciência, por exemplo, o ponto de partida foi explorar o meio ambiente a partir de visita ao local da horta em que as sementes de alface foram plantadas.

Os alunos mostraram compreensão sobre as características do tamanho de hortas de vários tamanhos e de diversos tipos de plantações como as de frutas, legumes, verduras, cereais e grãos. Os professores explicaram que existem hortas particulares, comunitárias e hortas com fins lucrativos. Também tiveram contato com a terra da horta da escola quando tiveram que explorar as cores dos elementos envolvidos, como a terra, as mudas, as cores dos pneus que foram utilizados como vasos e canteiro para as alfaces, os regadores, de outros objetos e utensílios que foram utilizados.

No contexto da matemática, os alunos foram desafiados a quantificar os utensílios usados no plantio das sementes, assim como fazer a separação deles. Em relação à Língua portuguesa, as atividades foram associadas à contação de histórias sobre o livro a “Cesta da Dona Maricota” em que as crianças ouviram a história de uma cozinheira que sempre dava preferência aos produtos *in natura*.

Nessa ocasião foi disponibilizado uma cesta cheia de produtos alimentícios da feira para que as crianças tivessem o contato visual e depois fizessem a experimentação. Na história do livro apresentado às crianças acontece um diálogo entre as frutas, legumes e verduras e por meio da contação dessa história foi trabalhado questões sobre a cor, o tamanho, o tipo de alimento, a composição de vitaminas e nutrientes que elas contem e que são importantes ao nosso organismo.

Os alunos também tiveram uma aula com uma profissional nutricionista que relacionou a contação de história com fantoches sobre os legumes e frutas e explicou a importância dos alimentos *in natura*. As crianças degustaram tomates e essa experiência foi muito importante, pois haviam algumas delas que não conseguia identificar o tomate em seus diversos tipos e tamanhos.

No momento da degustação, por ser um momento de interação e muita curiosidade, muitos que não gostavam ou ainda não tinham experimentado, resolveram experimentar e aprovaram o gosto do tomate, descobrindo assim que ele é uma hortaliça muito saborosa. Nesse momento as descobertas continuaram e fizeram descobertas de que o tomate pode ser vermelho ou verde, pode ser grande ou pequeno em forma de círculo e que dentro dele existem muitas sementes.

Nessa ocasião trabalhamos os sentidos do tato, do olfato, e do paladar de forma interdisciplinar associando com vários conteúdos importantes que foram sendo

ministrados a partir da contextualização e de ações planejadas considerando as especificidades das idades e séries escolares envolvidas a fim de que os alunos pudessem explorar ao máximo as informações sobre uma horta e quais produtos podem fazer parte da horta.

Todos os alunos participaram com muito entusiasmo e cuidaram da horta regando o plantio e ajudando na limpeza do local. Depois de três meses, as turmas da educação infantil que participaram do projeto se reuniram a fim de compartilhar a experiência do projeto.

Os alunos menores apresentaram com apoio dos professores o registro das atividades a partir de fotos e atividades de pinturas e os alunos maiores fizeram cartaz com recortes, apresentaram pequenas falas sobre a horta e a sua importância.

Nesse momento de socialização das experiências as atividades de artes e registros com fotos foram expostas em estandes de forma de toda a comunidade escolar e os pais pudessem ter acesso, envolvendo assim a participação de toda a educação infantil da escola.

De forma geral, os resultados do projeto mostram que as crianças além de desenvolverem seu potencial investigativo por meio do projeto, aprenderam sobre questões essenciais em relação ao cuidado com o plantio de hortaliças, além de aprenderem de forma interdisciplinar sobre elementos importantes da ciência, da língua portuguesa, da matemática e outros saberes importantes do próprio cotidiano delas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral os dados apontam que a metodologia de trabalho a partir de projetos desenvolvido com crianças na educação infantil em uma escola particular de Uberlândia, proporcionou aos alunos envolvidos no Projeto Horta um aprendizado concreto e significativo além de possibilitar que o desenvolvimento de múltiplos saberes que, por sua vez foram mediados pelos professores, os quais tem um papel fundamental de contribuir para uma educação voltada para a formação de sujeitos criativos, engajados e participativos do processo de aprendizagem e assim, representou uma experiência que contribuiu para o repensar de uma nova cultura escolar.

Concordamos que a metodologia de projetos pode ser uma realidade na educação, pois ele permite a inclusão e interação de todos os sujeitos com seus conhecimentos prévios, e a partir do tema gerador esses conhecimentos começam a ser reelaborados com objetivos específicos.

Assim é possível ir avançando com atividades direcionadas que visem contribuir para um conhecimento mais empírico, que começa com questões mais simples até chegar em questionamentos mais complexos que necessitam de pesquisas, de

elaborar atividades que envolvam o aluno a fim de buscar mais saberes que sejam realmente pertinentes para a temática.

Ao propor um trabalho com a metodologia de projeto, o professor mediador precisa compreender que ele será uma prática com muitos desafios, desde o tema gerador até o final de todas ações, mas também compreender que certamente estará auxiliando um bom aprendizado e envolvimento de forma intensa dos alunos.

De fato, o trabalho com projetos permite o aluno participar ativamente pois trata-se de uma metodologia que possibilita um leque de oportunidades de aprendizados, que não seriam contempladas apenas com o uso dos livros didáticos e materiais apostilados, demonstrando a sua importância como instrumento de ensino aprendizagem.

Assim, acreditamos que cada professor pode se permitir na tentativa de trabalhar com um projeto que seja interesse de seus alunos, aproveitando esse relato como incentivo para um novo olhar sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: RENDIN, Marita Martins (et al.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 39-64.
- BEHRENS, M. A. Metodologia de Projetos: aprender e ensinar para produção do conhecimento numa visão complexa. IN. **Metodologias para a produção do conhecimento**: da concepção à prática. Torres, TORRES, P. L. (Org.), Curitiba: SENAR - PR., 2015.
- BOUTINET, J. Antropologia do Projeto. Porto Alegre: Art Méd, 2002.
- BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- KATZ, Lilian G. **The Project approach**. Champaign, IL: ERICA Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1994.
- HELM, Judy Harris. Os desafios contemporâneos na Educação Infantil. In: HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (orgs.). O poder dos projetos: novas estratégias para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.p.13-26.
- HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do Currículo por projetos**. Porto Alegre. Art Méd, 1999.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2007.
- _____. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2001.

O ESTÁGIO COMO ENCONTRO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Sandra Regina dos Reis

Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP

Pedagogia/Cornélio Procópio - Pr

Klaus Schlünzen Junior

Faculdade de Ciências e Tecnologias/Unesp
Presidente Prudente - SP

Okçana Battini

Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR
Londrina – Pr

propostas de estágio supervisionado em cursos de Pedagogia a distância. Trazemos aqui, um recorte que apresenta nosso olhar sobre encontros que ocorrem no estágio do curso de Pedagogia a Distância. Para isso, partimos do aluno como centro do processo e mapeamos os encontros que envolve a realização do estágio EaD. Essa elaboração assentou-se nos estudos de Zabalza (2014), Pimenta e Lima (2010) e outros. Também, na vivência em cursos de Pedagogia a distância. Reconhecer a existência de encontros nos estágios nos cursos de Pedagogia EaD, possibilita a compreensão mais clara e aprofundada a aproximação das dimensões pedagógica e a distância contidas nesse universo. Podem ainda, constituir o ponto de partida para proposição e (re) organização dos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Educação a Distância.

ABSTRACT: The Pedagogy courses offered in the distance modality attend the same legislation of the presences courses, but also have singularities of the EaD. Thus, in both modalities, the supervised internship is a mandatory face-to-face activity. In the EAD courses, the internships are little known and socialized, remaining relegated to the scope of institutions. With the purpose of knowing a little

RESUMO: Os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade à distância atendem a mesma legislação dos cursos presenciais, mas também possuem singularidades da EaD. Assim, em ambas as modalidades, o estágio supervisionado é uma atividade presencial obrigatória. Nos cursos de EaD, os estágios são pouco conhecidos e socializados, permanecendo relegado ao âmbito das instituições. Com o intuito de conhecer um pouco mais essa realidade, propusemos um estudo que teve como objetivo analisar aproximações e diferenças do estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância. Foi realizada uma pesquisa qualitativa que teve dois eixos centrados em duas dimensões: o estágio no curso de Pedagogia e a Educação a Distância. A partir dessas dimensões, buscamos apresentar indicadores que pudesse subsidiar a criação, revisão e (re) organização de

more this reality, we proposed a study that had as objective to analyze approximations and differences of the supervised stage in the courses of Pedagogy in the distance modality. A qualitative research was carried out that had two axes centered in two dimensions: the stage in the Pedagogy course and the Distance Education. From these dimensions, we sought to present indicators that could support the creation, revision and (re) organization of proposals for supervised internship in Distance Education courses. We bring here a clipping that presents our gaze on encounters that occur in the stage of the Distance Pedagogy course. To do this, we start from the student as the center of the process and map the encounters that involve the realization of the EaD stage. This elaboration was based on the studies of Zabalza (2014), Pimenta and Lima (2010) and others. Also, in the experience in Pedagogy distance courses. Recognizing the existence of encounters in the stages of the EaD Pedagogy courses enables a clearer and more in-depth understanding of the pedagogical and distance dimensions contained in this universe. They can also be the starting point for proposition and (re) organization of the supervised internships in the courses of Pedagogy EaD.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Supervised internship. Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado constitui uma atividade presencial e obrigatória, a ser realizada nos cursos de Pedagogia tanto na modalidade presencial como nos cursos a distância, sendo que ambos atende a mesma legislação. Mas, na EaD sofre aproximações e diferenças do estágio presencial. Os elementos que caracterizam a oferta a distância acrescentam-lhe peculiaridades e confere perfil ainda pouco conhecido na comunidade acadêmica. Propostas e modelos de estágio têm sido criadas e adaptadas do presencial para o ensino a distância. No entanto, pouco são socializadas e permanecem relegadas ao interior das universidades. Igualmente são pouco conhecidos os caminhos que trilham as instituições na elaboração dessas propostas, de onde partem, como elaboram as propostas, como lidam com a distância em uma atividade presencial e outros fatores que envolve essa atividade.

No curso de Pedagogia EaD, o estágio absorve aspectos do ensino presencial que os tornam semelhantes, pois evoluíram dessa modalidade. Adotam os mesmos preceitos e possuem organização pedagógica semelhante. Porém, incorpora elementos da EaD que confere diferenças na estruturação, tais como, o envolvimento do professor, a inserção do tutor, o ambiente virtual e encontros diferenciados. Esses elementos refletem a cultura organizacional do curso, influenciam diretamente a organização do estágio, repercutem na qualidade da formação do pedagogo e, consequentemente, na prática do futuro professor. A simples inclusão do estágio em um curso de formação de professores a distância não contribui para a efetivação de uma prática docente consistente.

Essa realidade torna necessário estudos que desvalem as propostas de estágio

que estão sendo realizadas nos cursos de Pedagogia EaD. Com esse fim, propusemos um estudo quem teve como objetivo analisar o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista aproximações e diferenças do estágio realizado no ensino presencial e consolidado na literatura. Realizamos uma pesquisa qualitativa a fim de conhecer propostas de estágio desenvolvidas nos cursos a distância, que resultou em tese de doutorado. Trazemos nesse texto, um recorte desse estudo.

A pesquisa teve como um dos objetivos específicos, apresentar indicadores a serem considerados na criação de propostas de estágio supervisionado em cursos de Pedagogia a distância. Resultou na apresentação de um esquema que representasse os encontros que ocorrem no estágio do curso de Pedagogia a Distância. Tendo o aluno como centro, mapeamos os encontros contemplados na realização do estágio EaD. Para essa elaboração, apoiamo-nos nos estudos de Zabalza (2014), Pimenta e Lima (2010) e outros além de nossos estudos e vivência em cursos de Pedagogia a distância.

Como no ensino presencial, muitos são os encontros que o aluno realiza durante o estágio a distância. Adotamos o termo encontro para representar as relações que o aluno tece na vivência dos estágios. Os encontros apresentados nesse estudo não visavam contemplar a plenitude de aspectos envolvidos nos estágios na EaD, mas apenas possibilitar caminhos para estudos, reflexões e discussões sobre esses elementos que se configuraram importantes na oferta de cursos de Pedagogia EaD. É evidente a presença da inquietude nos cursos a distância, resultante do desconhecimento do estágio. Porém, essa necessita ser conhecida, visto que é presente no contexto da educação brasileira hoje.

2 | O CONTEXTO DA EAD NO BRASIL A PARTIR DO FINAL DO SÉC. XX

Os anos 1980 e 1990 do final do séc. XX foram marcados por fatores sociais, políticos e econômicos que embutiram à sociedade brasileira novas formas de agir e pensar. A globalização, a organização econômica em blocos e a expansão das tecnologias, em especial das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a efervescência democrática que contaminou o Brasil nesse período, além de outros fatores, contribuíram para a adoção de políticas educacionais, que culminaram com a possibilidade de novas e inovadoras propostas educacionais. A associação das TIC à educação impulsionou a oferta de EaD. Apesar desse crescimento da EaD, Dias e Leite (2010) destacaram não ser a EaD algo novo, mas diferenciado pelos atualmente pelos meios disponíveis. Para Litto e Formiga (2009), o crescimento de experiências em nível internacional com EaD conduziram ao amadurecimento de modelos tecnológicos e pedagógicos e referendando muitas iniciativas em âmbito nacional.

A partir da primeira década dos anos 2000, a EaD expandiu-se no ensino superior, passando a alcançar número cada vez maior de brasileiros e possibilitar acesso ao saber a um grande contingente populacional situado nas diversas regiões do país, no interior dos estados, longe dos grandes centros, suprimindo a necessidade de acesso aos grandes centros.

No ensino superior a EaD encontrou um terreno propício, uma vez que os estudantes em função de fatores diversos como maturidade, didatismo e outras, atendem mais ao perfil necessário para essa modalidade. São mais maduros, motivados e capazes de estudar de forma independente (KEARSLEY, 2011). O suporte tecnológico é maior, mais explorado e aproveitado de forma variada, como em palestras, cursos e outras formas veiculação de atividades a distância. Também as universidades se constituem em campos de pesquisa, nas quais são criadas, produzidas e divulgadas tecnologias e novos modelos educacionais, ainda que de forma incipiente, com poucas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Esse fator impulsionou o crescimento e a busca por novas formas de produzi-lo e disseminá-lo, considerando que os estudantes do contexto atual são diferentes dos recebidos nos ambientes acadêmicos até poucos anos atrás.

Após a euforia da expansão, a EaD observamos o amadurecimento centrado na busca pela qualidade dos cursos. Arranjos diferenciados tem se apresentado para cursos nessa modalidade, tanto do âmbito pedagógico como a distância. Acreditamos que a qualidade não se resume a um ou outro, mas se centra na articulação do “pedagógico” com o “a distância” assegurada no projeto pedagógico e no uso feito das tecnologias que lhes dão suporte.

Como crescimento acelerado a EaD caminhou predominantemente na iniciativa privada. Alcançou as instituições públicas com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Governo Federal no ano de 2006. Sua implantação marcou definitivamente a entrada das instituições públicas na EaD no país, com a defesa da expansão e da qualidade e não a massificação da educação. As experiências estendem-se nas graduações, como cursos de gestão, licenciaturas, tecnológicos e bacharelados. Porém, são mais frequentes na formação de professores, visto que a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica constitui o objetivo prioritário da UAB, conforme o estabelecido no Decreto Federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006 de sua criação. O sistema UAB é constituído pela adesão de universidades públicas e compete às mesmas a proposição dos projetos dos cursos.

Os cursos ofertados a distância são regidos pela mesma legislação e contemplam atividades obrigatórias comuns, tais como estágios, avaliações presenciais, tutoria presencial e a distância e polos presenciais. No entanto, possui flexibilidade que lhes possibilita variações, como propostas de modelos de avaliação e de estágios diferenciados. Absorvem ainda, características e dificuldades dos modelos de formação presencial e assim, assumem críticas e dificuldades ainda não superadas nos cursos presenciais, como por exemplo, a qualidade da formação, a identidade do

docente que se deseja formar, as formas de acompanhamento do trabalho realizado nos estágios e a sua qualidade, entre outras. Estas se somam às da educação a distância, como separação física entre professor e aluno, grande número de alunos, mediação por tecnologias, etc. Essa realidade estende-se no contexto atual, fazendo com que seja necessário conhecê-lo de forma mais profunda, desnudando aspectos e fatores que influenciem na garantia da efetividade e qualidade do curso. Nesse cenário, o estágio constitui um dos aspectos se evidencia e que ainda é pouco conhecido.

3 | O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

No tocante ao curso de Pedagogia, a legislação que o regulamenta e institui suas diretrizes, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, prevê o estágio como atividade obrigatória tanto para os cursos presenciais como à distância, devendo ser realizado prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também é frequente sua realização na gestão escolar e não escolar.

Em um estudo sobre os cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, Gatti e Nunes (2009) demonstram que não há especificação clara sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Também não há clareza quanto aos objetivos, exigências, formas de validação e outros elementos que os envolve. Assinalam ainda que se estende sobre os cursos de pedagogia um caráter de formação genérica, sendo bastante reduzidas nos currículos dos cursos as habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

As diretrizes do curso de Pedagogia caminharam na contramão da qualidade da formação do pedagogo, pois reduziu a carga horária mínima de estágio de 400 para 300 horas, provocando o aligeiramento no qual se realizam os estágios. É tratado de forma ínfima, denotando o viés teórico que orienta as diretrizes do curso de Pedagogia. Essas diretrizes ainda regulamentam a formação do pedagogo e, consequentemente, os projetos pedagógicos dos cursos de formação, nos quais o estágio está situado.

Em toda a história do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado sempre esteve presente. No entanto, ocupou e ainda ocupa um lugar desprivilegiado no interior das instituições, frente ao corpo docente e discente. Relegado a mero componente curricular obrigatório técnico é destituído de reflexão e articulação teoria e prática, no qual o aluno vai a campo com um receituário para aprender uma prática já consolidada. Constitui-se pela prevalência de atividades teóricas, que denuncia a valorização da teoria sobre a prática, reduzindo-o à práticas modelares, como apontaram Pimenta e Lima (2010), ao analisarem o estágio no curso de Pedagogia no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

O estágio supervisionado ocupa ainda menor importância em relação às demais disciplinas que compõem o projeto pedagógico do curso. Essa falta de prestígio respinga também na Educação Básica. Apesar de ainda presente no contexto de

muito cursos de pedagogia, essa visão de estágio não é um consenso. É comum, no interior das universidades, a formação de dois grupos, isto é, os que assim compreendem o estágio e os que defendem sua importância na formação do professor como articulador da teoria e prática, elo entre o campo de trabalho do profissional e de formação, como movimento que fomenta reflexões, discussões e apontamento de possibilidades de intervenções pedagógicas, que configurem uma prática pedagógica atrelada ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem do aluno e contribua com a qualidade da educação.

Nos estudos sobre as diretrizes sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia, posteriores à sua implantação, Gatti e Nunes (2009, p. 31) apontaram que “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação nas escolas”. Entende-se por estágio “as atividades que os alunos deverão desenvolver durante seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 21). Sendo assim, constitui uma atividade a ser realizada tanto nos cursos de Pedagogia presenciais como a distância. Em ambas, o aluno vai ao seu futuro campo de trabalho e nele mantém relações ou encontros que marcam sua vida acadêmica e profissional e influencia a formação de sua identidade docente.

Assim como a configuração geral do curso se Pedagogia, o modelo de estágio supervisionado na modalidade a distância derivou do presencial e mantém semelhanças e diferenças deste. Não há um consenso e uma configuração única para o estágio nessa modalidade, pois há que se respeita a autonomia e individualidade das universidades. Também carece de orientações claras que auxiliem na sua organização e encaminhamento. A legislação da EaD, do curso de Pedagogia e os indicativos da UAB não apresentam um modelo de estágio, nem tampouco indicativos para sua realização. Assim, as experiências migram do ensino presencial, como demonstra Reis (2015), visto que é reservada a cada instituição a proposição do seu modelo. Mas, nessa atividade prática presencial obrigatória, muitos encontros são realizados e esses influenciam no perfil do professor que se deseja formar.

4 | OS ENCONTROS DO ALUNO NO ESTÁGIO À DISTÂNCIA

Transpor o estágio que já era realizado no ensino presencial para a EaD envolve implicações, uma vez que que modalidade possui características próprias que configuram a esta atividade uma “cara nova”, como a separação professor e aluno, maior proporção da relação número de alunos e professor, envolvimento de tutor, impossibilidade de acompanhamento por parte do professor e outras. Esses constituem desafios que se apresentam às instituições na oferta de cursos de formação de professor a distância. Além desses, outros desafios são encontrados, como por exemplo, atender na EaD a mesma legislação que foi criada para o ensino presencial.

Contemplar num estudo todos os aspectos que envolvem o estágio em um curso a distância é uma tarefa complexa, pois há detalhes que se modificam conforme o modelo de estágio, curso e as tecnologias adotadas pelas instituições. Outros fatores internos, tais como, concepção de curso, de professor que se deseja formar, de profissional, entre outros, influenciam na representação do estágio.

Com necessidade de delimitação, centramos esse estudo no Estágio dos Anos Iniciais do curso de Pedagogia a Distância, sendo apresentado aqui, um recorte com considerações que envolvem relações que o aluno estagiário estabelece durante e no campo de estágio. Para tornar essas relações mais claras e explícitas, passamos a chama-las de “encontros”, termo empregado por Zabalza (2014) em seus estudos sobre o estágio em contextos profissionais. Para o autor, a atividade de estágio é permeada por encontro do aluno estagiário “[...] com a realidade viva de um cenário profissional” (ZABALZA, 2014, p. 115). No contexto do estágio no ambiente escolar, ocorrem encontros riquíssimos, uma vez que a escola campo possibilita ao aluno conhecer e refletir sobre a realidade escolar, confrontando-a com o arcabouço teórico das disciplinas do curso e buscando alternativas de intervenção na prática com vistas a propor solução para as dificuldades apresentadas.

O curso de Pedagogia requer a realização de atividades práticas inerentes à formação do professor, as quais o estágio faz parte. Essas pressupõem não sair da universidade para fazer qualquer coisa de qualquer forma, mas continuar aprendendo fora do contexto acadêmico. O estágio contribui com o estudante, as universidades e centros de formação, as instituições, as empresas e os centros de trabalho. Possibilita o encontro do aluno com vários elementos, levando ao desenvolvimento de reflexões, proposições e ações (ZABALZA, 2014). Enquanto espaço de encontros, constitui-se ainda como local de trocas, doação, recebimento, inspirações, apropriações e proposições.

Desafiados pelos estudos de Zabalza (2014) e ancorados em nossos estudos e vivência em cursos de Pedagogia a distância, elaboramos um esquema da Figura 1 que representa nosso olhar sobre os encontros que ocorrem no estágio do curso de Pedagogia a Distância e passamos a esclarecer cada um.

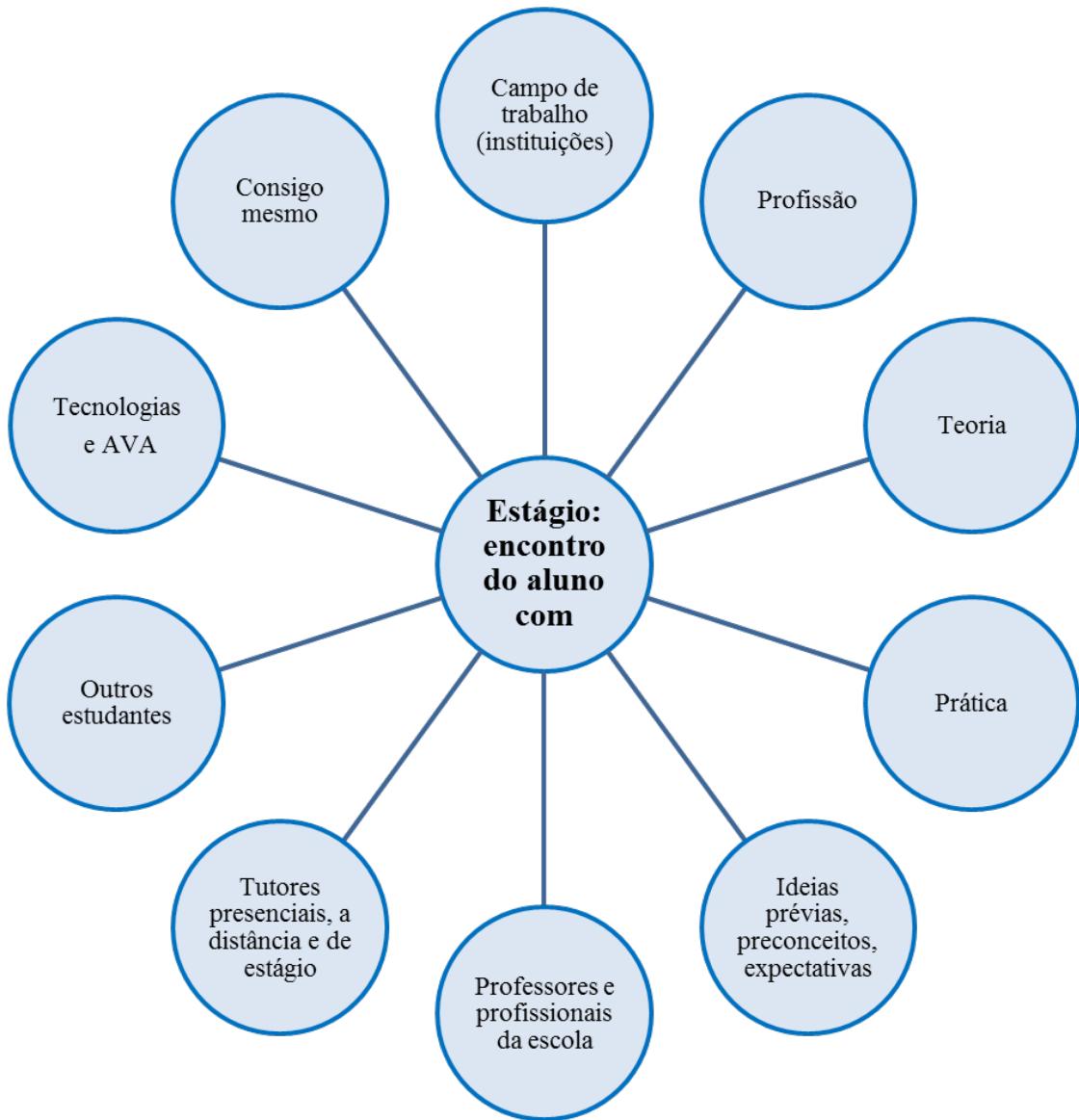


Figura 1 – Estágio como encontro

Fonte: Os autores

Diferente de outras áreas de atuação, nas licenciaturas a qual a Pedagogia faz parte, o espaço de atuação do futuro professor não é campo desconhecido, pois já o vivenciou como aluno na sua infância. Porém agora, o olhar já não é mais como aluno. Nem, tampouco ainda como professor. É um olhar de estagiário. Olhar curioso, orientado por um professor formador, atento a cada detalhe, permeado por inquietações, instigado por discussões, influenciado por teorias, marcado pelos nuances de sua formação. É nesse contexto que o aluno de Pedagogia tanto presencial como a distância imerge quando inicia o estágio.

Para compreender esse espaço e as relações que nele se efetivam durante o estágio, buscamos traçar um olhar sobre o estagiário. Tomamos o aluno como figura central, visto que sua inserção no ambiente escolar é marcada por encontros que acontecem com os elementos envolvidos.

Os cursos de Pedagogia à distância contemplam os mesmos encontros dos cursos

presenciais. Acresentam-se outros que pertencem apenas ou mais fortemente aos cursos à distância, caracterizando-o e diferenciando-o dos presenciais. Para criar um modelo que o representasse, primeiramente mergulhamos no universo dos estágios presenciais afim de apreender os encontros que neles se sucedem. A partir desses, acresentamos outros que marcam os estágios nos cursos a distância. Constituímos assim, uma figura representativa desses encontros, sendo que não há sobreposição de um sobre o outro, pois todos são significativos e importantes à formação docente.

Os encontros promovem relações que possibilitam ao aluno a compreensão do estágio na sua amplitude, bem como do que é ser professor, embora, partilhemos da compreensão que “ser professor” não pode ser limitado apenas à compreensão das relações que se estabelecem no estágio, mas é mais ampla, envolve outros fatores e necessita de maior aprofundamento.

Na EaD, o estágio promove a aproximação do aluno com a realidade escolar fora do âmbito acadêmico e do ambiente do polo presencial. No encontro com a escola campo de trabalho são estabelecidas relações com as regras e normas de trabalho, tais como, horários, funções, legislação, relações hierárquicas, entre outras. O aluno conhece e reflete sobre o espaço e o ambiente de trabalho do professor. O estágio proporciona ao aluno “[...] integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e do estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão” (ZABALZA, 2014, p. 116).

O encontro com a profissão, com o “ser professor”, proporciona aproximação com as teorias estudadas nas diversas disciplinas da formação, tais como, fundamentos, didática e metodologias. O trânsito pelos saberes enriquece e conduz o aluno a reflexões acerca da profissionalidade e da identidade docente. Para Zabalza (2014, p. 116), fazer “[...] estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender a função profissional, entre outros”.

O encontro com os aspectos que envolvem a profissão docente conduz o aluno a dialogar com a teoria e a buscar respostas para problemas da prática escolar nos estudos realizados, isto é, nas leituras, discussões e reflexões das disciplinas do curso. O encontro com a teoria apresenta-se como pilar para a construção da ação docente e conduz à necessidade de articular o estágio com os conhecimentos teóricos, de forma a haver uma “[...] retomada das matérias do plano de estudos para recuperar informações, rever ferramentas de análises, esclarecer dúvidas ou dissonâncias entre o aprendido em sala de aula e a experiência do trabalho” (ZABALZA, 2014, p. 118).

No estágio ocorre ainda o encontro com a prática, com o cotidiano escolar e seus problemas, isto é a realidade presente que configura o trabalho docente. Há o contato com a organização da escola, com a rotina, tempo, horário, turmas, entrada e saída, biblioteca, laboratórios, etc. Também, se conhecem a legislação que fundamenta a ação educativa, por exemplo, LDB, Projeto Político e Pedagógico (PPP), regimento interno, resoluções e deliberações dos mantenedores, o currículo

escolar, planejamento e avaliação, metodologias de ensino, o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, etc.

O encontro com a teoria e prática também não ocorre no vazio. Entrecruzam-se o tempo todo no estágio, pois “teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional”. Teoria e prática são indissociáveis (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 69). Estabelece-se um diálogo entre a prática vivenciada na escola e a teoria estudada no curso de formação. Esse diálogo é ainda influenciado pelas ideias prévias que o aluno já possui de escola e ensino, que por vezes é carregado de preconceitos e expectativas. Quando o aluno chega à escola campo já possui uma ideia preconcebida da escola, dos professores e dos alunos. Traz consigo anseios e desejos construídos nos estudos realizados nas disciplinas ou nos anos de convívio escolar do qual participou. Relembra experiências positivas e negativas vivenciadas como aluno na escola. Não há como se despir desse conhecimento prévio. No confronto com a realidade escolar, esse conhecimento emana da experiência de cada um e conduz à busca por respostas e formas de agir. Imerso na realidade escolar, o aluno tende a reproduzir atitudes e postura de professor que marcou sua infância ou o inverso, isto é, realizar uma prática diferente da realizada por esse professor.

O encontro também se processa com professores e outros profissionais da escola, possibilitando conhecer os meandros da profissionalidade docente, ou seja, aspectos, da profissão que até então eram despercebidos, tais como, os burocráticos, os sociais e outros. Segundo Pimenta e Lima (2010), o estágio é um momento de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade do professor, uma vez que essa “vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 63). O estágio constitui um espaço no qual são tecidos “[...] os fundamentos também as bases identitárias da profissão docente” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 62). A identidade do professor não resulta dos seus estudos teóricos, mas “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se dispõe a legitimar” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 62).

No estágio ocorre o contato físico, o estar junto, o acompanhar, o ouvir e o conversar. O convívio proporciona a descoberta de quem são esses professores, quais são suas histórias de vida, formação e desejos. É possível apropriar-se de informações acerca de como chegaram à profissão, como é seu cotidiano, seus êxitos, frustrações e dificuldades que permeiam seu dia a dia. Segundo Lima (2012), o professor não se constrói da noite para o dia, mas se forma historicamente, por meio da construção de elementos de aproximação e distanciamento da profissão. É na vivência de situações diferenciadas, tanto positivas como negativas, que o professor constitui maneiras de ser e estar no magistério. Ao se aproximar do professor, o aluno estagiário não observa apenas a aula e como conduz a classe, mas também conhece “a figura do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção

no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 112). A relação com os professores no seu espaço de trabalho conduz o aluno a reconhecer quem é e o que é ser professor, trazendo para si reflexões sobre sua identidade docente e que professor deseja ser.

Conforme o modelo de tutoria adotado pelo curso, pode haver ainda encontro com tutor a distância, presencial e de estágio. O tutor atua como mediador, desempenhando um papel de professor auxiliar (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013) e acompanhando o aluno de forma presencial ou a distância na realização de todo o estágio. Nem sempre acompanha o aluno em todas as atividades do estágio. As relações estabelecidas com esse profissional ocorrem conforme o modelo de curso que a universidade adota.

No encontro do aluno com o tutor, há três funções: burocráticas, administrativas e pedagógicas. Aburocrática envolve a orientação e acompanhamento da documentação do estágio. A administrativa abrange a organização presencial do estágio, isto é, organização de encontros presenciais com alunos e professores; realização de reuniões e participação em atividades a distância, tais como, videoconferências e webconferências; contato e frequência no campo de estágio e orientação da realização do estágio. A função pedagógica é mais ampla e complexa, pois pressupõe o acompanhamento do aluno nas atividades no campo de estágio e fora dele. Inclui orientação do aluno nas atividades de leitura e reflexão de textos, no contato com o campo de estágio, na realização das observações, produção de diários de campo ou relatos de observação, elaboração de planos de aula, realização da intervenção ou regência, organização e apresentação em seminário, e elaboração de relatórios. O tutor acompanha os alunos, esclarece dúvidas, orienta a aprendizagem e anima as discussões (SARAIVA, 2010).

Assumindo essas funções, o encontro com um tutor presencial é mais frequente, pois envolve um contato mais próximo do aluno, que substitui o contato com o professor orientador no campo de estágio. Com o tutor a distância, o contato ocorre por meio das tecnologias, envolvendo orientações, troca de informações, respostas às dúvidas, entre outras interações, e a sua relação com o aluno depende também do modelo desenhado pela instituição. Contudo, assim como o professor, os tutores possuem experiências, histórias de vida, desejos e formação que influenciam em sua maneira de ser e conceber a profissão e o trabalho.

O aluno encontra-se no estágio com colegas e outros estudantes, com os quais compartilha dúvidas, emoções e dilemas. Nessas relações, são partilhadas conversas, discussões e troca de experiências. Segundo Pimenta e Lima (2010) os alunos que nunca vivenciaram situações de professor sofrem impactos no primeiro contato com a escola, tais como: pânico, desorientação e impotência no convívio com o espaço escolar; descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola e outros. Esses impactos são superados com a convivência

com colegas, com as conversas, trocas de informações e discussões que levam para suas salas de aula. O diálogo com os colegas possibilita ao aluno formar-se professor individual e socialmente. Para Pimenta e Lima (2010), transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, possibilita aos alunos estagiários tecerem uma rede de relações, conhecimento e aprendizagens, no qual o convívio conduz à construção coletiva do que é ser professor e do sentido da profissão na sociedade em que vivemos. Os encontros presenciais ocasionados pelo estágio nos cursos a distância, constituem muitas vezes, os únicos do curso. Assim, possibilita aos alunos enxergar-se como discente inserido num curso de formação de professor, bem como vivenciar momentos únicos de encontros presenciais com colegas de turma que não conheciam.

Outro encontro que ocorre é com as tecnologias. Ao se inserir no campo de estágio, o aluno transita entre as ferramentas tecnológicas disponíveis nesse espaço e as utilizadas na sua formação. Os cursos de formação são marcados pelo uso de tecnologias de informação e da comunicação que promove a familiarização com as mesmas. Quando vai ao campo de estágio, o aluno já faz uso frequente do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no seu curso e dos recursos que este oferece. Porém, o acesso e o uso das tecnologias vivenciadas na sua formação são confrontados com o contexto da escola, em especial, na escola pública, que, em sua maioria, ainda carece de tecnologias. O estágio é uma porta aberta ao uso das tecnologias na educação, porém, ainda pouco aproveitado. Por meio do encontro com as tecnologias no campo de atuação, o aluno pode aproxima-las da realidade escolar. Segundo Schlünzen Junior (2009), no cenário atual ainda é presente a formação tradicional, em que se muda a tecnologia, mas não a metodologia. Isso, dificulta enxergar possibilidades de “criar ambientes de aprendizagem que priorizem a construção do conhecimento e a exploração do que as tecnologias podem nos oferecer” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 26). Um curso a distância não apenas forma o professor com o auxílio das tecnologias, mas também, pode favorecer o seu uso em sala de aula. Para isso, é necessário repensar a formação inicial de professores, de maneira a formar um efeito cascata com repercussão que se estenda a todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, o encontro com as tecnologias no estágio aproxima o aluno da realidade escolar, pois tem a possibilidade de refletir sobre o contexto no próprio contexto, ou seja, pensar de quais tecnologias dispõe, se são e como são usadas, como poderiam ser utilizadas, a necessidade de sua utilização e de formação do professor para esse uso, entre outras reflexões.

Por fim, o estágio promove o encontro do aluno consigo mesmo. A oportunidade de acesso ao contexto escolar processa-se de forma semelhante para todos. No entanto, constitui uma experiência única para cada aluno, pois se vincula à vivência de cada um. Esse é um encontro valioso, pois é “[...] uma autêntica checagem de suas próprias qualidades pessoais, sentindo as coisas de que gostam e das que desgostam, o que, sem dúvida, constitui a melhor maneira de sentir na pele os pontos

fortes e fracos de cada um" (ZABALZA, 2014, p. 120).

A reflexão que advém do encontro consigo mesmo, evoca todos os encontros citados anteriormente, ou seja, com o campo de trabalho, a profissão, a teoria, a prática, as ideias prévias, os preconceitos, as expectativas, os professores e outros profissionais, tutores presenciais, a distância e de estágio, outros estudantes e tecnologias.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o cenário do estágio nos cursos de Pedagogia a Distância, requer tecer um olhar sobre duas dimensões: os aspectos pedagógicos e os a distância desse estágio. A junção desses aspectos compõe sua caracterização. Esse olhar sobre a totalidade permite uma visão mais clara e profunda dos elementos presentes na sua organização.

No entanto, não há um único modelo de estágio a ser seguido nos cursos a distância. Ocorrem variações entre as instituições que atendem ao modelo de curso pensado pelos seus organizadores e defendido no Projeto Pedagógico do Curso. A realização do estágio implanta desafios que precisam ser vencidos por cada instituição. Dessa forma, cada instituição cria alternativas para essa organização e realização.

Apesar das variações, há elementos que contribuem com a criação de propostas de estágio. Nesse trabalho apresentamos um conjunto de elementos que podem constituir subsídios para a construção dessas propostas. Para isso, partimos da compreensão do estágio como encontro e buscamos representar os encontros ocorridos com o aluno no estágio dos cursos de Pedagogia a distância.

Partilhamos da ideia que, ao elaborar propostas de estágios, as instituições necessitam contemplar os encontros que nele ocorrem, com o intuito de aproximar as dimensões pedagógica e a distância. Essa compreensão permite uma visão mais clara e profunda dos elementos presentes na organização do estágio, orientando a elaboração de propostas. Pode constituir o ponto de partida para (re) organização e compreensão do todo que se efetiva nessa atividade presencial obrigatória imersa num curso a distância.

Os encontros que ocorrem nos estágios são inerentes às dimensões pedagógicas e a distância do estágio na EaD. No entanto, nem sempre recebem atenção merecida na elaboração de propostas. Quando desconsiderados, podem comprometer todo o processo, atribuindo ao estágio um caráter meramente técnico e reduzindo as propostas a práticas reproduzivistas e modeladoras.

Considerar esses elementos na proposição do estágio promove melhorias nas propostas de estágio a distância, pois possibilita olhar de forma mais ampla, detalhada e profunda, os aspectos que o envolve.

Os encontros discutidos nesse estudo não encerram as relações que ocorrem

no estágio EaD. Esse é um espaço que carece de constante construção. Assim, permanece aberto o desafio para que outros deem continuidade a essa construção. tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio de 2006

_____. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R.(org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line**: aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Marcos. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática?. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Sandra Regina dos – **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância**: aproximações e diferenças do ensino presencial. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: [s.n.], 2015.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD Educação Temática Digital** (Online), Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, 2009. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OS DESAFIOS DAS PESQUISAS NO CAMPO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO: CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Aurélia Regina de Souza Honorato

Universidade do Extremo Sul Catarinense –
UNESC

RESUMO: O texto que apresento faz parte de meus estudos para doutoramento na área da arte, que discutiu formas de pensar a arte, a experiência, a criação, o sensível, a imagem e a formação de professores e professoras de Artes. O recorte que trago é o anúncio de uma discussão sobre os desafios de se fazer pesquisa buscando escapar das metodologias tradicionais que engessam a escrita e o pensamento. É um texto que contextualiza meu percurso de pesquisa e minhas escolhas na criação de desvios que me permitiram caminhar nas margens das tradições metodológicas das academias. Sabe-se que uma pesquisa científica exige um método, um caminho seguro a percorrer, que traga respostas suficientes para soluções possíveis. Em minha pesquisa faço algumas transgressões e me aventuro em escolher como método de pesquisa a cartografia.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia, pesquisa, arte, cartografia.

ABSTRACT: The text that I present part of my doctoral studies in art area , which discussed ways of thinking about art , the experience ,

the creation , the sensitive , the image and the training of teachers and Arts teachers . The cut that I bring is the announcement of a discussion about the challenges of doing research seeking to escape the traditional methodologies immobilizing writing and thinking. It is a text that contextualizes my career research and my choices in creating deviations that allowed me to walk on the banks of the methodological traditions of the academies. It is known that scientific research requires a method, a safe way to go to bring sufficient answers to possible solutions. In my research do some transgressions and I venture to choose as a method of research cartography.

KEYWORDS: methodology, research, art , cartography

AS MOTIVACÕES DA PESQUISA

Entro lentamente na minha dádiva a mim mesma, esplendor dilacerado pelo cantar último que parece ser o primeiro. Entro lentamente na escrita assim como já entrei na pintura. É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras – limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer. (Água Viva. Clarice Lispector, 1998. p. 15).

Água líquida, e que toma a forma do objeto que a abraça, mas ao mesmo tempo resiste

buscando seu próprio caminho, assim como a imagem que resiste ao pensamento de quem a produziu e de quem a quer identificar. Água que reflete o olhar de quem a olha abrindo entre os olhares um espaço vazio, marcando uma cisão no ato de ver. Água passiva e ativa; potência e calma; que lava, que molha, que toca e se deixa tocar. Água que é viva, que pulsa, que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível e o indizível. Inspirada em Água Viva, o texto de Clarice Lispector, minha escrita se configura, não descrevendo nem representando, mas produzindo vazios dissonantes. Vazios que, acredito, possam ser tocados, marcados pelos olhares dos que a lerem. Uma escrita que se propõe a promover deslocamentos, territorializações e desterritorializações – cartografias - no campo da arte e do ensino dela na contemporaneidade. Me sinto como no texto que trago na epígrafe desta introdução: no “limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer”. Clarice entra em minha pesquisa como companheira de viagem. Sua escrita me mobiliza e com ela vou procurando formas de reinvenção, pois ela me faz reinventar-me. Porque a obra de Clarice me move? Porque ela é movente por si só e me leva por caminhos que não são conhecidos, são caminhos-surpresa. Sua forma de escrever me cativa e promove em mim experiência. Experiência que é um dos conceitos que trago em meu percurso de estudo e que considero fundamental. A experiência especialmente com a arte, com a obra de arte, que também é chamada de experiência estética. Clarice Lispector promove em mim experiências estéticas, que me movem e me transformam, me fazendo repensar meu modo de ser professora. A produção que trago aqui faz parte de minha tese de doutorado que discutiu formas de pensar a arte, a experiência, a criação, o sensível, a imagem e a formação de professores e professoras de Artes. Dizer como começou meu desassossego sobre ou com estes temas precisamente não saberia, mas sei que inicia com minhas inquietações e incômodos no curso de ser professora de Artes na escola pública e também formadora de professores de Artes no curso de graduação em Artes Visuais na universidade. Minha vivência em sala de aula sempre me impulsionou a compreender mais profundamente meu papel de formadora. Sempre me questionei: o que tenho para dar? Como posso contribuir com o ensino da arte nas escolas? Considero a pesquisa como um olhar para dentro. A minha experiência como docente e formadora de docentes me possibilita a aproximação e o afastamento necessários para que eu possa entender o professor e a professora em formação, apoiada em Rancière (2010), como um novo espectador, um espectador emancipado que a partir das experiências estéticas que vivencia torna-se ativo oferecendo sua própria tradução, se apropriando das histórias e fazendo a sua própria história. Constituindo-se sujeito na arte e pela arte.

O campo do ensino da arte no Brasil tem sua história marcada por lutas e conquistas. Desde o início da colonização do país, quando os jesuítas usavam a arte para catequização dos índios e também para tornar culto o filho da burguesia, até o estabelecimento de Artes como disciplina obrigatória nos currículos escolares

da educação básica. Nessa história, o que quero destacar é a implantação da obrigatoriedade da disciplina a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabelece que o ensino da arte se constitua como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esses diversos níveis, aos quais a lei se refere, incluem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O professor de Artes tem agora maior compromisso com a educação estética de crianças e jovens, pois junto com ela vem a formação política e ética. Como o professor de Artes tem se preparado? Pensando na formação de professores e professoras de Artes hoje, nas universidades e também nos seus campos de atuação, me interrogo no sentido de buscar entender como ela está refletindo na formação estética das crianças e jovens na escola e também do próprio professor e professora. Qual espaço, nessa formação, ocupa a experiência? O sensível? A imagem? A criação?

Com minhas inquietações procurei no banco de teses da CAPES pesquisas de doutoramento que trazem como foco a formação do professor de Artes. Em minha busca inseri na caixa de pesquisa as palavras formação, professor e arte. Encontrei um conjunto de quarenta teses publicadas entre os anos de 2010 e 2013 que investigam este tema de diversas formas e com diferentes lentes teóricas, como a semiótica, a iconografia, a psicologia da arte, a metodologia triangular, os estudos da cultura visual. Percebi que as preocupações das pesquisas recentes em formação docente em arte enfatizam: a leitura de imagem no sentido da busca de uma significação para esta imagem; a produção artística do professor como estímulo para sua atuação na sala de aula; as pesquisas autobiográficas que se apropriam de textos verbais ou imagens como escritas pessoais dos professores e professoras, assim como histórias de vida e memória. Buscando diferentes publicações de eventos científicos da área da arte, especialmente das Artes Visuais, e da educação, é comum encontrar relatos de pesquisas que se apoiam na imagem, afinal a arte é um campo que potencialmente trabalha com ela. A grande maioria embasa seus estudos na leitura de imagem a partir das teorias semióticas ou da iconografia. Isto não é estranho para mim, que sou dessa área e venho desde minha formação na graduação vendo exemplos de sucessos em planejamentos e projetos de ensino da arte que trabalham com a tríade apreciação, reflexão e produção. Produção esta chamada de releitura. Olhando para essas publicações e também para as produções das crianças e jovens nas escolas penso de que forma pode-se sair desse redemoinho que circula sempre para um mesmo ponto e avançar para uma proposta de formação de professores e professoras de Artes que escape dessas abordagens que veem a experiência estética como um esquema de comunicação – emissor/mensagem/receptor. Foi nesse ponto que me apoiei para pensar meu estudo. Pensar outra forma de olhar para a experiência, para o sensível, para a imagem, para a criação. E, nesse olhar, trazer para o foco a formação de professores e professoras de Artes e as possibilidades de reinvenção das

aulas de Artes. E é no caminho de pensar a formação de professores e professoras de Artes que apresento a questão de pesquisa que me impulsiona: É possível, por meio do sensível, promover uma docência em arte com potencial crítico e político? Uma formação para um novo professor e uma nova professora que a partir de um olhar para a experiência crie modos de vida e assim crie uma nova aula de Artes? Esta questão que apresento vem carregada das ideias que Migliorin (2010) traz sob o ponto de vista das possibilidades da arte na escola e na vida. Para o autor a arte nos coloca em confronto com uma ação estética de forte dimensão política que nos impele a inventar o real, ela não está na escola para ser ensinada, mas para criar espaços de compartilhamento e invenção. Partilhando do pensamento de Migliorin (2010) intento aqui dizer que se os professores e professoras de Artes olharem para a arte como uma relação com o mundo que mais pergunta, vê e ouve do que explica, perceberão que podem, pela experiência, sair do lugar daquele que ensina para experimentar com seus alunos.

BUSCANDO UMA METODOLOGIA

O posicionamento metodológico de minha pesquisa considera o estudo do ser humano levando em conta que ele não é um ser passivo, mas sim ativo e em constante movimento no mundo. Na pesquisa que aqui apresento o fato de saber colocar perguntas me interessa mais do que achar respostas, dessa forma busco avançar nas questões da experiência, da imagem, do sensível, da criação, tentando reposicioná-las ou trazê-las sob novas perspectivas na intenção de deslocá-las de seus campos específicos e, assim promover encontros. A pesquisa apresenta como objetivo maior investigar as possibilidades críticas e políticas na formação de professores e professoras de Artes por meio da imagem, por meio do sensível, por meio da experiência, por meio da criação e a partir de um olhar cartográfico, que não acredita naquilo que é fixo e se aventura no devir. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (Deleuze; Parnet, 1998). Os demais objetivos, vinculados a esse maior, pensados no trabalho assim se apresentam: Discutir teoricamente o potencial político da arte na formação de professores e professoras sob a perspectiva da experiência e do sensível; refletir sobre a imagem na arte e suas relações com a formação dos professores e professoras de Artes; promover conexões entre a teoria e produções contemporâneas de arte na tentativa de encontrar possibilidades de reinvenção da formação de professores e professoras de Artes e do ensino da arte; compreender e refletir sobre a criação na formação de professores e professoras de Artes na contemporaneidade. Os conceitos fundamentais para discussão e reflexão são: experiência, imagem, sensível e criação, na perspectiva de pensar o ensino da arte e a formação de professores e professoras de Artes. Conceitos que trouxe para a cena a partir de entrelaçamentos com as teorias de pensadores contemporâneos da arte, da cultura, da educação e

da política em uma discussão que pretende privilegiar a construção do que chamo de Espaços do Possível, que se configuram como possibilidades na formação e na vida dos professores e professoras de Artes para a construção e a ampliação do pensamento, para criação de modos de vida.

Considero a arte fundamental para o ser humano. A experiência com a arte modifica as pessoas. Essa arte que está no mundo para todos foi para a escola e na escola teve que se formatar de acordo com o sistema escolar, de acordo com as regras e assim se transformou em outra arte, a arte da escola. A criança que teve arte na escola e se forma professor de Artes vai para a escola ensinar a arte da escola, e a experiência com a arte que é tão fundamental para o ser humano, para mudanças, ela não acontece. O meu interesse é dar visibilidade para a experiência com a arte para que as pessoas e em especial os professores e professoras de Artes, os que ainda estão estudando na universidade e também aqueles que já estão atuando em sala de aula, percebam que a arte da escola pode ser diferente do que ela é. A meu ver o professor e a professora que tem a experiência com a arte é alguém aberto para a transformação, para a mudança. E essa mudança do professor, da professora na escola, tem potencial de mudar a escola e o aluno que está na escola que vai multiplicar essa mudança. Isso vejo como partilha do sensível, como política da arte. Não tenho intenção de criar uma nova regra, uma nova metodologia, mas sim promover espaços para mudança pela arte, Espaços do Possível. Isso sim pode ser uma proposta de mudança na educação. A arte como experiência. Experiência que não está contaminada e nem é confundida com a ideia de experimento, pois a experiência é singular enquanto que o experimento é genérico. Larrosa diz que “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (2004. p. 28). Na experiência não se busca alcançar um objetivo previsto, pois ela é um caminho para o desconhecido que abre espaços para diferentes instantes que são misteriosos, secretos, incógnitos.

Nessa aventura de refletir sobre e com a experiência, a imagem, o sensível, a criação na formação de professores e professoras como teóricos que me acompanham, mergulho na leitura de Clarice Lispector (1920-1977), e em particular no seu texto Água Viva, publicado em 1973. Uma obra que apresento como um acontecimento, este que para Deleuze (1974) é o próprio sentido. Um acontecimento que se abre como um rio e seus infinitos outros rios que avançam pela terra e se encontram com sementes, pequenos animais, brisas, pessoas, objetos. Promovendo encontros de multiplicidades, encontros estes que são momentos únicos que se transformam em outros momentos únicos e que vão desenhando um mapa da subjetividade do humano. A autora de Água Viva me ajuda a pensar cartograficamente e a seguir por caminhos que se emaranham, se cruzam, se entrelaçam e fazem sentido em minha pesquisa. É com ela e sua escrita que percebo o quanto é possível se reinventar.

É no aspecto de busca e indagação que se alicerça a pesquisa. Uma forma

de enxergar os diferentes conceitos que investigo como multiplicidades. O espaço da medialidade. Considero esta, uma pesquisa que permeia o campo da arte, das linguagens e da educação e para tanto busco seguir por caminhos que não sejam em linha reta e nem mesmo cronológica. Sabe-se que uma pesquisa científica exige um método, um caminho seguro a percorrer, que traga respostas suficientes para soluções possíveis. Nessa pesquisa faço algumas transgressões e me aventuro em escolher como método de pesquisa a cartografia.

CARTOGRAFANDO

O termo cartografia, como possibilidade metodológica, surge com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) no texto em que escrevem a quatro mãos ainda na década de 80: *Mil Platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. É um conceito que se assume implicado com a invenção e a criação, pois permite pensar uma pesquisa das multiplicidades que produz multiplicidades. Desenhar linhas, investigar territórios, perceber as margens e os deslocamentos, criar e estimular mudanças nas possíveis trajetórias. E é com Suely Rolnik, que em 1989 lança seu livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* com base em sua tese de doutorado, que a cartografia entra no campo das pesquisas acadêmicas no Brasil. Para a autora “a cartografia é um método com dupla função: detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles” (ROLNIK, 1987. p. 6). Este método apresenta também a figura do cartógrafo, aquele que “[...] serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme, quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (ROLNIK, 2014. p. 65). A cartografia, nesse estudo, se configura como uma maneira, um método, de potencializar pensamentos na tentativa de ampliar as possibilidades de pesquisar em arte, em linguagens, em educação. O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo – base experiencial de toda atividade de investigação – não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se como mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam (PASSOS; ALVAREZ, 2009. p. 131).

Esses pressupostos do método cartográfico aparecem nas pesquisas elaboradas por um grupo de professores e pesquisadores entre os anos de 2005 e 2007. O foco

de suas preocupações investigativas era os processos de produção de subjetividade, o que para eles sempre causou impasses metodológicos. Por considerar minha pesquisa como envolta também nesses impasses é que escolhi ser cartógrafa e me aprofundar nesse método que a meu ver consegue contribuir em meu percurso que pretende refletir sobre a formação de professores e professoras de Artes, assim como sobre o ensino da arte que se estabelece hoje nas diretrizes pedagógicas em diferentes instâncias legais do país e também na ação efetiva nas escolas, a partir dos conceitos de imagem, sensível, criação e experiência. Olhar para estes territórios sempre colocando em questão o pressuposto de que conhecer é representar ou reconhecer a realidade.

Para trilhar os caminhos da cartografia os diferentes pesquisadores, apoiados em Deleuze e Guattari (1995), elaboraram diversas formas de percurso, dando a estes percursos nomenclaturas distintas, que se aproximam e se afastam dependendo dos objetos e ou dos sujeitos das pesquisas. Neste estudo me aproximo de algumas destas nomenclaturas considerando que minha trajetória investigativa compreende conexões e fluxos semelhantes e complementares às trajetórias de tantos outros que investem na pesquisa qualitativa na área das Ciências Humanas, em especial na área da Linguística, Letras e Artes, que é o meu caso. Território é um dos termos que tomo emprestado para significar, assim como dizem Deleuze e Guattari, “[...] lugar de passagem” (2012, p.139). Lugar de onde falo e que se constitui em um território existencial, que evidencia as dimensões processual e qualitativa da realidade. Não no sentido de marcação territorial de onde demando ações úteis e funcionais, mas sim a marca de onde privilegio os sentidos e os modos de expressão que me são apresentados neste espaço. Chamo de território existencial nessa pesquisa a formação de professores e professoras de Artes, assim como o próprio ensino da arte. E numa perspectiva de conjugação e composição de forças penetro em territórios que se avizinham deste, que são o sensível, a imagem, a criação e a experiência. Buscando com essa aproximação construir conhecimento com esse território existencial que habito e que é meu campo de pesquisa. Segundo Passos e Alvarez “A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. [...] Aprendizado no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo” (2009. p. 135). Um processo que se estende para além da experiência de aprendiz do cartógrafo se estabelecendo na investigação mesma, pois a palavra processo pode indicar tanto a ideia de processamento, que conjura o conceito de conhecimento guiado pela informação, como a ideia de processualidade que é a natureza da cartografia. No caso desta pesquisa que investiga a formação de professores e professoras de Artes e o ensino da arte, já há um processo em andamento, o que me colocou, como cartógrafa, em uma situação de começar pelo meio, entre pulsos e fluxos. Afinal esse território existencial, no qual me encontro, possui uma história anterior e uma “espessura processual” que “[...] é tudo aquilo que impede que o território seja um

meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas" (BARROS e KASTRUP, 2009.p. 59). Se pensarmos na constituição de uma pesquisa no contexto da ciência moderna, iremos encontrar em diferentes publicações referentes a metodologia de pesquisa, passos a serem seguidos (coleta, análise, discussão) onde cada momento da pesquisa traz consigo o anterior, que traz o anterior, prolongando-se numa sequência ordenada até o final. Procurei na investigação, processual, construir uma escrita que apresente os dados produzidos no percurso, assim como os resultados obtidos objetivando destacar o caráter coletivo desta construção. Coletivo no sentido de diferentes vozes se articulando para construir pensamentos sobre as relações existentes e possíveis da, e na, formação de professoras e professores de Artes nos diversos territórios que se constituem nestas relações e que aqui são marcados por caracterizarem meu campo de pesquisa, que são: o ensino da arte, a experiência, o sensível, a criação, a imagem. Territórios que se engendram, se interconectam com seus fluxos e movimentos promovendo pensamentos.

No desafio de escrever meu relatório de pesquisa, trouxe, como interlúdios três relatos, que chamo de Desvios, e que se configuram em rotas de fuga que proporcionam uma pausa na teoria e ajudam a pensar as forças de distintos contextos e seus atravessamentos. São relatos de minha história como professora, são autobiográficos sim, mas não a partir de minha individualidade, mas sim da singularidade da maneira como a força dos acontecimentos me atravessa. Uma escrita de pesquisa que deseja entrelaçar minhas palavras com as palavras de Clarice Lispector, em seu texto Água Viva, e também encontrar entre elas conexões e desconexões que possibilitam configurar pensamentos fora do eixo sobre os temas aqui trazidos. Ao mesmo tempo em que a escrita da autora me acompanha ajuda a ensaiar novas formas de pensar sobre a experiência, a criação, a imagem, o sensível e a formação de professores e professoras de Artes. Penso que minha aventura nos territórios da pesquisa no campo da arte pode contribuir para repensar de forma mais ampla a formação de professores e professoras de Artes na perspectiva da renovação da percepção do mundo, assim como contribuir para novos olhares teórico-metodológicos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. *Cartografar é acompanhar processos*. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52 – 75.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 4. 2^a edição. Tradução de Suely Rolnik. São

Paulo: Editora 34, 2012. 200p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184p.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LISPECTOR, Clarice. Água viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIGLIORIN, C. *Cinema e Escola, sob o risco da Democracia*. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010.

PASSOS, Eduardo; ALVAREZ, Johnny. *Cartografar é habitar um território existencial*. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131 – 149.

RANCIÈRE, Jacques. Política da Arte (p.45 - 59); Trabalho sobre a imagem (p. 91-105). *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol 1, n.15 (Out 2010) - Florianópolis: UDESC/CEART Semestral.*

ROLNIK, Suely (1987): *Cartografia Sentimental da América*: produção do desejo na era da cultura industrial. 250f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social.

_____, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014. 247p.

Notas

1 Para a disciplina escolar usarei a denominação Artes, conforme a resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2006 do Conselho Nacional de Educação. (ver resolução na íntegra em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf).

2 O termo arte indicará a área de conhecimento.

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

4 Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco, André do Eirado, Regina Benevides, Auterives Maciel, Liliana da Escóssia, Maria Helena Vasconcelos, Johnny Alvarez e Laura Pozana – vinculados ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

POBREZA DE EXPERIÊNCIA CONTRAPONDO-SE AO ACÚMULO DE INFORMAÇÕES NO SÉCULO XXI, À LUZ DAS TEORIAS DE JORGE LARROSA E WALTER BENJAMIN

Mariluci Almeida da Silva

Instituto Federal Catarinense - IFC
Santa Rosa do Sul – Santa Catarina

Cintia Luzana da Rosa

Instituto Federal Catarinense -IFC
Santa Rosa do Sul – Santa Catarina

Janine Moreira

Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC
Criciúma – Santa Catarina

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo conduzir uma reflexão sobre o termo “experiência”, buscando traçar um paralelo entre o passado e o presente, questionando acerca dos vestígios que os indivíduos do século XXI deixarão para as gerações futuras. Há intenção de provocar o leitor, incentivando-o a repensar o significado da experiência, procurando analisá-la no contexto atual em que as informações têm sido transmitidas com muita rapidez pela mídia, o que, por sua vez impossibilita a sobrevivência do verdadeiro sentido da experiência na vida das pessoas. Três fontes teóricas são orientadoras deste trabalho: mais centralmente Jorge Larrosa e Walter Benjamin, os quais discutem expressamente sobre a experiência, e Paulo Freire, como interlocutor dos demais, a partir de seu entendimento de uma educação libertadora que valorize a

experiência enquanto fenômeno gnosiológico. Estes autores apresentam contribuições para a problematização do conceito de “experiência”, sendo a eles dispensada uma atenção especial.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Pobreza. Conhecimento. Sujeito. Informação.

ABSTRACT: This essay aims to lead a reflection on the term “experience”, seeking to draw a parallel between the past and the present, questioning the traces that individuals of the 21st century will leave for future generations. It is intended to provoke the reader, encouraging him to rethink the meaning of experience, seeking to analyze it in the current context in which information has been transmitted very rapidly by the media, which in turn makes it impossible to survive the true sense of experience in people's lives. Three theoretical sources are guiding this work: more centrally Jorge Larrosa and Walter Benjamin, who expressly discuss the experience, and Paulo Freire, as interlocutor of others, from his understanding of a liberating education that value experience as a gnosiological phenomenon. These authors present contributions to the problematization of the concept of “experience”, and they are given special attention.

KEYWORDS: Experience; Poverty; Knowledge; Subject; Information

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade realizar análise e reflexão acerca do significado da palavra experiência para a atual geração e para as gerações anteriores, bem como chamar atenção para o acúmulo de informações que vivenciamos atualmente, que nos compromete a privacidade e nos torna reféns, transformando-nos em meros receptores e transmissores. No entanto, no mesmo momento em que nos deparamos com inúmeros “novos conhecimentos”, estes apresentam-se pouco profundos e de dificultada apreensão, evidenciando, em diversos momentos, a “pobreza de experiência” oferecida à nossa sociedade, especialmente, no século XXI.

Três fontes teóricas serão norteadoras deste trabalho: mais centralmente Jorge Larrosa e Walter Benjamin, que discutem sobre a experiência, e Paulo Freire, o qual será um interlocutor dos demais, a partir de seu entendimento de uma educação libertadora que valorize a experiência enquanto fenômeno gnosiológico.

2 | O SIGNIFICADO DA PALAVRA EXPERIÊNCIA

Larrosa (2002) nos propõe pensar a educação com um olhar especial para o par de palavras “experiência/sentido”. Para ele, as palavras exercem um poder determinante sobre nossos pensamentos, porque pensamos com palavras. Pensar, além de raciocinar, calcular ou argumentar, é, acima de tudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Cotidianamente acumulamos conhecimentos que, muitas vezes, não se convertem em experiência, e acabam por preencher espaços significativos de nossas vidas. Sendo assim, faz-se necessário separar a experiência da informação. O autor coloca a importância da experiência como algo que seja vivenciado para que tenha real significado, buscando fazer um alerta de que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa. Não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, P.21)

Para Benjamin (1985), a experiência é caracterizada pelo conhecimento transmitido das gerações mais experientes para as mais jovens. De acordo com o mesmo, para refletirmos sobre o significado do conceito de experiência, devemos prestar atenção a questionamentos como:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114)

Benjamin (1985), apresenta a parábola de um ancião que, em seu leito de

morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro que herdariam, estando o mesmo enterrado em seus vinhedos. Cientes da existência do tesouro, os filhos se põem a cavar, porém, não conseguem descobrir nenhuma pista do mesmo. Ao chegar o outono, percebem que suas vinhas produzem mais que qualquer outra na região, e com isso entendem o que o pai lhes havia transmitido, ou seja, o tesouro tão almejado não se constituía em ouro ou qualquer outra riqueza econômica, mas sim, na felicidade que poderia ser encontrada no trabalho, na experiência.

Esse relato nos faz refletir sobre a importância da experiência direta com a terra, com a comunidade e seus valores, sobre a necessidade de buscarmos significado para as ações que executamos diariamente, estas que se constituirão nas experiências que vivenciaremos.

3 | A TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO POR INTERMÉDIO DA EXPERIÊNCIA

Larrosa (2011), nos coloca o sentido da experiência como um acontecimento exterior ao sujeito e se dá em sentimentos, palavras, pensamentos, projetos, intenções, vontade e poder de cada indivíduo, sendo entendida como um movimento de ida e de volta. O autor reafirma a importância da experiência como algo transformador do sujeito:

(...) De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. (...) Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação de sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7)

Para Larrosa (2011), a experiência tem sempre algo surpreendente, deixando-nos desejosos por um novo recomeçar. Ela não se acomoda, mas está sempre em movimento, se multiplicando constantemente, evidenciando a sensação de pluralidade.

Podemos encontrar em Freire (1996) contribuições relevantes ao sentido de experiência. Ele afirma que os seres humanos são seres históricos inacabados, que não existe ensinar sem aprender, nem aprender sem ensinar. Para ele, o sujeito formador de sua experiência deve assumir-se como autor do saber, e ensinar é criar possibilidades para sua produção de novos conhecimentos, não sendo a educação meramente o ato de transferir conhecimentos. O autor sugere que, ao vivermos a autenticidade de ensinar e aprender exigida pela prática e pela consciência crítica, estaremos participando de uma experiência total gnosiológica, pedagógica, política, estética e ética, em que a seriedade e a decência possam fazer parte do processo de construção da experiência.

Ao dialogarmos com textos de Benjamin, Larrosa e Freire a partir do tema “experiência”, podemos perceber que eles atribuem a “pobreza de experiência” ao progresso desenfreado presente no capitalismo, ao acúmulo de novidades, de

novos conhecimentos que nos chegam principalmente por intermédio da mídia. Cotidianamente, recebemos informações que nos seduzem pela aparência de “novidade surpreendente e irresistível”, o que tem como objetivo envolver-nos e consumir nosso tempo. Com aparente eficiência, esse processo nos subtrai o raciocínio, a reflexão crítica, as possibilidades de vivenciarmos experiências significativas, impossibilita o reconhecimento do indivíduo como ser inacabado, capaz de fazer parte de um movimento constante por novas experiências.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de vivenciar, de construir e reconstruir, de pensar e repensar, de elaborar alternativas, caminhos para novas experiências faz parte da vida humana. Larrosa (2002; 2011), Benjamin (1985) e Freire (1996) colocam o sujeito como responsável pela construção de alternativas que apontem para que a “experiência” aconteça de forma significativa. Para isso, é urgente que seja encontrado mais tempo para exercitar a observação, a audição, o diálogo, a reflexão sobre as informações presentes no dia a dia de cada indivíduo. Larrosa e Freire consideram que o progresso, o capitalismo, o excesso de informações têm se transformado em inimigos da experiência, não permitindo que o sujeito tenha consciência da sua condição de ser histórico inacabado.

Freire (1996) sugere que o indivíduo formador de sua experiência deve assumir-se como sujeito da formação do saber, criando possibilidades para sua produção, constituindo-se como sujeito autônomo de sua própria experiência, que tem o poder de surpreender, de despertar a curiosidade, que consegue conduzir o indivíduo para o diálogo consigo mesmo e com o outro, buscando se reconhecer como sujeito incompleto, aberto a tornar-se autor de “suas experiências” e sendo valorizado a partir do “saber da experiência feito”.

As informações aqui evidenciadas nos levam a refletir sobre a importância de repensarmos a forma que queremos deixar registradas “nossas experiências” do século XXI para as futuras gerações. Será que a rapidez de informações, com a mudança constante que estamos tendo de opiniões, de ideias, de atitudes, de vivências, nos dará possibilidades para que consigamos deixar registros positivos de nossa história, cultura e sociedade? O questionamento em questão nos remete à necessidade de nos voltarmos para momentos reflexivos e conscientes, que possam nos auxiliar na decisão de qual tipo de experiência queremos vivenciar, ou melhor, se deixaremos ou não espaço em nossas vidas para que a experiência aconteça, lembrando que nossa decisão terá impacto e influência na formação da experiência que será construída e vivenciada pelas gerações futuras que farão parte da história da humanidade.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1. p. 114-119.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- _____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.

RECICLAGEM DE MATERIAIS – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

Venina dos Santos

Universidade de Caxias do Sul, Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

Maria Alice Reis Pacheco

Universidade de Caxias do Sul, Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

Magda Mantovani Lorandi

Universidade de Caxias do Sul, Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

Paula Sartori

Universidade de Caxias do Sul, Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias
Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

identificação de polímeros a partir da queima. A proposta foi desenvolvida em duas escolas da rede estadual de Caxias do Sul, com alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio. O resultado foi expresso na forma de parecer das direções das escolas e de depoimentos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Educação Ambiental. Reciclagem

ABSTRACT: The subject of materials recycling presents an interdisciplinary character in the educational practices. This work had as objective to awaken in the students the environmental conscience, emphasizing the importance of the recycling in their daily life. The activity was developed by a group of professors from the University of Caxias do Sul, linked to the extension project "The sciences at school and its contribution to citizen education". This article is the report of the activity "Recycling seeking environmental sustainability", using card games related to solid waste and the identification of polymers from burning. The proposal was developed in two schools of the state network of Caxias do Sul, with students from the 2nd and 3rd year of high school. The result was expressed in the form of opinion of the directions of the schools and of the testimonies of the students.

KEYWORDS: Teaching. Environmental education. Recycling

RESUMO: O tema reciclagem de materiais apresenta um caráter interdisciplinar em práticas educativas. Este trabalho teve como objetivo despertar nos alunos a consciência ambiental, ressaltando a importância da reciclagem no seu cotidiano. A atividade foi desenvolvida por um grupo de professores da Universidade de Caxias do Sul, vinculado ao projeto de extensão "As ciências na escola e a sua contribuição para a educação cidadã". Este artigo é o relato da atividade "Reciclagem buscando a sustentabilidade ambiental", usando jogos de cartões, relacionados a resíduos sólidos e à

1 | INTRODUÇÃO

O meio ambiente tem sofrido com a exploração dos recursos naturais, comprometendo as gerações futuras. Esse cenário evidencia a importância da conscientização ambiental e social, diante do desenvolvimento econômico e tecnológico, assim como do crescimento populacional, que tem ocasionado mudanças no comportamento das pessoas em relação ao seu estilo de vida. Faz-se necessária, então, a adoção de atitudes que minimizem tais impactos ambientais. Para que isso ocorra, é preciso que se propicie uma educação, capaz de contribuir com a formação de uma sociedade crítica e consciente de seus deveres e responsabilidades, para com o meio ambiente (CANESIN et al., 2010).

Hoje, as pessoas buscam comodidade, como consequência disso, há um aumento na produção de resíduos sólidos. Dentre os resíduos sólidos produzidos, estão presentes alguns perigosos, e outros que podem ser reaproveitados e incorporados, novamente, a produtos do cotidiano. O aumento da demanda de resíduos sólidos se tornou um grave problema ambiental. Nesse contexto, é importante a reflexão sobre a disposição adequada dos resíduos sólidos no meio ambiente, conscientizando as pessoas a respeito da educação ambiental (GOUVEIA, 2012).

Assim sendo, o presente trabalho visa apresentar a reciclagem de materiais como tema gerador, na discussão a respeito da educação ambiental, com a realização da atividade “**Reciclagem buscando a sustentabilidade ambiental**” – que teve como objetivo despertar nos educandos a conscientização ambiental, ressaltando a importância da reciclagem no seu cotidiano. Na contextualização do assunto escolhido, procurou-se fazer uma abordagem, por meio da qual os alunos pudessem discutir sobre os fatores causadores do problema dos resíduos sólidos e também sobre as alternativas de reaproveitamento dos mesmos.

2 | METODOLOGIA

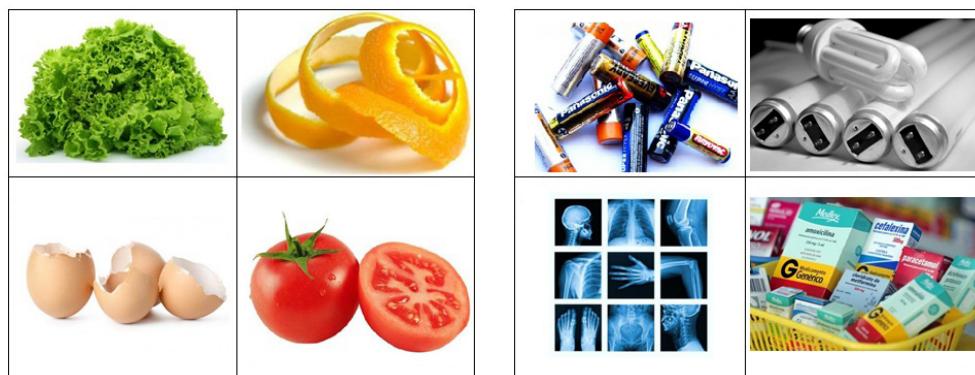
O trabalho apresentado – na forma da atividade “Reciclagem buscando a sustentabilidade ambiental” – foi desenvolvido como um projeto de extensão da Universidade de Caxias do Sul. A proposta do projeto foi desenvolver atividades em escolas de Caxias do Sul, com o intuito de despertar e fomentar o interesse dos educandos pela Ciência, como uma maneira de vislumbrar o senso crítico de cidadania.

A atividade foi feita nos meses de outubro e novembro de 2017, em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Caxias do Sul, que foram escolhidas, mediante o interesse das mesmas em participar do projeto – Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin e Escola Estadual de Ensino Médio Galópolis. Os alunos atendidos frequentavam o 2º e o 3º ano do ensino médio.

A atividade ocorreu de acordo com a metodologia descrita a seguir: a turma

foi dividida em grupos com 4 componentes. Cada grupo recebeu o material didático (cartões e potes). Inicialmente, foi discutido com os alunos a respeito do assunto. Eles fizeram questionamentos e comentários, apontando sugestões sobre o tema. Em seguida, foi proposto o jogo, que consistia no seguinte: os alunos deveriam separar os cartões, conforme as discussões, em orgânicos, perigosos, seletivos e descartáveis.

Cabe mencionar que para essa atividade foi elaborado material didático, composto por um jogo de cartões com figuras, as quais continham exemplos de resíduos sólidos – orgânicos, perigosos, seletivos e descartáveis – (Figura 1); potes de plástico com o nome dos tipos de resíduos (orgânicos, perigosos, seletivos e descartáveis); um texto, intitulado Resíduos Sólidos; e orientações relacionadas às atividades de Química.



(a)



(b)



(c)



(d)

Figura 1: Cartões com exemplos de resíduos sólidos, usados como material didático:

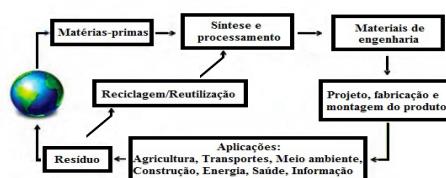
(a) orgânicos, (b) perigosos, (c) seletivos e (d) descartáveis.

As informações quanto à classificação (texto Resíduos Sólidos) e às atividades para os alunos, estão explicitadas a seguir:

RECICLAGEM BUSCANDO A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – QUÍMICA

RESÍDUOS SÓLIDOS

Resíduos sólidos são todos os restos sólidos ou semi-sólidos gerados por ação humana, que não apresentam mais utilidade para a atividade que foram adquiridos. Apesar disso, muitos desses resíduos podem virar insumos para outras atividades, por meio da reciclagem ou reutilização. A figura, abaixo, representa, de forma esquemática, o ciclo de vida dos materiais.



Os resíduos sólidos podem ser classificados, de acordo com suas características, tais como: periculosidade, tratabilidade, degradabilidade, recuperabilidade, descartabilidade, entre outros. Explicações sobre algumas classificações:

a) Resíduos orgânicos: gerados a partir de matéria de origem animal ou vegetal. Esse tipo de resíduo pode ser transformado de “lixo” em adubo, utilizando um método conhecido como compostagem (porém, nem todo tipo de resíduo orgânico é adequado para a compostagem). Também pode ser usado como fonte de energia, na produção de biogás. Alguns exemplos de resíduos orgânicos são: restos de alimentos, papel higiênico, fraldas e absorventes descartáveis.

b) Resíduos seletivos: são resíduos que não possuem origem biológica e podem ser reaproveitados ou reprocessados e transformados em matéria-prima para outro processo. Alguns exemplos de resíduos seletivos são: vidro, metais, papel, papelão, plásticos, entre outros.

c) Resíduos descartáveis (rejeito): resíduos não orgânicos, em que todas as possibilidades de reciclagem ou reaproveitamento foram esgotadas. São encaminhados para o aterro sanitário ou para incineração. Como exemplos desse tipo de resíduos, existem os tecidos e os entulhos da construção civil. Alguns resíduos seletivos podem se tornar descartáveis, se forem contaminados, como caixas de pizza (papelão) sujas de óleo.

d) Resíduos perigosos: apresentam periculosidade, em função de suas

propriedades químicas, físicas e infecto-contagiosas. Podem apresentar riscos à saúde pública e/ou riscos ao meio ambiente, quando forem descartados de forma inadequada. Muitos desses resíduos, como pilhas, pneus, medicamentos, produtos químicos, quando esgotam sua vida útil, devem retornar ao fabricante, para que este dê a destinação correta. Esse é o conceito de logística reversa, porém ainda é pouco utilizado, por isso, esses resíduos perigosos acabam indo para aterros sanitários.

A Resolução CONAMA nº 275, de 25 de abril de 2001, estabelece os códigos de cores para os diferentes tipos de resíduos, a serem adotados na identificação de coletores e transportadores, bem como nas campanhas informativas para a coleta seletiva. Os códigos estabelecidos por essa resolução podem ser verificados na Tabela 1.

COR	IDENTIFICAÇÃO
Azul	Papel/papelão
Vermelho	Plástico
Verde	Vidro
Amarelo	Metal
Laranja	Resíduos perigosos
Branco	Resíduos ambulatoriais e de serviços de saúde
Roxo	Resíduos radioativos
Marrom	Resíduos orgânicos
Preto	Madeira
Cinza	Resíduo geral não reciclável ou misturado ou contaminado não passível de separação

Tabela 1 – Códigos de cores para diferentes tipos de resíduos

De acordo com a ABNT NBR 16182:2013, a simbologia técnica do descarte seletivo deve caracterizar os resíduos secos. A simbologia deve constar em todas as embalagens de produtos de bens de consumo, exceto aqueles que, por lei, requeiram uma coleta específica. A simbologia da reciclagem pode ser conferida na Tabela 2.

SÍMBOLO	IDENTIFICAÇÃO E EXEMPLOS
	Alumínio reciclável – Latinhas de refrigerante, cervejas e sucos.
	Papel reciclável – Jornais, revistas, cadernos usados.
	Papel reciclado – Caixas de papelão fabricadas com aparas.

	Vidro reciclável – Garrafas de refrigerantes e cervejas retornáveis, vidros de geleias e vidros de conservas.
	Aço – Latas de achocolatados, latas de leite em pó, latas de conservas.
	PET (Polietileno teraftalato) – Garrafas de refrigerantes e água, garrafas de produtos de limpeza.
	PEAD (Polietileno de alta densidade) – Alguns frascos e tampas de sucos, frascos de produtos de higiene.
	PVC (Policloreto de vinila) – Frascos para cosméticos e medicamentos, embalagens flexíveis e rótulos.
	PEBD (Polietileno de baixa densidade) – Rótulos de garrafa, bisnagas de alimentos.
	PP (Polipropileno) – Potes e tampas de margarina, frascos de produtos químicos, sacos e sacolas, tampas de garrafas.
	PS (Poliestireno) – Bandejas de isopor, material de proteção no acondicionamento de equipamentos elétricos e eletrônicos.
	Outros – Sua composição tem mais de um material, como embalagens de salgadinhos e biscoitos recheados.

Tabela 2 – Simbologia da reciclagem

ATIVIDADE – SEPARANDO OS RESÍDUOS SÓLIDOS

1. Divisão da turma em 6 grupos.
2. Distribuição do material didático (cartões contendo figuras de resíduos: **ORGÂNICOS; PERIGOSOS; SELETIVOS e DESCARTÁVEIS** e potes plásticos) para os grupos.
3. Complete o quadro, a seguir, de acordo com a separação dos cartões dos resíduos sólidos.

RESÍDUOS SÓLIDOS			
ORGÂNICOS	PERIGOSOS	SELETIVOS	DESCARTÁVEIS

Fonte: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/e-books-engenharia-ambiental/>

A atividade “Identificação de plásticos a partir da queima” foi realizada de forma demonstrativa pela professora Venina dos Santos, pelo fato dessa tarefa ser realizada na presença de chama.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

COORDENADORIA DE EXTENSÃO

ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS

Projeto: AS CIÊNCIAS NA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ

RECICLAGEM BUSCANDO A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – QUÍMICA

IDENTIFICAÇÃO DE PLÁSTICOS A PARTIR DA QUEIMA

POLÍMERO	Continua queimando	Goteja	Fuligem	Cheiro
Polietileno (PE)				
Polipropileno (PP)				
Poliestireno (PS)				
Policloreto de vinila (PVC)				
Poliamida (PA66)				
Acrílico				

Após a realização das atividades de Química, os alunos participaram da atividade de Matemática, a qual foi organizada com o mesmo tema, mas ressaltando o aspecto matemático da reciclagem: foram trabalhados gráficos e dados sobre o assunto, buscando compreender a relação da reciclagem com o cotidiano, bem como desenvolver a habilidade de interpretar gráficos. As tarefas matemáticas partiram da leitura de um texto “Produção e Descarte de Lixo no Brasil”. Esse texto e as orientações relacionadas às atividades estão apresentadas a seguir.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

COORDENADORIA DE EXTENSÃO

ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS

Projeto: AS CIÊNCIAS NA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ

RECICLAGEM BUSCANDO A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL – MATEMÁTICA

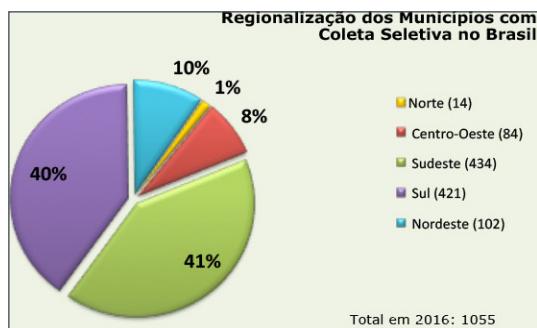
PRODUÇÃO E DESCARTE DE LIXO NO BRASIL

O Brasil tem uma produção de resíduos sólidos por habitante, por ano, semelhante à de países desenvolvidos, mas o padrão de descarte continua equivalente ao dos países pobres, com envio para lixões a céu aberto e pouca reciclagem. O Brasil produz em média 387 quilos de resíduos por habitante, por ano, quantidade similar à de países como Croácia (também 387), Hungria (385); e maior que a de nações como México (360), Japão (354) e Coreia do Sul (358). Todavia, só destina corretamente pouco mais da metade do que coleta (58%), enquanto os países citados trabalham com taxas mínimas de 96%. Em termos de destinação do lixo, o Brasil está mais parecido com a Nigéria (apenas 40% vai para o local adequado).

A Política Nacional de Resíduos Sólidos, de 2010, trazia como meta que até agosto de 2014, logo depois da Copa do Mundo, o País deveria estar livre dos lixões. Ou seja, todos os resíduos não passíveis de reaproveitamento ou reciclagem deveriam ser destinados para aterros sanitários.

O Levantamento divulgado, em 2016, pelo Compromisso Empresarial para Reciclagem (Cempre), apontou que 82% dos municípios brasileiros ainda não desenvolvem programas de coleta seletiva de lixo.

3 | ATIVIDADES



a) Que porcentagem de municípios brasileiros realizam o serviço de coleta seletiva na região nordeste? _____

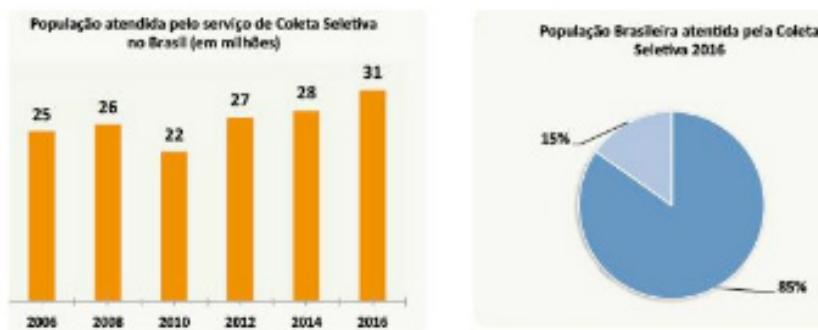
b) Que região tem a menor porcentagem de municípios brasileiros que realizam o serviço de coleta seletiva? _____

1. O Gráfico de Setores (Fonte: Cempre) mostra que a concentração dos programas municipais de coleta seletiva permanece nas regiões Sudeste e Sul do País. Do total de municípios brasileiros que realizam esse serviço, 81% está situado nessas regiões.



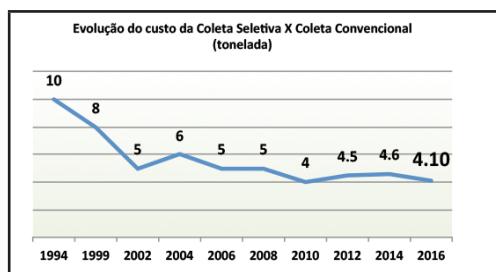
2. O Gráfico de Barras e o correspondente Gráfico de Setores (Fonte: Cempre) mostram que 1055 municípios brasileiros (cerca de 18% do total) operam programas de coleta seletiva.

Em qual ano, aumentou significativamente o número de municípios com coleta seletiva?



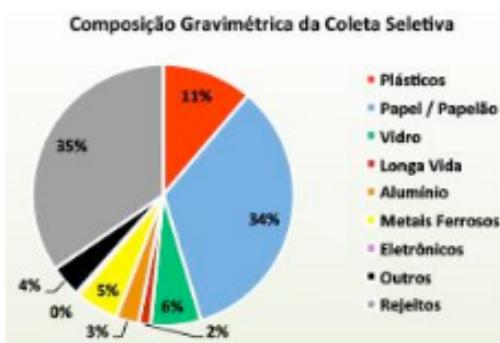
3. A partir do Gráfico de Barras (Fonte: Cempre) e o correspondente Gráfico de Setores, observa-se que cerca de 31 milhões de brasileiros (15%) têm acesso a programas municipais de coleta seletiva.

Em que ano diminuiu a quantidade de brasileiros com acesso aos programas municipais de coleta seletiva? _____



Qual é o valor (em reais) do custo da coleta seletiva? _____

4. O custo médio da coleta seletiva, por tonelada, nas cidades pesquisadas, foi de US\$ 102,49 ou R\$ 389,46 (US\$ 1,00 = R\$ 3,80). Considerando o valor médio da coleta regular de lixo US\$ 25,00 (R\$ 95,00), verifica-se que o custo da coleta seletiva ainda está 4,10 vezes maior que o custo da coleta convencional. Observe o Gráfico de Linha (Fonte: Cempre).



a) Segundo o gráfico de setores, qual tipo de material reciclável é mais coletado por sistemas municipais de coleta seletiva (em peso)? _____

b) Em que percentual? _____

5. O gráfico de Setores (Fonte: Cempre) mostra que a porcentagem de rejeito ainda é elevada (cerca de 35%). Apesar de papel/papelão continuam sendo os tipos de materiais recicláveis mais coletados por sistemas municipais de coleta seletiva (em peso).

4 | BIBLIOGRAFIA

<http://cempre.org.br/ciclosoft/id/8> Acesso em: 23/04/2017

<http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/brasil-produz-lixo-como-primeiro-mundo-mas-faz-descarte-como-nacoes-pobres/> Acesso em 23/04/2017.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos fizeram a segregação dos cartões (Figura 1), relacionando-os com cada um dos tipos de resíduos sólidos (orgânicos, perigosos, seletivos e descartáveis). Além disso, preencheram o quadro RESÍDUOS SÓLIDOS. Os resultados das classificações dos resíduos sólidos, obtidos a partir dos jogos de cartões, foram discutidos no grande grupo, para esclarecer quaisquer dúvidas. Também foi comentado a respeito do custo envolvido no gasto energético da extração do minério em relação à reciclagem do alumínio.

A partir da queima dos plásticos, os alunos identificaram as características da chama e do odor dos polímeros testados – Figura 2 (a) e (b) – e, posteriormente, fizeram associações com os símbolos de reciclagem. Nesse momento, conversou-se a respeito da coleta seletiva realizada pela Prefeitura de Caxias do Sul, quanto aos prejuízos que podem ser causados ao meio ambiente, gerados pelo descarte indevido dos resíduos sólidos. Na ocasião, aproveitou-se para enfatizar a importância de separar corretamente os diferentes tipos de polímeros, atividade que é realizada nas usinas de reciclagem.



Figura 2: Atividade de identificação de plásticos a partir da chama, feita nas escolas: (a) E.E.E.M. Galópolis e (b) E.E.E.M. Rachel Calliari Grazziotin.

É pertinente mencionar que as atividades de Matemática envolveram a interpretação e a análise de gráficos de setores e de barras, relacionados à coleta seletiva em municípios e regiões do Brasil (Figura 3).



Figura 3: Atividade de Matemática Produção e descarte de lixo no Brasil, desenvolvida nas escolas: (a) E.E.E.M. Galópolis e (b) E.E.E.M. Rachel Calliari Grazziotin.

Ao término das atividades, foi realizado um *feedback*, por meio do qual alguns alunos, em suas falas, explicitaram que foram capazes de relacionar o fenômeno resíduos sólidos/reciclagem com o cotidiano.

As escolas E.E.M. Galópolis e E.E.E.M. Rachel Calliari Grazziotin emitiram pareceres a respeito da atividade desenvolvida. Exibem-se, a seguir, parte desses pareceres.

E. E. E. M. Galópolis

A direção e os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Galópolis apreciaram muito as oficinas ministradas pelas professoras da Universidade de Caxias do Sul, pois os professores envolvidos trouxeram diferentes maneiras de aplicar o conhecimento, por meio de atividades significativas que direcionavam a prática. As professoras mantiveram a atenção dos alunos durante as aulas, aguçando a curiosidade deles. Os alunos relataram com entusiasmo as práticas realizadas e gostariam de oficinas com maior tempo.

Relato de alunos da escola E. E. E. M. Galópolis

"Adquirimos novos conhecimentos a respeito dos plásticos e da divisão do lixo. Aprendemos a interpretar gráficos."

"Aprendemos a diferenciar os polímeros que compõe os plásticos. Como reagem ao entrar em combustão, a densidade do material. Aprendemos conceitos sobre a reciclagem e os problemas ao meio ambiente, que causam a falta de cuidado com o descarte de materiais."

E. E. E.M. Rachel Calliari Grazziotin

Ao cumprimentá-la, informamos que a Escola Estadual de Ensino Médio Rachel Calliari Grazziotin agradece ao corpo docente da Universidade de Caxias do Sul por promover oficinas de aprendizagem que condizem com a realidade educacional dos estudantes. Os alunos do 2º ano do ensino médio que foram prestigiados com as atividades propostas, colocaram que se sentiram motivados, pois as oficinas favoreceram o ensino-aprendizagem de forma inovadora.

No que se refere às oficinas, os alunos do 3º ano do ensino médio, colocaram que foram produtivas, correlacionando aprendizados teóricos visto em sala de aula com questões ambientais a aspectos do cotidiano. Explicações claras e de fácil compreensão, vindo agregar na experiência escolar. Atividades interessantes, em que houve proatividade na explicação, parabenizando todas as professoras que se envolveram nesse projeto.

6 | CONCLUSÃO

A atividade teve grande aceitação e receptividade por parte dos envolvidos, o que foi evidenciado pelos depoimentos dos alunos e da direção das escolas participantes. Percebe-se que as atividades atingiram os objetivos propostos, promovendo o interesse dos alunos pelas Ciências (Química e Matemática) e, ao mesmo tempo, desenvolvendo neles o senso crítico. Aliás, o senso crítico por parte dos estudantes foi expresso pelas suas preocupações, em relação a como é realizada a reciclagem e a separação dos resíduos sólidos em suas casas e na escola. Em suma, o trabalho realizado, como um todo, ressaltou a importância do ensino direcionado à Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANESIN, F.P.; SILVA, O.C.V.; LATINI, R.M. O olhar de um licenciando para o ensino de química e a educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*, v.3, n. 2, p.50-60, 2010.

GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social, *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(6):1503-1510, 2012.

SANTOS, P. T. A.; DIAS, J.; LIMA, V. E.; OLIVEIRA, M. J. L; NETO, J. A.; CELESTINO, V. Q. Lixo e reciclagem como tema motivador no ensino de Química. *Eclética Química*, v.36, n.1, p. 78-92, 2011.

SCHNEIDER, V. E. e STEDILE, N. L. R. **Resíduos de serviços de saúde**: um olhar interdisciplinar sobre o fenômeno. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/editora/e-books/e-books-engenharia-ambiental/>>. Acesso em: 12 abril 2017.

<http://cempre.org.br/ciclosoft/id/8>. Acesso em: 23 abril 2017.

<http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/brasil-produz-lixo-como-primeiro-mundo-mas-faz-descarte-como-nacoes-pobres/>. Acesso em 23 abril 2017.

REESTRUTURAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Eliane Paganini da Silva

Universidade Estadual do Paraná, Colegiado de Pedagogia, Apucarana, PR

RESUMO: Os cursos de Graduação de Licenciatura vem, desde a muito, com necessidades de serem repensados e reorganizados com a intenção própria de priorizar uma formação docente que prepare os acadêmicos não apenas para serem profissionais específicos em sua área de formação, mas sim em profissionais próprios da carreira docente. Trata-se de um relato de experiência, a partir de um olhar qualitativo, caracterizado como uma pesquisa do tipo descritiva. Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da pesquisadora em um processo de reestruturação curricular para adequação de cursos de Graduação de licenciatura à Resolução N° 2 de Julho de 2015 em uma Universidade pública no Estado do Paraná. Além disso, nossa pretensão é analisar o processo sob o olhar didático-pedagógico no sentido de observar quais mudanças inovadoras surgiram no decorrer desse processo com a clara intenção de modernizar as atividades docentes, se conectando com o momento contemporâneo em que vive a educação. Esse estudo indica que, no que tange a organização dos cursos de formação de professores, ainda temos um

longo caminho a percorrer, tendo em vista que no interior das relações ainda persiste e perdura uma visão reducionista dos processos educacionais. Da mesma forma indica que nas crises, tensões e momentos de reflexão e discussão existe uma possibilidade de construir relações mais autônomas e apropriadas a nosso contexto histórico e social, nos quais se vivencia a contingência de novas dimensões do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura. Reestruturação Curricular. Trabalho Docente. Ensino Superior.

ABSTRACT: Undergraduate degree courses have long been in need of rethinking and reorganization with the intention of prioritizing a teacher training that prepares academics not only to be specific professionals in their area of training, but to professionals of the teaching career. It is an experience report, based on a qualitative look, characterized as a descriptive research. Therefore, the present study aims to report the experience of the researcher in a process of curricular restructuring for the adaptation of undergraduate degree courses to Resolution No. 2 of July 2015 in a public university in the State of Paraná. In addition, our intention is to analyze the process under the didactic-pedagogical view in order to observe what innovative changes emerged during this

process with the clear intention of modernizing teaching activities, connecting with the contemporary moment in which education lives. This study indicates that, as far as the organization of teacher training courses is concerned, we still have a long way to go, given that within the relations a reductionist view of educational processes persists. In the same way, it indicates that in crises, tensions and moments of reflection and discussion there is a possibility of building more autonomous and appropriate relations to our historical and social context, in which the contingency of new dimensions of teaching work is experienced.

KEYWORDS: Bachelor's degree. Curricular Restructuring. Teaching Work. Higher education

1 | INTRODUÇÃO

Os cursos de Graduação de Licenciatura vem, desde a muito, com necessidades de serem repensados e reorganizados com a intenção própria de priorizar uma formação docente que prepare os acadêmicos não apenas para serem profissionais específicos em sua área de formação, mas sim em profissionais próprios da carreira docente. Até mesmo a didática, área específica na formação de professores, indica a importância de não se ressaltar apenas as questões técnicas do ensino e de suas relações e organizações, mas sim de um olhar que valorize as questões humanas, os aspectos técnicos e as relações sociais e políticas.

A pesquisadora atua nas Licenciaturas a tempo suficiente para perceber e ressaltar a fragilidade dessa formação, em especial no campo pedagógico. Então temos como questionamento: Os cursos de formação para o magistério dão conta tanto da especificidade de sua área, como dos aparatos didático-pedagógicos necessários a um professor? A valorização dessas duas áreas de conhecimento ocorrem de maneira equilibrada? A profissionalidade docente é foco de interesse nas licenciaturas? Tanto se discute mudanças, mas quando é possível promovê-las, elas são prioridades?

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da pesquisadora em um processo de reestruturação curricular para adequação de cursos de Graduação de licenciatura à Resolução N° 2 de Julho de 2015 em uma Universidade Pública no Estado do Paraná. Além disso, nossa pretensão é analisar o processo sob o olhar didático-pedagógico no sentido de observar quais mudanças inovadoras surgiram no decorrer desse processo com a clara intenção de modernizar as atividades docentes, se conectando com o momento contemporâneo em que vive a educação.

Tendo em vista o panorama descrito nosso artigo se justifica dada a importância de a profissão docente olhar e conhecer melhor seu interior, com suas facilidades, dificuldades e mazelas. Uma visão do interior dos conflitos, dificuldades e facilidades para se re/organizar o aspecto curricular promove reflexões para além das que já se realiza.

A Resolução N º 2 de 1 de Julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento garante que os Cursos tenham uma carga horária específica destinada às especialidades próprias dos cursos, assim como uma base comum que garante à docência acesso a questões pedagógicas e didáticas.

Entendemos que uma das intenções da resolução é organizar os cursos minimamente para que atenda alguns requisitos quando se pensa em formar professores. A organização de uma carga horária mínima com suas subdivisões em núcleos específicos e a pretensão de manter ou exigir uma qualidade na formação inicial de professores.

Muitas são as discussões e apontamentos com relação ao presente documento, no entanto não é esse nosso foco. Traremos trechos do documento para elucidar alguns pontos, mas com a intenção de relatar como foi o processo de adequação à tal documento federal, em uma Universidade por parte de um grupo muito específico de Licenciaturas. Manteremos em sigilo dados como os cursos participantes, as cidades e/ou a Universidade em questão. Por isso, utilizaremos apenas “Cursos de Licenciatura” para identificá-los.

Metodologicamente, podemos situar o presente relato de experiência como uma pesquisa oriunda das concepções qualitativas e ancoradas em uma pesquisa do tipo descritiva, pois se caracteriza por descrever com o máximo de exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Valeram-nos de recurso as anotações e observações diretas e de caráter participante, já que o observador registra e também interage aos eventos e as situações observadas e em um contexto de observação naturalístico, ocorrendo no ambiente natural - em nosso caso, durante o processo de reestruturação dos cursos. (DIEHLL; TATIM, 2004).

A maior limitação desse trabalho é tomar como verdade o que foi observado em um determinado contexto muito específico. Pretendemos apenas explanar sobre nossa experiência particular e sobre nossas impressões acerca das discussões e finalizações do momento de repensar o currículo das Licenciaturas na Universidade. Obviamente que inferências são sempre plausíveis de serem traçadas.

Inicialmente explicitaremos sobre a importância de se repensar e organizar o currículo, especialmente o dos cursos de formação docente, na sequência detalharemos como se organizou o processo de reestruturação dos cursos de Graduação de Licenciatura vivenciado por nós pesquisadores. Finalizaremos com algumas reflexões balizando os temas abordados.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente há uma indefinição em relação ao papel do educador, que no

contexto contemporâneo, têm apresentado indícios de que se agrava com o aumento das exigências feitas aos docentes. A melhoria da prática pedagógica depende, dentre outras coisas, dos saberes que esse profissional mobiliza para realizar o que realmente identifica o professor como tal (TARDIF; RAYMOND, 2000; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 2002). Autores que se dedicam a compreender a profissão docente (PIMENTA, 2002; NÓVOA, 2009), e tratam do desenvolvimento (BECKER, 1993, 2010; DELVAL, 2007), ressaltam a importância de uma redefinição das funções da escola e do profissional docente.

A função de professor como conhecemos hoje, que contempla a ideia de transmissão de conhecimentos cultural e socialmente valorizados, nem sempre existiu dessa forma. Foi necessário um longo processo até elegermos a figura do professor como ela se configura nos dias atuais, além disso, sabe-se que desde a Grécia antiga a função do professor sempre ocupou um espaço com pouco prestígio social.

No século XVIII temos o educador sendo incentivado a ser um profissional que se dedica ao ensino exigindo uma formação. O Estado passa a ter controle sobre as questões políticas e sociais e também sobre a educação. Nesse contexto, os docentes são vistos como “clérigos-leigos”. (NÓVOA, 1991a). Desde o final do século XX, autores como Fontoura (1992), Vianna (1999) e Paganini-da-Silva (2006), indicam certa crise na identidade do professor. E outros expõem um contexto de crise na profissão docente, em que os professores parecem estar solitários, desmotivados, perdidos em suas práticas, sobrecarregados e desvalorizados profissionalmente, estressados e tendo em seu cotidiano influências diretas das novas políticas públicas (DIAS-DA-SILVA, 1998; ESTEVE, 1995, 1999).

No que tange a formação dos profissionais do magistério (DIAS-DA-SILVA, et. al., 2008) pesquisadores já anunciam que:

Há mais de vinte anos, o relatório de um evento realizado em nossa Faculdade de Ciências e Letras (FCL), do Câmpus de Araraquara da UNESP (Universidade Estadual Paulista), já registrava as fragilidades enfrentadas por nossos cursos de formação de professores, que incluíam desde a falta de clareza sobre o perfil profissional desejado, a desintegração entre os eixos de formação (bacharelado & licenciatura), até o isolamento e desprestígio das “disciplinas pedagógicas” e a dicotomia teoria & prática. O foco do debate apontava, também, a desmotivação dos graduandos para a profissão do magistério, sua precariedade no domínio de conteúdos essenciais ao ensino e a ausência da realidade social nas reflexões acadêmicas que norteavam nossos cursos.

Tal afirmação nos faz voltar ao final dos anos oitenta para perceber que ao menos nos últimos 30 anos já havia preocupações com relação à formação dos professores. Ainda no que se refere aos cursos de Licenciatura Dias-da-Silva et. al. (2008) indica a dificuldade em superar as concepções tecnicistas que consideram que formar professores pode ser resumido a mero “treino”, sendo essa uma visão estereotipada desses cursos, mas concordamos com a autora que é um estereótipo comum em nossas universidades, já que uma das únicas posturas assumidas para

garantir a formação dos professores é o cumprimento das “Disciplinas Pedagógicas”, no modelo “3+1” (um ano destinado a formação pedagógica e os demais destinados aos conteúdos específicos. (DIAS-DA-SILVA et. al., 2008).

Concordamos com os autores supracitados que se faz necessário à academia e seus professores vencerem a dicotomia “Bacharelado/Licenciatura”. É comum ouvirmos em conversas informais ou de forma velada explanações que remetem a uma concepção preconceituosa e que demonstra desprestígio em ser professor de pedagógica ao invés de professor de conteúdo (nesse caso professor de conteúdo específico de uma área de conhecimento, mas ainda assim, professor de um curso de licenciatura).

Segundo Libâneo e Pimenta (1999):

[...] tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. [...] Essas modalidades de formação já demonstraram historicamente seu esgotamento (em nosso país e em vários outros). Dentro desse quadro, o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no país. (p. 259).

Mais uma vez nos questionamos: Os professores da academia possuem clareza de tais necessidades? E quando possuem a condições de oportunizar mudanças elas são gestadas considerando essas necessidades? Esses e outros questionamentos nortearão nosso relato. Na sequência apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para situar um procedimento metodológico para os relatos de experiência, a pesquisa se classifica como uma análise qualitativa e de natureza descritiva. Isso porque, conforme ressalta Triviños (1987):

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

No caso específico de nosso trabalho ressalta-se que o estudo pode ser compreendido como do tipo “estudos post-facto”, pois procuram “não só determinar como é um fenômeno, mas também de que maneira e por que ocorre”. (p.111).

As anotações e observações realizadas pela pesquisadora serviram de norteadores para a construção do relato. Tais observações foram colhidas no decorrer do tempo transcorrido destinado aos Cursos de Graduação a se re/organizarem e/ou

re/adequarem a nova resolução federal, que transcorreu em mais ou menos 3 anos. Cabe registrar que as observações podem ser entendidas como do tipo participante, já que fazíamos parte como docente desse processo de reestruturação, havendo interações com os momentos de coleta de dados.

Alguns aspectos da metodologia ficarão mais claros conforme a explanação que segue, pois detalharemos os pontos abordados nas discussões.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 2015, mais precisamente em agosto, iniciou-se em nossa Universidade um programa de reestruturação para cursos de Graduação de toda a instituição (sejam cursos de licenciatura ou não). A Pró-Reitoria responsável promoveu diversas atividades e momentos que propiciaram encontros entre os cursos para que fosse possível re/pensar os cursos e atender, caso necessário, as orientações legais mais recentes. Tal orientação legal, no caso da Graduação de Licenciatura, tem como documento base a Resolução Nº 2 de Julho de 2015.

Resumiremos de forma breve tais momentos, sem muito rigor e detalhamento quanto às atividades e delineamento das mesmas, apenas para fornecer um panorama do que se tratava o programa. O programa teve duração de aproximadamente três anos.

Organização do Programa Institucional de Reestruturação	
Etapas	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação diagnóstica : Agosto 2015/Fevereiro 2016.- Encerramento, sistematização e diagnóstico : Março de 2016.- Proposições curriculares e debates: Março a dezembro de 2016.- Reestruturação dos PPC's e currículos: todo ano de 2017.
Reuniões Gerais e em Grupos	<ul style="list-style-type: none">- Encontros gerais (conferencias e palestras)- Encontro de Cursos Afins- Reuniões nos Colegiados e Núcleo Docente Estruturante- Aplicação de diagnósticos aos estudantes

Quadro 1. Organização do Programa de Reestruturação

Fonte: Dados organizados pela autora, com base em material fornecido pelo programa institucional.

Tomando como ponto de partida os diagnósticos apresentados pelo programa institucional, traremos alguns dados quantitativos referente aos cursos de Graduação de licenciatura que entendemos relevantes para nossa discussão. (30 cursos distribuídos em 6 Câmpus universitários)

Levantamento Diagnóstico dos cursos de Licenciatura da instituição	
Fundamentos teóricos, metodológicos e políticos	- 70% necessitava de revisões para inserção dos fundamentos.
Estrutura curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária: 80% necessitavam de revisão; - Adequação ao conteúdo curricular constante no PPC e os exigidos nos documentos: 12 dos 30 necessitavam de revisão; - Oferta de Libras: todos os cursos de licenciatura já ofereciam; - Oferta de Educação das Relações étnico-raciais: 9 deles ainda não atendiam a demanda; - Oferta de Educação Ambiental: 19 não atendiam a demanda; - Estágios e sua carga horária: 80% atendiam ao exigido; - Atividades complementares: 87% atendiam aos documentos; - Acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem: 57% não atendiam às demandas oficiais.

Quadro 2. Diagnóstico realizado pela Instituição – Cursos Graduação de Licenciatura

Fonte: Dados organizados pela autora, com base em material fornecido pelo programa institucional.

Após apresentação do panorama geral do programa institucional apresentamos os caminhos percorridos nas discussões realizadas em um único Campus. Houve discussões no interior dos Colegiados dos cursos de Graduação de Licenciatura, e nos seus respectivos Centros de Área (nesse caso, Centro de Ciências Humanas e Educação). Nosso relato se situa em um contexto específico de cinco Licenciaturas.

A Resolução Nº 02, de julho de 2015, prevê:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular [...] estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, **3.200 (três mil e duzentas) horas** de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, **8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...];

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos. [...];

O atendimento ou a adequação à Resolução é necessário, até para garantir minimamente algumas questões, mas cabe ressaltar que não é o único objetivo da universidade, pois essa possui compromisso maior do que obedecer aos critérios impostos pelas propostas oficiais.

Concordamos com Dias-da-Silva et. al. (2008) que é importante superar a presença “de um ensino verbalista, mnemônico e acrítico, e que apontam à progressiva minimização do ensinar-aprender, em função do papel socializador da escola, produzindo uma geração de pseudo-escolarização” (p. 22). Além disso, é preciso se ater à forma como os professores são vistos. É preciso superar o modelo da racionalidade técnica “que reduziu o papel dos professores à função técnica de ‘aplicadores de teorias’ ou ‘executores de tarefas e atividades’ elaboradas por especialistas” (p. 24). Essas afirmações se fazem cada vez mais presentes no contexto educacional e de sala de aula, mesmo as pesquisas tendo avançado e apresentado ressalvas a tais modelos parece não termos superado essa herança histórica.

Logo nas primeiras discussões acerca da construção de novos projetos políticos pedagógicos os professores dos cursos de Licenciatura apresentavam suas dificuldades e as tensões existentes no interior da sala de aula e na relação professor-aluno.

Entendemos que havia, naquele momento inicial, uma crise de identidade, como indica Arroyo (2013) já que o lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho e as disciplinas curriculares são a referência de nossa identidade como professor. Há a necessidade de redefinirmos as identidades docentes porque o contexto educacional e os alunos solicitam essa mudança e os professores vivem sempre entre a tensão de passar a matéria ou promover educação. Os alunos e a escola trazem inseguranças, processos de formação moral e cultural, percursos de aprendizagem deficitários, dentre outras condições. O currículo e a sala de aula é um espaço de mal-estar, de crise docente, de frustrações, de desânimo, de incertezas, de cansaço, de realizações e compromissos éticos e políticos. (ARROYO, 2013). O questionamento é importante para driblar as dificuldades e para o surgimento de novas iniciativas para os cursos.

Nesse arcabouço de discussão, surgiu como proposta que todas as Graduações de Licenciatura pudessem compartilhar de disciplinas básicas relacionadas à formação docente de maneira comum. Outra proposta foi com relação às disciplinas optativas (que até o momento não apareciam nos projetos), que poderiam ser oferecidas de forma comum, onde os alunos optariam em um rol de vinte disciplinas previamente organizadas por todos os cursos fazendo parte de forma comum nos diferentes Projetos Políticos Pedagógicos. Em discussões futuras esse rol caiu para dez disciplinas. Inicialmente as optativas seriam contempladas nos quatro anos (sendo 4 no total) e nas ultimas discussões essas disciplinas apareceriam em dois anos (sendo

2 no total).

É importante lembrar que algumas adequações, incluindo propostas que previam carga horária semipresencial, foram elencadas nas discussões tendo em vista o número reduzido de professores efetivos que a universidade possui, o que inviabiliza, ou dificulta a implantação posterior de algumas ideias. Obviamente que essa não era uma orientação da instituição, mas uma preocupação dos docentes considerando o interior de suas condições de trabalho.

Finalizando essas discussões tivemos a exclusão da proposta de as disciplinas básicas serem gerais aos cursos de licenciatura e cada graduação ficou responsável por sua organização. No que se referia às disciplinas optativas manteve-se a ideia de duas disciplinas em um rol de dez opções, sendo que essas ocorreriam em um dia fixo por semana, tendo seu horário reservado em todas as matrizes curriculares (nos mesmos anos – 3º e 4º), sua carga horário ficou estabelecida em 60h para cada uma, totalizando 120h.

Além dessas organizações muito se discutiu acerca das concepções políticas e metodológicas das Graduações, cada curso escolheu suas orientações e com base nessas foram se delineando as disciplinas curriculares em momentos posteriores. Sobre essas questões gostaríamos de nos ater a resistência e disputas no interior do processo de definição e/ou organização do currículo. Em muitos momentos, em Graduações diferentes, vemos disputas acerca da identidade não só da especificidade do curso, mas também dos professores e suas disciplinas curriculares pelas quais possuem maior afeto ou intimidade. Muitas vezes os professores acreditam que apenas o seu campo de conhecimento é necessário aos graduandos, tornando as discussões pautadas em dicotomias (teoria em detrimento da prática; conteúdos específicos em detrimento do pedagógico; conteúdos específicos e pedagógicos em detrimento aos impostos pela atualidade).

Nesse interim é preciso ressaltar uma dificuldade em atender a carga horária das disciplinas de formação pedagógica por parte dos cursos de Graduação de Licenciatura em suas áreas específicas. A Disciplina de Didática foi uma das que mais sofreu, pois, em muitos momentos se considerou a exclusão da mesma ou não cogitando a inserção quando ela não existia nas matrizes curriculares. O conteúdo dessa disciplina foi incluído em outros ementários, muitas vezes, nas Metodologias de Ensino. Igualmente as disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Política Educacional dentre outras, foram vistas, em alguns cursos, com muitas ressalvas considerando os conteúdos aos quais se proponham a discutir. Esses conteúdos eram vistos como “revolucionários”, ou “muito marxistas” e nem sempre essas disciplinas conseguiram ser garantidas atendendo suas especificidades, em alguns cursos foram aglutinadas sob outras nomenclaturas, forma que os cursos encontraram inclusive de garantir que os professores responsáveis pelas disciplinas ficassem restritos ao interior desse curso, impossibilitando a circulação entre os diferentes colegiados.

Entendimentos e interpretações como essas são motivos de preocupação por parte da pesquisadora que se dedica a Didática, a formação de professores e a docência em cursos de Licenciatura.

Assim como assevera DIAS-DA-SILVA (2008) acreditamos que a universidade e a formação de futuros professores precisam possuir outras orientações e preocupações. Também Arroyo (2013) expõe que há demandas de diferentes movimentos (feminista, LGBT, negros, indígena, quilombola, do campo) que pressionam por currículos mais afirmativos, trazendo indagações e disputas para esse campo. Segundo o autor, as Diretrizes vem reconhecendo em certa medida as diversidades nos currículos. O autor afirma também que há uma diferença entre a identidade de professor e a identidade de um educador, da mesma forma, Luckesi (2014) se posiciona a favor de um professor que se constitua enquanto educador, promovendo educação, aquela garantida como direito de todos nas legislações nacionais.

Concordamos que:

[...] o compromisso com o conhecimento num curso de formação de professores não pode mais se limitar às divisões tradicionais da ciência positiva. Torna-se necessária a ampliação da concepção de “disciplina de conteúdo específico”, pois interpretar o homem e o mundo não é tarefa exclusiva de uma ou outra área, de um ou outro curso ou disciplina. Cabe, pois, ampliar o referencial de análise (e mesmo de raciocínio) de nossos alunos, oferecendo condições para que conheçam e convivam com outras lógicas e modos de pensar nas diferentes ciências e artes. [...] O ensino de conhecimentos, em qualquer nível de escolaridade (fundamental, médio e superior), é atravessado pela questão da diversidade cultural, das experiências diversificadas dos aprendizes em suas diferentes formas de expressão. (DIAS-DA-SILVA, 2008, p. 23-24).

Finalizando os apontamentos, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação se encontram, desde o início desse ano corrente, passando por avaliação de uma comissão institucional para que possam ser implantados com suas novas organizações, respeitando alguns critérios impostos pela Resolução N°2 de 2015. Vimos poucas alterações significativas no sentido de incluir modelos ou medidas inovadoras para a construção dos projetos políticos pedagógicos. Mesmo quando nos atemos às Práticas como componente curricular, não surgiram grandes propostas, apenas a inclusão de carga horária em disciplinas que deram suporte maior para questões práticas, o que a nosso ver não é suficiente para promover uma boa relação teoria/prática.

Da mesma forma houve pouca flexibilidade para ampliar as perspectivas dos alunos circulando em diferentes cursos e áreas para as disciplinas optativas e/ou de formação pedagógica. Disciplinas chaves para a formação docente e a constituição da identidade do educador teve pouca valorização e só se mantiveram após muitas discussões e luta nesse território de disputa. Isso demonstra certa dificuldade da academia de propor perspectivas inovadoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas nesse artigo são importantes, no entanto se restringem a apenas uma interpretação acerca da temática. Propusemos-nos a relatar o processo de organização e reestruturação curricular no campo universitário para cursos de Graduação de Licenciatura. A partir da organização de nossas anotações e observações no acompanhamento desse processo podemos fazer algumas inferências, amparados por autores da área, de que a organização curricular, mesmo na Universidade, é processo moroso, negociado, e, por uma herança histórica em nossa educação, muito pouco aberta e flexível a mudanças. Os modelos antigos parecem se perpetuar apenas sendo acrescidos de mudanças essenciais à adequação de políticas e normativas legais. Esse panorama é muito presente também na Educação Básica.

Currículo é o território mais cercado, normatizado e politizado e, nesse sentido, vemos surgir tantas Diretrizes e políticas (Nacionais, Internacionais, Estaduais, Municipais). Assim como Arroyo (2013), nos questionamos: será que caminhamos para um currículo não só nacional, mas internacional, avaliado por parâmetros únicos? Por que avaliar com tanto cuidado o que os educandos aprendem e principalmente o que cada professor ensina?

A educação, e por sua vez a escola, é local de disputa nas relações de forças sociais, políticas e culturais. Nesse aspecto é que a Didática e as relações pedagógicas necessitam manter uma perspectiva multidimensional, rumo a uma didática fundamental, como assevera Candau (2014).

A Didática só entrará ‘no mérito da questão’ se servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, decisões filosóficas-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais (LUCKESI, 2014, p. 33-34).

Ficou claro no decorrer do relato que o que identifica os cursos de Licenciatura é muito mais a identidade de professores de conteúdos específicos e de seus cursos do que de professores que formam professores. A velha dicotomia “Licenciatura x Bacharelado” perdura e resiste sem deixar lugar para promover uma formação incial que promova resultados satisfatórios no contato com o mundo do trabalho, para que não tenhamos mais que ouvir expressões do tipo: “se aprende a ser professor na prática, a teoria não serve para nada”. Nóvoa (2009) expõe que:

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Tocase aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 14).

Tais afirmações nunca se fizeram tão verdadeiras, pois cabe aos professores e formadores de professores fornecerem novos rumos para a construção de uma identidade e uma autoimagem de educador que seja mais rica aberta e plural. Temos um longo caminho a percorrer considerando que no interior das relações ainda persiste e perdura uma visão reducionista dos processos educacionais, mas as crises, tensões e momentos de reflexão e discussão como esses relatados é a única maneira de se construir relações mais autônomas e apropriadas a nosso contexto histórico e social, pois se vivencia a possibilidade de construção de novas dimensões ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Vozes, 2013.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 344p.
- _____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 296p.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Brasil, 2015.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Voczes, 2014.
- DELVAL, Juan. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 256p.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**. [online], vol.19, nº.44, p.33-45, abr. 1998.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. et.al A Reestruturação da Licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. **Revista Diálogos Educacional**, Curitiba, v.8, n. 23, p. 15-37, jan/abr, 2008.
- DIEHLL, Astor; TATIM, Denise. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2004.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 95-124.
- _____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999. 170p.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 171- 97.
- GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 480p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. 36 ed. Petrópolis, RJ: Voczes, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Educa. Lisboa, 2009. 95p. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991a, p.109 - 139.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Papirus: Campinas, 2002. (Coleção entre nós professores).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?%20script=sci_arttext&%20pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2017.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 216p.

TEXTOS ESCRITOS- O DIZER ÀS MARGENS: O DITO E O NÃO DITO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Vânia Carmem Lima

Universidade Federal de Jataí/UFJ Unidade Acadêmica Especial, Ciências Humanas e Letras

Jataí - Goiás

RESUMO: Este trabalho objetivou analisar quatorze textos dissertativos, produzidos por discentes de uma turma de “Redação”, como preparação para a seleção do ENEM, do Centro de Línguas da UFG – Regional Jataí, verificando o que eles decidem explicitar e implicitar na construção textual. Sabe-se que todo texto deve contar com a participação ativa do interlocutor, a quem cabe preencher os espaços “vazios”, na busca pelos sentidos que são construídos e reconstruídos pelo leitor. Assim sendo, os implícitos funcionariam como suportes do dizer e como fatores de coerência textual. O trabalho se fez em três etapas: a primeira consistiu em apresentar aos alunos o tema para a produção textual - Legalização ou não do porte e posse de armas de fogo no Brasil, acompanhado de uma coletânea; na segunda, os discentes elaboraram, sem a intervenção do professor, um texto dissertativo-argumentativo e, na terceira, observou-se como o autor tomou a palavra e assumiu o seu dizer, o que orientaria a reescrita, posteriormente. Em muitos textos analisados, verificou-se a supremacia do discurso explicitado em detrimento da sua incompletude,

como pressupostos, implícitos, levando os leitores a uma atitude “não-responsiva” e a uma leitura desinteressante, destituída de inferências e de hipóteses levantadas na leitura. Algumas razões para esse fato são: o domínio insuficiente dos recursos textuais discursivos e o não reconhecimento da produção textual, como evento comunicativo entre agentes na interação. Assim, vê-se a necessidade de um trabalho em sala de aula em que os alunos reconheçam os textos como efetiva prática de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Recursos linguísticos. Implícitos. Estratégias do dizer.

ABSTRACT: This paper aimed to analyze fourteen essay texts, produced by students of a Writing group, preparing for the ENEM selection, from Language Center of UFG in Jataí, verifying what they decide to explain and implicit in textual construction. It is known that every text must count on the active participation of the interlocutor, who must fill the “empty”; spaces, in the search for the senses that are constructed and reconstructed by the reader. Therefore, the implicit ones would function as supporters of the saying and as factors of textual coherence. The production followed three steps: the first one was to present to the students the theme for the textual production - Legalization or not

of firearms possession in Brazil, accompanied by a collectanea; in the second one, the students elaborated, without the teacher's intervention, a dissertative-argumentative text and, in the third one, it was observed how the author took the floor and assumed his saying, which would guide therewriting, later. In many texts analyzed, the supremacy of the explicit discourse was verified to the detriment of its incompleteness, as presuppositions, implicit, leading the readers to a "non-responsive" attitude and to an uninteresting reading, devoid of inferences and hypotheses raised during the reading. Some reasons for this are: the insufficient domain of discursive textual resources and the non-recognition of textual production, as a communicative event between agents in the interaction. Thus, we see the need for classroom work in which students recognize texts as effective language practice.

KEYWORDS: Textual production. Language resources. Implicit. Strategies of saying.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo analisar quatorze textos, produzidos por alunos de uma turma de "Redação", preparatória para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Centro de Línguas da UFG – Regional Jataí, no ano de 2017, com foco em textos do gênero discursivo - argumentativo, verificando o modo como o aluno/autor mobiliza os recursos linguísticos para desenvolver, de forma escrita, o tema proposto. Ou seja, o intuito foi tentar compreender o que o produtor do texto decide tornar explícito e o que deixa na implictude, na tessitura textual, ao contar com a colaboração do leitor. Para tanto, usou-se de coletânea que tratava do tema: Legalização ou não do porte e posse de armas de fogo no Brasil, seguida de discussão.

O propósito era, portanto, verificar como os alunos se apropriam dos recursos linguísticos na produção textual de modo a considerar o outro como interlocutor ativo do processo, colaborador, portanto, do processo constitutivo textual. Para tanto, algumas indagações fizeram-se necessárias ao desenvolvimento do trabalho: Contam esses produtores com o conhecimento de mundo do parceiro no evento comunicativo? Que estratégias mobilizam para o alcance das intenções pretendidas nessa ação de linguagem? Consideram a ação colaborativa do leitor na construção dos sentidos desse evento de comunicação?

Esses são os aspectos a serem observados na produção dos alunos, na tentativa de compreender o percurso textual feito pelo produtor do texto, a partir do reconhecimento ou não do interlocutor como colaborador e negociador de sentidos, dado o gênero em questão. Assim, a partir dos dados encontrados nos textos, o professor poderá melhor orientar o aluno no processo da rescrita, feita em etapa posterior, quando então o autor do texto torna-se outro no processo de escritura – o leitor, processo esse que se alinha àquilo que Bakhtin denomina de excedente de visão ou exotopia pois,

O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...). Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive. (BAKHTIN, 1992, p. 45).

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme afirma Antunes (2009), toda produção escrita se caracteriza como objeto incompleto, constituído de espaços vazios, uma vez que o seu fim principal é a comunicação e interação com o outro, ou seja, a troca entre as partes envolvidas nesse processo de negociação: leitor e autor. E, justamente por isso, o texto necessita, na sua efetivação, da ativa participação do interlocutor, a quem cabe preencher tais espaços vazios por meio do conhecimento pessoal, partilhado e presumido a partir dos índices textuais e do contexto de interação, pois, como afirma Antunes (2009, p. 113), a incompletude do texto representa uma condição de sua coerência.

Nesse sentido, há de ter lugar fundamental na trama linguístico-discursiva os implícitos (pressuposto, subentendido, inferência), os vazios linguística e pragmaticamente autorizados pelos contextos de interação, como suportes do dizer e como fatores de coerência textual.

A pressuposição, conforme explicita Antunes (2009, p.118) é "um conjunto implícito de dados, anteriores à real efetivação do ato comunicativo." Vale ressaltar que esses dados constituem elementos linguísticos, ou seja, elementos relativos à língua enquanto idioma. Ou seja, são elementos que se encontram pressupostos ao que é afirmado e que por isso se mantêm na negação e na interrogação.

Subentendido ou implicação, por sua vez, diz respeito a fatores contextuais, ao extralinguístico, situados fora do texto escrito, mas ainda assim, dependente de fatores linguísticos. Além disso, é preciso frisar que "na implicação a verdade de uma afirmação depende, necessariamente, da verdade da outra"(Antunes, 2009 p. 118).

Por fim, o "termo inferência é comumente reservado para informações implícitas que são identificadas com o apoio de nosso conhecimento de mundo, informações que se relacionam, portanto, com o saber partilhado pelos interlocutores", ou seja, é uma dedução (Antunes, 2009 p. 118).

Todos esses elementos são a base do silêncio fundador que, segundo Orlandi (2012), é aquele que existe nas palavras, que dá espaço de recuo significante e é, pois, a garantia do movimento de sentido. São necessárias a falta e a incompletude para a interação com o texto, pois "o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como espaço 'diferencial' da significação: 'lugar' que permite à linguagem significar."(ORLANDI, 2012, p.68), não havendo, portanto, linguagem fora do silêncio. Silêncio esse que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro. Conforme sustenta a autora,

O silêncio não é um vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa. Isto nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte e não como falta. Evidentemente não é do silêncio em sua qualidade física de que falamos aqui, mas do silêncio como sentido [...] (ORLANDI, 2012, p.70).

É, portanto, a partir desse processo-movimento que se dá a relação de alteridade autor/leitor pois,

Discursivamente, não há nem um sujeito-absoluto, autossuficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. Esse espaço da subjetividade na linguagem é um lugar tenso onde jogam os mecanismos discursivos da relação com a alteridade.

(ORLANDI, 2012, p.80).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance dos objetivos do trabalho, foram necessárias três etapas interligadas, realizadas durante o trabalho de Redação.

A primeira consistiu em apresentar aos alunos o tema para a produção textual posterior - Legalização ou não do porte e posse de armas de fogo no Brasil. A partir da leitura da coletânea, os alunos se inteiraram acerca da temática identificando os argumentos contrários e favoráveis e definindo, assim, seu posicionamento, o que é fundamental para a tipologia exigida.

Na segunda fase, os discentes elaboraram, sem a intervenção do professor - uma vez que se tratava de uma atividade avaliativa - um texto dissertativo-argumentativo defendendo sua perspectiva acerca do tema.

Ao fim, procedeu-se a leitura e análise dos textos, observando como o autor tomou a palavra e assumiu o seu dizer na mobilização ou não dos implícitos (pressupostos, subtendidos, elipses, inferências) e os efeitos causados por essas “escolhas” ou por essas ausências.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisarmos algumas produções textuais dos alunos verificou-se, em grande parte delas, a supremacia do discurso explicitado em detrimento daquilo próprio das línguas naturais - a sua incompletude. Dessa maneira, o muito “cheio” do tecido textual concorreu para uma leitura enfadonha, desinteressante, e até mesmo para uma atitude “não-responsiva” por parte dos agentes da interação (BAKHTIN, 1995), prejudicando o próprio processo interativo.

O que chamamos aqui de muito “cheio” é uma expressão utilizada por Orlandi (2002) e se refere à desconsideração do conteúdo extra linguístico, quando o autor lança mão de tautologias, o que resulta em uma produção com limitado grau de

informatividade e atratividade.

Conforme Irandé (2009), a informatividade diz respeito ao grau de imprevisibilidade do texto. Quanto mais têm lugar ocorrências previsíveis, menor o grau de informatividade e, quanto mais novidade e imprevisibilidade, mais elevado é esse grau. É nisso, aliás, que reside a criatividade, a autonomia, tão requerida nos planejamentos escolares e tão negligenciada na efetiva prática pedagógica.

Desse modo, fugir ao óbvio, afastando-se das produções típicas, surpreendendo o leitor, com a quebra do padrão estabelecido, é o que torna mais informativo e atrativo o texto. Nesse sentido, fazer a adequação do texto à cena de sua ocorrência implica saber administrar o grau de informatividade que o discurso terá, função esta que cabe à escola como principal agência de letramento.

Entretanto, a escola, como guardiã dos valores instituídos e tradicionalmente aceitos, não tem estimulado o aluno a experenciar a linguagem fora dos modelos, à “desobediência” aos padrões, a arriscar-se no imprevisível e inesperado. Nesse sentido, todo o contingente de informações implícitas que fica, de um modo ou de outro, subjacente ao texto, é subestimado, uma vez que a escola tem se limitado, não raro ao que está expresso na superfície do texto, aos planos sintáticos e morfológicos da língua, ficando de fora a imensa questão dos implícitos, dos “vazios”, como se tudo que é dito estivesse literalmente expresso.

Em vista disso, podem ser levantadas algumas razões para explicar tal situação. Uma delas pode consistir na necessidade de preencher todo o espaço em branco do papel, ou encarar o "muito escrever" como sinônimo de um bom texto. E, nesse caso, na falta do que dizer, parafraseia-se o dito com detalhes desnecessários, numa linguagem circular, no intuito de ampliar o texto e alcançar o maior número de linhas, pois, conforme sustenta a autora:

No domínio da linguagem em geral, e não só no espaço poético, como pretende um clássico poeta inglês, parece uma só coisa, sempre a mesma, usando-se o já usado, vestindo-se de novo as velhas palavras [...] (ORLANDI, 1996, p. 10).

Outra razão pode ser o insuficiente domínio dos recursos textuais e discursivos por parte dos alunos, o que os impede do uso de pressupostos, elipses, subtendidos, implicaturas, limitando-se ao uso exacerbado da linguagem explícita e do previsível, em detrimento da simulação, do não esperado, ignorando, assim, a via dupla constitutiva de todo texto. Desse modo, tais atitudes desqualificam a produção e o próprio poder expressivo do aluno, pois ignoram o texto enquanto unidade interativa, cujos sentidos fazem-se na ação colaborativa do leitor, na relação eu/outro.

Por fim, o não reconhecimento da produção de texto como prática efetiva de linguagem, mas como um dever, uma tarefa a ser realizada e acabada na sala de aula, sem ter claro para quem se escreve, como parte das condições de produção (GERALDI, 1999), pode ser outro fator que explica o exagero dos "cheios" no texto e a pouca exploração dos implícitos e não ditos como elementos constitutivos do

texto, instauradores dos movimentos deslizantes de sentidos que, no texto, fazem com que outros sentidos possam ser construídos, não sendo, portanto, fixos e únicos. (ORLANDI, 2001).

Somando-se a isso, existe ainda a crença no sentido verdadeiro, na resposta correta, visão herdada dos manuais didáticos e de redações, em que se valoriza o modelo, a previsibilidade, instaurando no aluno o medo de se arriscar a dizer a sua palavra ou até mesmo a não dizê-la, mas simulá-la nos vazios, nas margens, nas frestas por onde os sentidos são construídos na colaboração do leitor.

Nessa perspectiva, conforme Orlandi (2001), o trabalho com a linguagem não pode se dar como evidência; oferece-se como lugar de descoberta, de jogo entre a explicitude e a implicitude, entre o que vem na superfície e o que vem submerso, às margens, às sombras, o que pode resultar no gosto por dizer e usar a palavra, no gosto pelo trabalho com a linguagem pelo falante do próprio idioma. Esse, aliás, constitui um dos objetivos e finalidades do ensino de língua – propiciar ao aluno o uso competente da linguagem na construção de si e de sua cidadania, como condição para o seu pertencimento a uma sociedade letrada, pois “a escola não pode furtar-se ao papel formador do cidadão técnica, política e socialmente capaz” (ANTUNES, 2009, p. 104).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do exposto e considerando a prática de produção de textos, na perspectiva aqui abordada, ainda pouco efetiva, pode-se compreender e explicar a grande dificuldade dos alunos em explorar os implícitos, pressupostos e elipses em seus textos, dado ao fato de não conhecê-los, não dominá-los e, sobretudo, por não reconhecer o outro, interlocutor, como seu parceiro ativo na realização do evento comunicativo.

Conforme postula Eco (1985), a atividade colaborativa do leitor faz ver no texto aquilo que o texto não diz, embora prometa, preenchendo os espaços vazios e relacionando o dito com o não dito, na negociação de sentidos. Essa negociação, porém, só pode ser efetivada se o produtor perceber que existe um destinatário para o seu texto, aquele a quem se dirige para dizer algo, esperando dele, por outro lado, uma atitude respondativa de diálogo, já que o indivíduo não é uma tábula rasa, ao contrário, é detentor de saber, de conhecimento, elementos com os quais o produtor do texto deve contar, num processo de compartilhamento e de alteridade.

Daí a relevância de se trabalhar tais recursos linguísticos com os alunos a fim de que aprimorem essa habilidade e desenvolvam produções de forma autocrítica e consciente, percebendo, assim, a incompletude da linguagem, pois, conforme Orlandi (2002), o dizer precisa da falta para o movimento dos sentidos. Assim, é necessário levar os alunos a perceberem o texto como um movimento de alteridade, um artefato

de interação, e a linguagem como não transparente, pois como apregoa Marcuschi,

[...] é possível ser coerente e coeso sem seguir linearmente e na superfície [...] na língua nem tudo é transparente [...] muitas coisas só se constroem na relação com o leitor no ato da escritura voltada para a interação. O que se dá igualmente na produção oral (2012, p.35).

E é justamente por isso que, no texto, falam-se as margens, os silêncios, os fragmentos de linguagem, cabendo as lentes leitoras captarem os movimentos dos sentidos: deslizantes, efêmeros, pois o sentido não pára, ele muda de caminho, porque a linguagem está em curso....

Como nas palavras de Cassiano Ricardo, “não adianta querermos ser claros. A lógica não convence, a explicação nos cansa. O que é claro não precisa ser dito”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo:
Martins Fontes, 1992.

ECO. Umberto. **Obra aberta**. Espanha: Planeta de Agostini, 1985.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, 3. ed., SP: pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

CAPÍTULO 22

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: TAREFAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Paulo Antônio dos Santos Júnior

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Conceição do Coité - Bahia

Maria Jucilene Lima Ferreira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Conceição do Coité - Bahia

RESUMO: O estudo apresenta apontamentos acerca das relações entre organização do trabalho pedagógico, gestão democrática e o trato com a diversidade na escola pública, a partir da formulação do seguinte problema: Concebendo a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e do que está posto na realidade, quais são as possibilidades da gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade aos níveis do projeto político pedagógico e da sala de aula? Dessa forma, o objetivo geral a ser alcançado será a identificação das possibilidades concretas de trato com a diversidade a partir da mediação da gestão democrática e da problematização da organização do trabalho pedagógico, na sua relação com as questões de diversidade, tendo em vista a alteração das perspectivas formativas ao nível do projeto político pedagógico, bem como ao nível da sala de aula. A metodologia de pesquisa está ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que a luz dessa perspectiva podemos vislumbrar a alteração

da realidade do objeto da pesquisa com o envolvimento dos sujeitos que vivenciam o contexto investigado. A hipótese do estudo é de que a radicalização democrática na escola pública de modo a articular os processos de gestão com as outras categorias da organização do trabalho pedagógico é fulcral para o trato com a diversidade no processo de formação. Assim, embora a pesquisa encontre-se em andamento, os resultados parciais do estudo evidenciam que as pesquisas que se propõem a investigar a “diversidade na escola” não estão articulando-a aos mecanismos de gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Organização do trabalho pedagógico. Gestão Democrática. Diversidade.

ABSTRACT: The study presents points on the relations between the organization of pedagogical work, democratic management and the treatment with diversity in the public school, from the formulation of the following problem: Conceiving an organization of pedagogical work in its totality and of what is put in the reality, what are the possibilities of the democratic management contribute to the treatment with diversity to the levels of the pedagogical political project and the classroom? In this way, the general objective will be an identification of the concrete possibilities of the treatment with

diversity from the mediation of the democratic management and the problematization of the organization of the pedagogical work, in its interface with the questions of diversity, with a view to changing the formative perspectives at the level of the pedagogical political project, as well as at the classroom level. The research methodology is anchored in the presuppositions of action research, since the light of this perspective can be a change in the reality of the research object with the involvement of the subjects that live the context investigated. The hypothesis of the study is that a democratic radicalization in the public school so as to articulate the management processes with other categories of the organization of the pedagogical work is central to the treatment with diversity in the formation process. Thus, while the research is in process, the partial results of the study shows that the studies that propose to investigate on "diversity in school" are not articulating it to school management mechanisms.

KEYWORDS: Public School. Organization of pedagogical work. Democratic management. Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A democratização da educação e a questão da diversidade ganharam espaço na legislação brasileira com a promulgação da Constituição Federal em 1988, bem como de leis que regulamentaram os seus princípios, a exemplo da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996 e das Diretrizes e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Outrossim, a temática da gestão democrática da educação com vistas à transformação social tem sido objeto de análises e reflexões (PARO, 2000; 2011; 2012). Tal fato não se dá ao acaso, uma vez que a qualidade socialmente referendada da Educação perpassa, indubitavelmente, pelos seus mecanismos de gestão que podem levar ao controle social dos serviços ofertados pelo poder público, dentre os quais, destacamos a Educação.

No que tange a diversidade, Moehlecke (2009), afirma que as reivindicações de reconhecimento por parte do Estado brasileiro dos direitos de parcelas minoritárias da população se dá a partir do movimento feminista e do movimento negro, assim como, dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiência, posteriormente. Portanto, o ambiente de redemocratização possibilitou que os movimentos sociais colocassem suas pautas específicas no âmbito da formulação de políticas públicas, algumas delas expressadas na Carta de Goiânia e, contempladas, consecutivamente na Constituição Federal promulgada pelo Congresso Nacional, há mais de três décadas.

As questões referentes à democratização da gestão ainda se encontram em processo de consolidação, embora muitas comunidades escolares do Estado da Bahia e, mais especificamente do território do sisal, já elejam as suas equipes gestoras e contem com a instância do conselho escolar, enquanto plataforma democrática. Por conseguinte, a questão da diversidade ganhou espaço na formulação de políticas

públicas a partir da criação da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no primeiro governo Lula (2003-2006). Não obstante, Moehlecke (2009) chama a atenção para o crescimento quantitativo das iniciativas governamentais para a diversidade, sobretudo a étnico-racial no referido período.

Entretanto, se por um lado a criação da SECAD contribuiu para esse avanço articulando-se com a Secretaria de Educação Superior (SESU), visto que essas duas secretarias concentraram 11 (onze) e 9 (nove) programas/projetos, respectivamente; e com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) na transversalização de ações voltadas para a diversidade no âmbito das formulações de políticas públicas; por outro, a Secretaria de Educação Básica (SEB), ficou isolada e desarticulada com apenas 1 (uma) ação voltada para a diversidade.

Portanto, no que tange a relação Educação e Diversidade, constata-se que a maioria das ações voltadas à temática da diversidade, foi concentrada no Ensino Superior, principalmente ao acesso e permanência a este nível de ensino, além da formação continuada de professores. Em que pese a nossa concordância com a autora, ao colocar esta última na categoria de programas/projetos no ensino superior, reconhecemos também, o impacto dessa ação, ainda que indiretamente, na Educação Básica.

No que diz respeito à produção acadêmica sobre a diversidade na escola observa-se que os trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da capes a partir do termo descritivo “diversidade na escola” nenhum discute a diversidade na escola a partir da gestão escolar. Assim sendo, do ponto de vista acadêmico, o presente trabalho também se mostra relevante na medida em que pretende contribuir no debate sobre a valorização das diversidades na escola e, consequentemente na sociedade, através do paradigma da gestão democrática. Tal discussão revela-se fundamental em um país com as características do Brasil rico em diversidades, tais como: étnico-racial, territorial, religiosa, cultural, gênero e orientação sexual.

Nesse sentido, a partir da concreta experiência enquanto gestor de uma escola pública, no complexo e contraditório contexto do território do sisal no semiárido baiano, formulamos o seguinte problema: concebendo a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, em que medida a gestão democrática pode contribuir com o trato com a diversidade, no âmbito do projeto político pedagógico (PPP) e da sala de aula?

Dessa forma, buscamos problematizar a organização do trabalho pedagógico na sua relação com as questões de diversidade, a partir da gestão democrática, tendo em vista a alteração das perspectivas formativas do projeto político pedagógico e da sala de aula. Enquanto objetivos específicos elencamos: i) Apontar as concepções de diversidade contidas nos documentos oficiais (PNE, PEE, PME, DIRETRIZES CURRICULARES); ii) Identificar as manifestações das diversidades em uma escola pública na região sisaleira da Bahia; iii) Elencar preconceitos e discriminações apontados pela comunidade escolar, iv) Elaborar procedimentos teórico-metodológicos na perspectiva da gestão democrática a fim de contribuir para

o trato com as diversidades, no âmbito do projeto político pedagógico e da sala de aula na escola investigada.

Por fim, destacamos o caráter parcial dos dados apresentados, haja vista que a pesquisa se encontra em andamento e, nesse sentido o leitor deverá considerar algumas limitações teórico-metodológicas, nas abordagens a seguir.

2 | O TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA: TAREFAS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Partimos do pressuposto de que a organização do trabalho pedagógico deve ser concebida enquanto umas das áreas constitutivas da teoria pedagógica. Esta, por sua vez, é responsável pela formulação dos princípios que deverão orientar o trabalho pedagógico. De acordo com Freitas (2005), a compreensão do primeiro deverá ocorrer em dois níveis, a saber: i) ao nível da sala de aula, lócus privilegiado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; e ii) ao nível do projeto político-pedagógico que, por sua vez, expressa a organização global do trabalho pedagógico da escola. Entretanto, para além dessas duas dimensões, Paro (2011) nos chama atenção para a riqueza da diversidade que a compõem a totalidade da escola:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhe emprestam certa regularidade que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola."(p19)

São esses valores, costumes e rotina que Paro nos chama atenção, os sujeitos históricos estabelecem relações entre si no “chão” da escola trazendo em sua experiência pessoal valores, atitudes, culturas, expectativas e interesses diversos. Às vezes, tão diversos, que o conflito se torna inevitável. É, pois, nesse contexto complexo e contraditório que a escola tem que dar conta do trato com a diversidade na processualidade formativa dos sujeitos históricos.

Outrossim, compreender a organização do trabalho pedagógico a partir do projeto político pedagógico e da sala de aula, levando-se em conta a sua totalidade concreta e, portanto, as outras dimensões que a compõem enquanto instituição social, implica uma atitude crítica. Assim, o exercício proposto por Freitas (2005), é por em evidência as categorias de análise a fim de que se torne possível identificar as mediações e limites impostos ao trabalho pedagógico pelos objetivos sociais. Para tanto, as categorias que deverão ser examinadas são: Objetivos gerais/avaliação e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico.

Desse modo, uma atitude crítica diante da organização do trabalho pedagógico

implica conceber a escola a partir da sua relação com a sociedade e, portanto, reconhecer os condicionantes sociais que fazem da escola o que de fato ela é. Em outras palavras, diz respeito às condições objetivas implicadas no cotidiano escolar. Não obstante, vale ressaltar que o estudo do trabalho pedagógico a partir das referidas categorias nos possibilita identificar as suas limitações, mas, sobretudo, as suas possibilidades de superação. (FREITAS, 2005)

Nesse sentido, a categoria objetivos gerais/avaliação da escola está relacionada à função social da escola. Por sua vez, a categoria conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico explicita sua organização a fim de alcançar os objetivos gerais da instituição escolar. Desse modo, “Em relação à questão do conteúdo/método da escola, chamamos atenção para três aspectos cruciais: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão escolar.” (FREITAS, 2005, p. 97). É, portanto, nesse último aspecto da organização do trabalho pedagógico e em suas características autoritárias e alienantes que vamos dedicar maior atenção no estudo do nosso objeto.

2.1 O Ser Social em Lukács e o Papel Da Escola Frente a Diversidade

A primeira questão teórica que se coloca com a problematização do trato com a diversidade na escola pública deve nos remeter à questão do ser social, cujos pressupostos estão na obra marxiana e que, posteriormente, foram regatados e desenvolvidos por intelectuais desta tradição do pensamento, dentre os quais destacamos o filósofo húngaro György Lukács.

Em seu “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”, Lukács (2010), afirma que são nos fatos da vida cotidiana dos indivíduos que devemos buscar o ponto de partida a fim de se considerar ontologicamente o ser social. Para o filósofo húngaro, o ser social se revela muitas vezes de uma maneira altamente distorcida, visto que, as manifestações imediatas escondem a essência, no plano ontológico, devido às determinações estranhas que são imputadas ao ser e, ao fato de confundirmos o ser com os meios de que tomamos consciência em determinados momentos de sua existência. Em síntese, limitamos o ser à sua imediatidate.

Na perspectiva lukacsiana, a aproximação verdadeira daquilo que o ser é, está condicionada a inter-relação de dois pontos de vistas. O primeiro deles, conforme mencionado anteriormente, diz respeito a imediatidate da vida cotidiana enquanto ponto de partida, devendo ir para além dela a fim de romper com suas representações e manifestações de modo que se possa apreender o ser enquanto autêntico em si; o segundo remete a submissão dos mais indispensáveis meios de dominios intelectual a permanente análise crítica tendo a sua constituição ontológica mais simples enquanto sua base. Portanto, é a partir dessa inter-relação que são criadas as condições teóricas para uma aproximação verdadeira do ser, isto é, enquanto ente. Logo, somos advertidos de

[...] que só da correta colaboração de experiência cotidiana prática e conquista científica da realidade pode decorrer uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser, mas que os dois componentes também podem assumir funções que bloqueiam o progresso, sem falar dos elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo ou obstáculo para essa colaboração [...] (LUKÁCS, 2010, p. 41)

Peremptoriamente, a vida cotidiana deve ser submetida ao mesmo rigor do método crítico-ontológico do ser social, na medida em que ambos estão unidos pela práxis e sua consequência imediata: A história.

Para Marx e Engels (2002), o marco da história está na ação de satisfazer a primeira necessidade humana, cuja satisfação engendrou consequentemente novas necessidades. Em suas palavras,

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material. E isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. Mesmo quando a realidade sensível se reduz a um bastão, ao mínimo possível, como acontece com São Bruno, essa realidade implica a atividade que produziu esse bastão. A primeira coisa a fazer, em qualquer concepção histórica, é portanto observar esse ato fundamental com todo seu significado e em toda a sua extensão, e dar-lhe o lugar a que tem direito (MARX E ENGELS, 2002, p. 21-22)

A atividade que os críticos da ideologia alemã se referem é o trabalho. Fica claro, pois, a importância dessa atividade para a produção da existência humana e, portanto, para a produção do próprio cotidiano. Pois é nessa esfera da vida material, a partir das múltiplas formas de interação, que o ser social é produzido, isto é, ao produzir o cotidiano pelo trabalho, o ser humano também é forjado no cotidiano. Corroborando com este entendimento Heller (2011), afirma que o ser humano já nasce imerso em sua cotidianidade e o seu amadurecimento se dá a partir da aquisição das habilidades necessárias para a vida cotidiana.

Para esclarecer ainda mais a questão, Lukács (2010) resgata a gênese ontológica da crítica de Marx, ao colocar que o ser social, enquanto síntese do processo de adaptação ativa do ser humano ao meio circundante, repousa inequivocamente na práxis. Assevera-nos, pois, o filósofo de que

Se a práxis for corretamente compreendida no sentido de Marx, com todas as suas premissas e consequências ontológicas, essa práxis [...] é concebida como ponto central objetivo, ontológico, do ser-homem do homem, como aquele ponto central ontológico de seu ser como homem e como ser social, a partir do qual podem ser adequadamente compreendidas todas as demais categorias em seu caráter ontológico processual. (p.73)

Vale destacar a riqueza de dois pontos importantes nesta advertência. O primeiro concerne ao que o autor denomina o “ser homem do homem” que nos remete aos diferentes tipos do ser em suas conexões e especificidades: as naturezas inorgânica

e orgânica e a sociedade. A compreensão da dinâmica dessas conexões é fundamental para uma correta formulação acerca das questões ontológicas do ser social.

Nesse sentido, a existência do ser humano, do início ao fim, está fundada na dimensão do ser biológico que, por sua vez, coexiste e interage com a natureza inorgânica ininterruptamente. É justamente a partir dessa conexão e interação entre o ser orgânico e inorgânico que se desenvolve o ser social. Portanto, tanto o ser orgânico quanto o ser inorgânico já estão dados, já estão postos na natureza, ao contrário do ser social que tem de ser produzido historicamente. Este é o segundo ponto que chamamos atenção: A historicidade.

A historicidade se apresenta enquanto outro aspecto importante para a análise ontológica, na medida em que, a constituição do ser social, a partir da práxis, se dá de forma processual. Desse modo, as qualidades essenciais do ser devem ser concebidas enquanto momentos do desenvolvimento processual histórico; isto é, consiste no concreto “ser-propriamente-assim” da historicidade, como anos afirma Lukács, de modo a evitar qualquer absolutização da vida cotidiana. Essa advertência é providencial a fim de evitar que tomemos o ser social por um dos seus momentos através da perenização dos fatos dados imediatamente ao nível do cotidiano.

Nessa perspectiva, a análise do trato com a diversidade, no cotidiano escolar deve avançar para além da contemplação do que a realidade imediata aparenta. Deve, ainda, avançar tomando o cotidiano como ponto de partida e de chegada para a apreensão mais profunda do ser social, na sua fundação ontológica exercida pela práxis: o trabalho.

2.2 O Trato Com a Diversidade e a Tarefas da Gestão Democrática

Uma “práxis administrativa escolar” (PARO, 2012) que objetive a compreensão e valorização da diversidade no ambiente escolar com vistas à superação de atitudes preconceituosas e discriminatórias deve se pautar na inteligibilidade da vida material que as produz, a partir das desigualdades. Nesse processo, a radicalização democrática é uma condição necessária para que os diferentes sujeitos e os grupos que compõem a comunidade escolar se reconheçam enquanto sujeitos históricos afirmado as suas subjetividades. Ao contrário de um ambiente autoritário, na democracia as diferenças ganham visibilidade e explicitam um enorme potencial para construção de novas bases para as relações humanas. É, pois, nesta perspectiva que, buscamos dialogar com autores que vêm acumulando o debate sobre as questões inerentes à diversidade, além de explicitar as ações do Estado brasileiro que apontam nessa direção.

A pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” realizada pela Fundação Instituto Pesquisas Econômicas (Fipe, 2009) expressa de forma categórica a reprodução dessas práticas sociais na escola. Em um estudo com 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários em escolas públicas de todo o Brasil nos apresentou o seguinte diagnóstico: 96,5% admitiram ter preconceito com as

pessoas com deficiências, 94,2% tem preconceito étnico-racial, 93,5% tem preconceito de gênero, 87,5% tem preconceito socioeconômico, 87,3% tem preconceito sobre a orientação sexual e por fim 75,95% têm preconceito territorial.

As atitudes preconceituosas apontadas neste estudo não são qualidades inatas dos seres humanos e, portanto, não se trata de uma questão biológica, pois a “hereditariedade” nesse caso, é sócio histórica (LEONTIEV, 2004). Assim sendo, trataremos a problemática referente ao trato com a diversidade existente na escola pública em termos ontológicos. Nesse sentido, é válido ressaltar que, sendo os preconceitos construções histórico-sociais, as pessoas entrevistadas que assumiram ter algum tipo de preconceito, possivelmente não o internalizaram na escola, embora possam tê-lo reforçado no ambiente escolar. Nessa perspectiva, acreditamos que Lukács (2010), nos ajuda na compreensão deste processo ao afirmar que

[...] enquanto organismos singulares na natureza orgânica são imediatamente exemplares de seus respectivos gêneros, o gênero humano tornado social se diferencia em unidades menores, aparentemente fechadas em si, de modo que o homem, mesmo atuando, em sua práxis, para além do ser gênero natural-mudo, mesmo obtendo enquanto ser genérico certa consciência dessa determinação do seu ser, é ao mesmo tempo forçado a aparecer como elo consciente de uma forma parcial menor do seu gênero. A generidade-não-mais-muda do homem ancora, pois, a sua consciência de si não diretamente no gênero real, total da humanidade – que deveria ter se tornado ser sob forma de sociedade -, mas nessas formas fenomênicas parciais primariamente imediatas. (p. 86-87)

Esta sentença nos fornece pistas para refletirmos acerca da diversidade, enquanto especificidade do gênero humano em sua unidade. Ou seja, a unidade do ponto de vista biológico do gênero humano é tão inquestionável quanto a diversidade apresentada pelo ser social a partir das suas formas parciais. E nos parece ser razoável conceber que os preconceitos e as atitudes discriminatórias têm a sua base ontológica nessa diferenciação estabelecida pelos próprios seres humanos (sendo engendrados por mediações diversas, como as relações de poder, por exemplo) e dos processos de separação operados ao nível de suas consciências imediatas que os conduzem ao não reconhecimento dos seus semelhantes. É, pois um processo notadamente social e, portanto, histórico.

Nesse sentido, enquanto construções sociais, historicamente determinadas, os preconceitos são passíveis de desconstruções e a escola, enquanto instituição social, tem potencial para contribuir nesse processo, a partir de uma organização do trabalho pedagógico que explice a generidade humana no currículo, na prática pedagógica, nas relações humanas estabelecidas em seu tempo-espacó. Mas, sobretudo, que reflita sobre as possibilidades de novas formas de gestão desse tempo-espacó escolar, na medida em que podem contribuir na construção de “pôres teleológicos” que privilegiam um processo de formação orientado para o humano-genérico (PARO, 2010).

Diante do exposto, consideramos substancial o papel do gestor escolar no

que concerne ao trato com a diversidade e respeito às diferenças, sobretudo, após a elaboração e sanção do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que traz um eixo específico para a valorização das diversidades, além das discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um eixo que para ser implementado, carece de um trabalho coletivo, que articule atividades cotidianas e não cotidianas, no interior da escola, com vistas à problematização da diversidade no contexto socio-histórico em que a escola e as relações estabelecidas entre os sujeitos se situam (HELLER, 2011).

Desse modo, a competência do gestor enquanto articulador de interesses dos sujeitos, deve se dar em torno da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (VEIGA, 1995). É a partir deste importante documento que as ações deverão ser desencadeadas, até o trabalho pedagógico ao nível da sala de aula, focalizando a organização do trabalho pedagógico e a elaboração de estratégias para o enfrentamento das dificuldades para o trato com as diversidades.

Assim, acreditamos que o paradigma da Gestão Democrática se configura enquanto um meio para criar as condições necessárias à essa articulação, de modo a não homogeneizar as diferenças, não generalizando, portanto, os sujeitos históricos que se relacionam no âmbito escolar (PARO, 2000).

Enquanto componente da organização do trabalho pedagógico, a gestão da escola deve levar em consideração as variáveis como classe social, gênero, raça, orientação sexual e religião, dentre outras que, de certa forma condicionam a formação de diferentes subjetividades (CARVALHO, 2012). Não obstante, os preconceitos e as discriminações produzidos na prática social fora do âmbito escolar acabam sendo reproduzidas no espaço escolar.

3 | O ESTADO DAS ARTES DO TRATO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES

Na materialidade histórica brasileira, o discurso dominante sempre obscureceu a visibilidade das diversidades. Entretanto, o processo de redemocratização pelo qual passou a sociedade brasileira na década de 1980 criou um ambiente favorável para a criação dos processos de discussão e mobilização acerca da diversidade, uma vez que, a ressonância democrática atingiu vários segmentos da sociedade civil que contribuíram nas proposições de políticas públicas, sobretudo no campo educacional, no que diz respeito ao equacionamento da sua oferta à uma população profundamente marcada pela desigualdade social, haja vista mais de três décadas da Constituição Cidadã, promulgada em 1988.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 206, define que a Educação deve ser administrada com base no princípio da Gestão Democrática. É válido ressaltar que esse princípio constitucional passou a ser regulamentado através

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Ainda no campo legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), definem que essa etapa da educação básica deverá ter uma estrutura curricular orientada pelos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, além da interdisciplinaridade e da contextualização. Assim, no que tange a diversidade, a instituição escolar, através do seu currículo, orientado pelo seu projeto político pedagógico, deve reconhecê-la bem como as diferentes nuances de desigualdades da nossa sociedade. Desse modo,

Tratar da diversidade, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para encaminhar uma sociedade mais plenamente democrática. É imperativo um trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico do país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, a própria nação. (BRASIL, 1997, p.21)

Nesse sentido, com base no princípio constitucional da Gestão Democrática, a função social da escola,

[...] é a de promover princípios éticos de liberdade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade e diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional da igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e as ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1997, p.36)

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) traz um grupo de metas específicas para a redução das desigualdades e valorização da diversidade:

Meta 4: Universalizar para população de 4(quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Mete 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014, p.11).

Assim, variáveis que outrora eram ignoradas como deficiência física, território, classe e raça, devem (ou deveriam) ser levadas em conta no planejamento e implementação de políticas públicas desde à formação de professores à própria organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras.

Inequivocamente, a democratização da educação e a questão da diversidade ganharam espaço na legislação brasileira com a promulgação da Constituição Federal

em 1988, bem como de leis que regulamentaram os seus princípios, a exemplo da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, além das Diretrizes e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, faz-se mister chamar a devida atenção para o fato de que o acolhimento legal dessas pautas representou a culminância de uma grande mobilização nacional e pressão política cuja pauta reivindicatória aglutinou diversos coletivos organizados da sociedade civil (ARROYO, 2008).

Dentre os quais, destacamos o movimento dos professores através das Conferências Brasileiras de Educação que, em sua 4^a edição realizada na cidade de Goiânia em 1986, aprovou um conjunto de 21 princípios a ser incorporados pela nova Carta Constitucional com o objetivo de atacar problemas históricos da sociedade brasileira que repercutiam na Educação do país, tais como a centralização de poder nas instituições educacionais públicas e a exclusão das pessoas com deficiência, bem como de jovens e adultos dos espaços escolares.

Para além disso, foi aprovado, no mesmo evento, um manifesto de apoio à luta organizada dos trabalhadores e a defesa da escola pública, o combate ao racismo com as propostas de inclusão do estudo de história da África nos currículos escolares e a transformação do dia 20 de novembro no “Dia Nacional da Consciência Negra”. Esse documento ficou conhecido como “Carta de Goiânia” (BRZEZINSKI, 2013).

Não obstante, concebemos a organização do trabalho pedagógico enquanto uma totalidade constituída por diversos elementos articulados, quais sejam: projeto político e pedagógico (PPP), currículo, teoria pedagógica, prática pedagógica e aprendizagem, gestão, etc. Ao contrário desta perspectiva, Freitas (2005) denuncia o caráter autoritário da gestão da escola capitalista ao reconhecer que os seus objetivos aprisionam o seu conteúdo e sua forma – realidade esta, que inviabiliza outras possibilidades de organização do trabalho pedagógico e, consequentemente novas possibilidades de formação humana.

Sendo assim, percebe-se que a gestão democrática se configura enquanto um importante instrumento no sentido de se garantir o respeito à diversidade no âmbito escolar. De acordo com Carvalho (2012) a diversidade não deve ser tratada como um problema para o trabalho pedagógico, mas sim, como possibilidade de boa convivência e melhor aprendizado. A partir dessa perspectiva, Gomes (2012) corrobora que:

[...]o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais como um “problema” começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais [...] (p. 688)

Não obstante, Freitas (2005) chama a atenção para o fato de que a escola não se encontra isolada na sociedade na medida em que a organização do trabalho pedagógico é o mediador das funções especificadas para a escola pela sociedade e, sendo assim, ela é influenciada pela sociedade na medida em que também a

influencia. Logo, o fenômeno da diversidade, quando inserido no jogo de interesses sociais, políticos e econômicos se constitui em um constructo social. Ou seja, os sujeitos envolvidos no âmbito da escola não são apenas diferentes, eles também são desiguais (ARROYO, 2008; CARVALHO, 2012).

Portanto, sendo a diversidade uma construção histórica e social, a mesma se expressa através das relações de poder. Dessa forma, podemos vislumbrar a possibilidade de que, a partir do paradigma da gestão democrática com vistas à valorização da diversidade, as práticas autoritárias de gestão, bem como o preconceito e a discriminação devem deixar de fazer parte do cotidiano escolar dando lugar às plataformas democráticas que reorientem as relações estabelecidas no âmbito escolar.

Partindo desse pressuposto, concebemos a gestão enquanto um dos principais elementos da organização do trabalho pedagógico para o trato da diversidade na escola, uma vez que, a equipe gestora tem que lidar cotidianamente com atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte alunos, professores, funcionários, tendo, inclusive que trabalhar a partir delas a fim de revertê-las. A mediação desses conflitos é uma das competências mais exigidas dos gestores escolares. Desse modo, a diversidade não deve ser desconsiderada no plano de gestão bem como na organização do trabalho pedagógico, sob pena de não se viabilizar alternativas concretas que possibilitem o enfrentamento dos preconceitos e discriminações no âmbito escolar. Portanto, o projeto político pedagógico

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1995, p.15)

Nessa perspectiva temos que o projeto político pedagógico deverá nortear as ações pedagógicas também para o trato com a diversidade. Logo, a construção coletiva deste documento, como sugere a autora, é de suma importância para uma instituição que se queira democrática, na medida em que, esse caráter coletivo e dialógico pode contribuir na superação de práticas autoritárias no âmbito escolar, favorecendo, pois, a valorização da diversidade, articulando-se com os projetos de vidas dos sujeitos que tomam parte desse processo de formação humana.

4 | PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Considerando o trato com a diversidade na escola pública a partir do paradigma da gestão democrática o objeto de estudo, partimos do pressuposto de que o método científico tem que dar conta de realizar a sua apreensão radical para além da aparência que representamos em nossas consciências de forma imediata. Nesse sentido, o

nosso objeto de estudo não se encontra isolado, uma vez que o mesmo está ligado a elementos mais gerais de uma realidade complexa e contraditória, síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011; MARX, 2013).

Nessa perspectiva, pela natureza de nossa proposta de trabalho, lançamos mão da pesquisa-ação enquanto metodologia de trabalho. De acordo, segundo Tripp (2005, p.447), “(...) a pesquisa-ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática[...]”. Dessa forma, temos no horizonte que a luz dessa metodologia possamos viabilizar possibilidades de alteração da realidade investigada em conjunto com as pessoas que lá estão inseridas (THIOLLENT, 2011).

Logo, para fins da investigação que se encontra em andamento numa escola pública do Estado da Bahia localizada na região sisaleira, a instauração de um ambiente coletivo e colaborativo de trabalho com a comunidade escolar deverá favorecer à coleta de informações concernentes aos preconceitos e discriminações existentes em seu espaço de modo a delinear a aparência do fenômeno estudado que, por sua vez, consistirá no ponto de partida para formulação de proposições implicadas para o trato com a diversidade que materializar-se-ão através do planejamento e execução de uma proposta de intervenção construída coletiva junto à comunidade escolar.

Não obstante, no intuito de nos apropriarmos do debate sobre a gestão democrática e a diversidade na escola pública realizamos uma revisão bibliográfica, uma vez que, se faz mister a busca por subsídios, a fim de fundamentarmos também a referida proposta de intervenção. Dessa forma, a fim de balizar os nossos estudos e estabelecer uma aproximação com o nosso objeto, se tornam imprescindíveis as categorias (CHEPTULIN, 2004).

5 | O ESTADO DA ARTE DO TRATO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

A fim de dar conta da nossa pesquisa exploratória, construímos o Estado da arte do nosso objeto de estudo a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES), utilizando o termo descritivo “*diversidade na escola*”. Assim, obtivemos 47 ocorrências com 36 amostras validadas.

Com base nesse recorte empírico, constatamos alguns aspectos interessantes em relação ao nosso objeto a partir da análise dos títulos dos trabalhos e seus respectivos resumos, quais sejam: Recorte temporal, ou seja, os anos em que foram defendidas teses e dissertações relacionadas com o tema “diversidade na escola”, com as indicações dos anos que tiveram maior quantidade de produção; a identificação de categorias que emergem da análise dos resumos dos trabalhos analisados bem como os aspectos pouco explorados no que tange a “diversidade na escola”.

Nesse sentido, constatamos que a produção está compreendida entre os anos

de 2008 e 2017, com destaque para os anos de 2013 com 7 trabalhos e 2014 com 6 trabalhos. No que tange as categorias, destacamos a categoria formação continuada contemplada em 20 trabalhos, além das categorias trabalho pedagógico presente em 5 pesquisas, da deficiência física que aparece em 2 trabalhos e as categorias território, orientação sexual, gênero e religião com 1 ocorrência cada uma.

Podemos observarmos, com base na análise dos resumos das teses e dissertações validadas a partir dos critérios estabelecidos, que as pesquisas que se propõem a investigar a “diversidade na escola” não estão articulando-a aos mecanismos de gestão escolar, conforme demonstram as categorias supracitadas. Concordamos, pois, com a importância da formação inicial e continuada, da prática pedagógica bem como das questões de gênero, orientação racial, étnicas e território para o trato da “diversidade na escola”, todavia, esses aspectos devem estar articulados entre si, bem como precisam estar articulados à dimensão de gestão, haja vista, que partimos do pressuposto de que o administrativo e o pedagógico não devem ser concebidos dissociados na organização do trabalho pedagógico.

Portanto, em nosso entendimento, a categoria gestão escolar deve emergir nos debates, discussões e, sobretudo nas produções acadêmicas concernentes ao objeto do presente estudo. Destarte, no que tange a nossa intenção de pesquisa, partimos da hipótese de que a radicalização democrática na escola de modo a articular a gestão com outras categorias da organização do trabalho pedagógico é fulcral para o trato da diversidade na escola pública.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o caráter parcial dos dados apresentados, visto que a pesquisa se encontra em andamento e, nesse sentido o leitor deverá considerar algumas limitações teórico-metodológicas, nas abordagens apresentadas. Entretanto, nos estudos até então realizados, constatamos que a maioria das ações voltadas à temática da diversidade, está concentrada no Ensino Superior, principalmente ao acesso e permanência a este nível de ensino, além da formação continuada de professores.

No que diz respeito à produção acadêmica sobre a diversidade na escola observamos que os trabalhos localizados no banco de teses e dissertações da capes a partir do termo descritivo “diversidade na escola” nenhum discute a diversidade na escola a partir da gestão escolar. Assim sendo, do ponto de vista acadêmico, o presente trabalho também se mostra relevante na medida em que pretende contribuir no debate sobre a valorização da diversidade na escola ancorando-o nos pressupostos da gestão democrática. Não obstante, tal discussão se mostra de suma importância em uma país como o Brasil cujas características são profundamente marcadas pela diversidade, exigindo, pois, aprofundamento nos estudos e pesquisas que tratem de

temáticas étnico-raciais, territoriais, religiosas, de gênero, orientação sexual, classe social, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ, Júlio Emílio; PEREIRA, Geraldo Leão. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. **Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. Brasília, 2014.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. **Princípios da carta de Goiania/ IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988)**: participação da sociedade civil nas políticas educacionais. Revista brasileira de política e administração da Educação, Pernambuco, v.29, n. 2, p. 223-241, mai/ago. 2013.
- CARVALHO. Elma Júlia Gonçalves de. **Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão**. Ver. Teoria e prática da educação. V.15, n.2, p. 85-100, maio-ago, 2012.
- CHEPTULIN. Alexander. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-omega, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 2005.
- GOMES. Nilma Lino. **Desigualdades e diversidades na educação**. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n.120, p. 687-693, jul-set, 2012.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: para uma ontologia hoje tornada possível. 1. ed. São Paulo: Boitempo; 2010.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica economia política. São Paulo: Boitempo, 2013
- _____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MOEHLCKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação do governo Lula**. Cadernos de pesquisa, v.30, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009.
- MONTAGNER, Paula (Et. al). **Diversidade e capacitação em escolas de governo: Mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília:ENAP, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração escolar**: Introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: Uma introdução metodológica. Rev. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-446, set-dez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARTE AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA: REVENDO A LITERATURA, ENTENDENDO OS PERCURSOS

Lucas de Vasconcelos Soares

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,
Campus Óbidos.

Óbidos – Pará

Maria Antonia Vidal Ferreira

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,

Campus Óbidos.

Óbidos – Pará

RESUMO: O estudo, originado de um projeto de extensão em andamento, tem por finalidade geral compreender o lugar da arte, na escola, como conteúdo de valorização da cultura afro-brasileira e africana. Apresenta como objetivos: a) analisar, no campo científico, os estudos realizados sobre a temática em período específico; b) investigar, a partir dos resultados, os desafios existentes para a implantação da proposta apresentada no âmbito educacional. Recorremos ao método da revisão integrativa em sites especializados, a partir das seguintes etapas: após a definição do tema de pesquisa, selecionamos os descritores de busca (palavras-chave), os quais oferecem melhor precisão no processo. Os descritores utilizados foram: 1) Cultura Africana; 2) Arte afro-brasileira; e 3) Arte, cultura afro-brasileira e africana. Em seguida, definimos os critérios de busca: o recorte geográfico e o temporal. O primeiro justifica-se pela importante contribuição dos

povos africanos na formação do país, elegemos o Brasil como espaço geográfico. O segundo recorte foi o temporal, dividido em dois períodos: a) 1966 a 2003 e b) 2003 a 2018 para compará-los em termos de produção científica sobre o tema, considerando dois importantes marcos históricos. Das vinte e uma publicações, a partir do descritor 3, utilizamos como pressupostos teóricos quatro produções, todas discussões de pesquisadores brasileiros em torno da arte étnico-racial no espaço escolar. Os resultados preliminares mostram que a arte na escola, amplia o diálogo positivo, construindo assim, um espaço de discussões saudáveis para a formação de novos cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Valorização cultural. Espaço escolar.

ABSTRACT: The study, originated from an ongoing extension project, has as general purpose to understand the place of art, in the school, as content of valorization of Afro-Brazilian and African culture. It presents as objectives: a) to analyze, in the scientific field, the studies realized on the thematic in specific period; b) to investigate, from the results, the existing challenges for the implementation of the proposal presented in the educational scope. We used the integrative review method in specialized sites, based on the following steps: after the definition of the research topic,

we selected the search descriptors (keywords), which offer better accuracy in the process. The descriptors used were: 1) African Culture; 2) Afro-Brazilian art; and 3) Art, Afro-Brazilian and African culture. Next, we define the search criteria: geographic and temporal scaling. The first is justified by the important contribution of the African peoples in the formation of the country, we chose Brazil as a geographical space. The second cut was the temporal, divided in two periods: a) 1966 to 2003 and b) 2003 to 2018 to compare them in terms of scientific production on the subject, considering two important historical landmarks. From the twenty-one publications, from the descriptor 3, we use as theoretical presuppositions four productions, all discussions of Brazilian researchers around ethnic-racial art in the school space. Preliminary results show that art at school broadens positive dialogue, thus building a space for healthy discussions for the formation of new citizens.

KEYWORDS: Art. Cultural valorization. School space.

1 | INTRODUÇÃO

A arte afro-brasileira e africana na escola, tema central da presente investigação parte do esforço de responder os seguintes questionamentos: qual o alcance de um projeto de arte de forma sistemática e articulada ao currículo escolar para valorizar as relações étnico-raciais na escola de educação básica? É possível, por meio das diversas manifestações da arte, minimizar os efeitos negativos do racismo na escola, neutralizando tais práticas na ambência escolar? Esses questionamentos partem da hipótese de que: (1) os projetos pontuais, cujo objetivo é simplesmente festejar datas comemorativas não tem força geradora de mudança de práticas cristalizadas na ambência escolar, nem de formação para a diversidade cidadã; (2) a arte, em suas diferentes manifestações, coíbem as práticas racistas porque mostram o valor e o potencial da raça negra na escola e na sociedade.

Ao problematizar o tema e inferir duas hipóteses, planejamos uma intervenção numa escola de ensino médio da educação básica, que está sendo desenvolvida no ano letivo de 2018. Ao lado disso, iniciamos uma investigação teórica tendo como técnica a revisão integrativa (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011), com a finalidade de revelar o estado da arte sobre o tema. Este trabalho, portanto, decorre de um projeto de extensão e, dentro dele, uma pesquisa. Nesse caminho, incluem-se os embates travados pela garantia da igualdade de direitos, bem como a tentativa de precarização das manifestações artístico-culturais dos povos étnico-raciais. Tem por finalidade geral, compreender a função social da arte, na escola, como conteúdo de valorização cultural do povo negro.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do descritor “Arte, cultura afro-brasileira e africana”, encontramos vinte e uma publicações sobre a temática. Dentre elas, utilizamos como pressupostos teóricos quatro produções, todas de pesquisadores brasileiros com investigações em escolas públicas. Assim, destacamos: Alves (2016), Guimarães e Bernardes (2016), Rodrigues, Santos e Alves (2015) e Salum (2016), os quais serviram de base na compreensão do percurso traçado sobre o tema.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pautou-se na revisão integrativa, a qual se apresenta como um tipo de revisão da literatura. Enquanto método de pesquisa se desenvolve a partir de uma sequência de etapas pré-definidas e técnicas padronizadas e generalizáveis. Objetiva fazer levantamentos sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. Segundo seus idealizadores, o termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes de pesquisas utilizadas. É “através desse processo que novas teorias surgem, bem como são reconhecidas lacunas e oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123).

Recorremos a uma busca em sites especializados, a partir das seguintes etapas: após a definição do tema de pesquisa, selecionamos os descritores de busca (palavras-chave), os quais oferecem melhor precisão no processo. Os descritores utilizados foram: 1) Cultura Africana; 2) Arte afro-brasileira; e 3) Arte, cultura afro-brasileira e africana. Em seguida, definimos os critérios de busca: o recorte geográfico e o temporal. O primeiro justifica-se pela importante contribuição dos povos africanos na formação do país, elegemos o Brasil como espaço geográfico. O segundo recorte foi o temporal, dividido em dois períodos: a) 1966 a 2003 e b) 2003 a 2018 para compará-los em termos de produção científica sobre o tema, considerando dois importantes marcos históricos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro período de busca, delimitado entre o dia 01 de abril de 1966 (primeiro festival mundial de Arte Negra) ao dia 09 de janeiro de 2003 (promulgação da Lei Federal N° 10.639), temos um recorte temporal de 37 anos. O primeiro festival foi um dos maiores manifestos mundiais da arte e cultura do povo negro (STHEPHANIE, 2017).

Da promulgação de Lei Federal N° 10.639 até 2018 tem-se o segundo período com 15 anos. Nosso intuito foi comparar os dois períodos, em termos de produção científica sobre a temática, considerando dois marcos históricos para o povo negro.

A busca foi delimitada em plataformas renomadas no mundo acadêmico, sintetizadas no quadro a seguir.

Localidade: Brasil / Período de Busca: 1966- 2003			
Base bibliográfica	Arte, cultura afro-brasileira e africana	Arte Afro-brasileira	Cultura africana
CAPES – Portal de Periódicos / MEC	1	5	23
SCIELO	0	1	5
Revista USP – São Paulo	5	7	36
Portal de Revistas Científicas UFPA	0	0	0
Revista História, Histórias (UNB)	0	0	0
Sæculum – Revista de História (UFPB)	0	0	0
Portal de Periódicos da UFRJ	0	0	0
Centro de Artes (UESC)	0	0	0
TOTAL:	6	13	64

Quadro 1: Revisão integrativa no período de 1966 a 2003.

Fonte: Lucas de Vasconcelos Soares. Ano: 2018.

A evidente escassez de produções durante o período confirma a hipótese de que o tema étnico-racial não compunha interesse dos pesquisadores. Curiosamente, parte desse período foi marcado pela ditadura militar no país.

No segundo período ressaltamos também que, o ano de 2018 tem como palco os 130 anos de promulgação da Lei Áurea, sendo este um momento de necessárias reflexões sobre os efeitos de tais legislações na sociedade, fato que nos impulsionou a verificar as produções desenvolvidas nesse período sobre a temática.

Localidade: Brasil / Período de Busca: 2003-2018			
Base bibliográfica	Arte, cultura afro-brasileira e africana.	Arte afro-brasileira	Cultura africana
CAPES – Portal de Periódicos / MEC	14	39	298
SCIELO	1	6	31
Revista USP – São Paulo	4	7	60
Portal de Revistas Científicas UFPA	0	1	1
Revista História, Histórias (UNB)	0	0	2
Sæculum – Revista de História (UFPB)	0	1	3
Portal de Periódicos da UFRJ	1	3	15
Centro de Artes (UESC)	1	2	2
TOTAL:	21	59	412

Quadro 2: Revisão integrativa no período de 2003 a 2018.

Fonte: Lucas de Vasconcelos Soares. Ano: 2018.

Nesse período, conforme o quadro 2, registramos o salto significativo nas produções, constatando que o tema em questão inseriu-se lentamente no campo da pesquisa brasileira, apresentando para o descritor “Arte, cultura afro-brasileira e africana” um total de vinte e uma produções científicas, a qual, em sua maioria, partiu de pesquisadores brasileiros, ambos oriundos de universidades públicas federais. Desse modo, grande parte dos trabalhos pautam suas investigações em escolas públicas, construindo assim, possibilidades de intervenção na prática educativa, dentre elas, medidas de combate à discriminação e o preconceito entre os educandos, inserindo um caráter reflexivo sobre o papel e a importância dos povos étnico-raciais na construção da sociedade.

Dentre as vinte e uma publicações encontradas, a partir do descritor “Arte, cultura afro-brasileira e africana”, partimos para uma seleção daquelas que comporiam nossa revisão integrativa, estabelecendo alguns critérios de exclusão, dentre eles, o título, as palavras-chave e o resumo, verificando a pertinência dessa produção à temática investigada no presente trabalho. Feito esse processo, foram selecionadas quatro produções, a saber: Vistas sobre a arte africana no Brasil: lampejos na pista da autoria oculta de objetos afro-brasileiros em museus (SALUM, 2016); O desvelar da África em criações artísticas em livros didáticos de história no ensino fundamental (GUIMARÃES e BERNARDES, 2016); As máscaras ritualísticas africanas no fazer cultural da terra brasilis (RODRIGUES, SANTOS e ALVES, 2015); Arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira (ALVES, 2016).

O trabalho de Salum (2016) apresenta a origem da arte africana no Brasil, a partir de investigações em objetos afro-brasileiros existentes em museus. Tais objetos estão ligados ao candomblé e apresentam semelhanças entre os traços de obras africanas e brasileiras no século XX, aproximando as duas civilizações. A publicação de Guimarães e Bernardes (2016) apresenta uma análise das manifestações artístico-culturais africanas e afro-brasileiras existentes nos livros didáticos de História, consolidando a predominância de imagens que remetem ao negro como escravo, as quais constituem entraves na luta pela igualdade racial. Na publicação de Rodrigues; Santos; Alves (2015) vemos uma intervenção com as máscaras africanas em uma escola de educação básica, revelando os saberes existentes na ancestralidade desses povos e, dessa forma, contribuindo com o despertar da consciência para a diversidade cultural. Enquanto a publicação de Alves (2016) dispõe de uma série de metodologias e ações que podem contribuir para uma significativa aplicação da temática na escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as produções selecionadas demonstram um avanço no campo da pesquisa, visto que abordam nuances da arte e cultura afro-brasileira que podem

ser traduzidas em práticas curriculares ainda não exploradas em salas de aula, como é o caso da aproximação entre a cultura das duas civilizações: a africana e a brasileira – via museus (SALUM, 2016). Ou na possibilidade de mostrar a ancestralidade e o despertar da consciência para a diversidade cultural e o seu valor (RODRIGUES; SANTOS; ALVES, 2015). Ou, ainda, a sugestão de metodologias ligadas ao tema em sala de aula (ALVES, 2016).

Por outro lado, denunciam os estereótipos veiculados nos livros didáticos ligados a pessoa do negro (GUIMARÃES E BERNARDES, 2016). Esses estudos comprovam no âmbito acadêmico, a necessidade de maiores investimentos, uma vez que, em meio ao cenário de desigualdades sociais, a arte surge como um caminho de instrução ao respeito, a igualdade e a solidariedade em uma sociedade fragilizada e, assim, consolida-se uma aproximação ao alcance da tão sonhada equidade social.

Entretanto, a questão não é apenas utilizar a arte sem finalidades educativas. Pelo contrário, buscamos utilizá-la com objetivos pré-definidos, alargando um diálogo positivo, no qual se extinga qualquer tipo de ato discriminatório, construindo assim, um espaço de discussões saudáveis, as quais possam surtir efeitos contributivos na formulação de novos cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Deborah Santana. **Arte e cultura indígena, africana e afro-brasileira**. Centro de Artes: UESC, 2016. Disponível em: <www1.cearte.udesc.br/arquivos/id.../arte_e_cultura_indigena_material_didatico.pdf> Acesso em: 27.04.2018.
- BOTELHO Louise Lira Roedel; CUNHA Cristiano Castro de Almeida; MACEDO Marcelo. O Método da revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. In: **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**. Vol. 5. Nº 11. Belo Horizonte: 2011, p. 121-136. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=Revista+Eletrônica+Gestão+e+Socied>> Acesso em: 26.02.2018.
- GUIMARÃES, T. M. S. G. S; BERNARDES, S. T. A. **O desvelar da África em criações artísticas em livros didáticos de história no ensino fundamental**. Capes/MEC: 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3592/1452>> Acesso em 27.04.2018.
- RODRIGUES, L. S; SANTOS, M. V; ALVES, L. C. S. **As máscaras ritualísticas africanas no fazer cultural da terra brasilis**. Capes/MEC: 2015. Disponível em: <<https://doaj.org/article/9fdbc72e4a4541^a49e78adc381e374cb>> Acesso em: 27.04.2018.
- SALUM, Marta Heloísa Leuba. **Vistas sobre arte africana no Brasil: lampejos na pista da autoria oculta de objetos afro-brasileiros em museus**. Scielo: 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010147142017000200163&lang=pt> Acesso em: 27.04.2018.
- STHEPHANIE, Amanda. Primeiro Festival Mundial de Arte Negra. In: **Blog Todos Negros do Mundo**, 2017. Disponível em: <<http://todosnegrosdomundo.com.br/1-de-abril-de-1966-primeiro-festival-mundial-de-arte-negra/>> Acesso em: 21.04.2018.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD

Rosalva Pereira de Alencar

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso

Alexandre Ferreira Alencar

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso

Viviane Rodrigues Mendes

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso

Thiago Silva Garcia Duarte

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso

Virtual de Aprendizagem (AVA) contendo videoaulas, fórum de discussão, espaço de interações entre professor e alunos de maneira individual (via mensagens), todos os materiais pedagógicos e documentos oficiais da instituição que orientam a disciplina ficam disponíveis, porém, uma expressiva parcela de alunos não conseguem ou não se empenham na leitura das orientações, assim, a web-conferência que é um recursos dinâmico e que acontece em tempo real, possibilita produzir maior alcance do objetivo de sanar as dificuldades apresentadas, bem como oportunizar troca de experiências e interação dos envolvidos no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Prática Pedagógica. Formação. Espaços não escolares.

RESUMO: Este estudo tem como objeto a prática pedagógica na disciplina de estágio supervisionado do curso de pedagogia mediada pelas tecnologias com destaque o papel da web-conferência como um dos recursos de interação entre professor, tutores e acadêmicos. O objetivo desse estudo é apresentar uma experiência que demonstre as articulações possíveis ou não através das metodologias e ferramentas de web-conferência com vistas as interações do processo de ensino e aprendizagem do Estágio Supervisionado no curso de pedagogia na modalidade à distância. A disciplina de Estágio Supervisionado é organizada no Ambiente

ABSTRACT: This study has as object the pedagogical practice in the discipline of supervised internship of the pedagogy course mediated by technologies with emphasis the role of the web conferencing as one of the interaction resources between teacher, tutors and academics. The objective of this study is to present an experience that demonstrates the possible or not articulations through the methodologies and tools of web conferencing with a view to the interactions of the teaching and learning process of the supervised internship in the pedagogy course in the distance modality.

The supervised internship discipline is organized in the Virtual Learning Environment (VLE) containing video lectures, discussion forum, interaction space between teacher and students in an individual way (via messages), all pedagogical materials and official documents of the institution that guide the discipline available, however, a significant number of students are unable or unwilling to read the guidelines, so the web conferencing, which is a dynamic resource and that takes place in real time, enables a greater reach of the objective of remedying the difficulties presented, as well as exchange of experiences and interaction of those involved in the process.

KEYWORDS: Supervised Internship. Pedagogical Practice. Formation. Non-school spaces.

1 | ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A disciplina de Estágio Supervisionado III, com foco em espaços não escolares compõe o arcabouço de conhecimentos disponíveis aos acadêmicos/as do 8º semestre do Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT em parceria e fomento com a Universidade Aberta do Brasil - UAB, na modalidade a distância.

O estudo se utiliza da ementa como um dos pilares constituído no Projeto Político do Curso (2013) que delineia o eixo condutor da disciplina, assim compreendida:

O Estágio Supervisionado III é entendido como a execução de atividade docente junto à comunidade numa perspectiva de educação não escolar, proporcionando ao estagiário a ampliação do aprender a ser professor. Constará de atividades pedagógicas planejadas desenvolvidas em instituições não formais, onde se atenda a comunidade, independente de faixas etárias, ou ainda em organizações não governamentais, associações, cooperativas, sindicatos, prisões, centros de direitos humanos, e outros espaços que congreguem intenções e ações de serviços público e comunitário aos cidadãos em geral.(UNEMAT, 2013, p. 40).

No estágio curricular como campo de conhecimento, a prática pedagógica está organizada de modo que orienta o trabalho educativo em espaços não escolares e tem como pressuposto que a articulação entre a teoria e prática, se manifesta por meio das vivências, experiências e saberes de sua trajetória acadêmica em seu fazer pedagógico, durante o estágio.

Essas articulações são (im)possibilitadas por meio de diferentes metodologias, ferramentas que viabilizam as interações com vistas a realização do processo de ensino aprendizagem mais consequente e efetivo? Daí decorrem, a vontade e necessidade de investigar a prática pedagógica na Disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia mediada pelas tecnologias com destaque para a ferramenta de Web-conferência como um dos recursos de maior e melhor interação entre professor, tutores e acadêmicos.

Para a realização dessa tarefa, o objetivo desse estudo é apresentar uma

experiência que explicitam as articulações (im)possibilitadas por meio das metodologias e ferramentas de web-conferência com vistas as interações do processo de ensino aprendizagem do Estágio Supervisionado no curso de pedagogia na modalidade à distância. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: compreender o papel da articulação entre a gestão político pedagógico do curso e o processo de ensino e aprendizagem; perceber as principais dificuldades e limitações apresentadas pelos alunos; promover a interação via web-conferência no formato Webinar (em tempo real e/ou contínuo) como alternativa de melhor operacionalização do Estágio; motivar os alunos no desenvolvimento do estágio com o público alvo diverso.

Desse modo, apresentamos a experiência das ações desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que oportunizaram discussões e reflexões oriundas das interações entre professor, tutores (presenciais e a distância) e alunos durante as web-conferências realizadas com o intuito de sanar as dúvidas geradas no processo de operacionalização do estágio.

2 | EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UNEMAT

Desse modo, apresentamos a experiência das ações desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que oportunizaram discussões e reflexões oriundas das interações entre professor, tutores (presenciais e a distância) e alunos durante as web-conferências realizadas com o intuito de sanar as dúvidas geradas no processo de operacionalização do estágio.

Pimenta (2012, p. 45) esclarece que "o estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade". A ação docente, na perspectiva da práxis, assume um papel fundamental no processo formativo e suscita a necessidade de um trabalho comprometido reflexivamente com a formação e o desenvolvimento profissional, transformadora da realidade social, através do ensino na modalidade à distância.

Assim, a primeira inquietação que se coloca diz respeito ao modo como o trabalho pedagógico deve ser organizado para que o estágio supervisionado possa contribuir com a formação inicial do pedagogo e propiciar a produção, socialização e acesso aos saberes e conhecimentos sobre a docência em espaços educativos não escolares, orientados pelos princípios da Educação Não Formal que se destacam nos movimentos sociais:

A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se

retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Finalmente, os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais (GOHN, 2011, p. 337).

A ação docente situada na perspectiva da justiça social, solidariedade e autonomia, envolve a compreensão de outros modos de pensar a educação e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Envolve perceber os interlocutores como sujeitos de saberes, de direitos e deveres, que são socialmente situados e engajados por melhores condições de vida e lutas coletivas para o exercício da cidadania.

Outra inquietação em destaque, diz respeito à realização de estágio em espaços não escolares, que lida com saberes oriundos das necessidades de uma comunidade ou grupo, mas, não só, também com aqueles saberes que são forjados no processo de resistência contra a exclusão social, cultural, educacional, dentre outras. Tal contexto, coloca aos estagiários, constantes desafios.

Desse modo, vale questionarmos: quem são os sujeitos que compõem determinado grupo ou comunidade; quais são as necessidades educativas; que luta empreendem; existe um currículo que atenda tais expectativas; quais procedimentos e tecnologias são necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

São essas e tantas outras questões e incertezas, que se colocam para a realização do estágio em instituições educativas não escolares as quais desempenham um papel social e educativo na comunidade tais como: projetos comunitários, APAE, hospitais, associações, cooperativas, organizações não governamentais, centros de direitos humanos, entre outros espaços que congreguem intenções e ações de serviços públicos e comunitários aos cidadãos em geral.

Nesse contexto, a organização do trabalho didático-pedagógico na disciplina de estágio focaliza o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva em que as interações vivenciadas nas dinâmicas internas da disciplina enquanto instrumentação teórico-prática, estabeleçam um forte vínculo com as práticas sociais e educativas realizadas nos contextos não escolares.

Ademais, os referidos espaços contam com atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas, onde se atenda a comunidade, independente de faixas etárias e de nível de escolarização. Sabemos, portanto, que uma prática de ensino com múltiplos modos de formação da identidade profissional do/a educador/a é de suma importância para esta etapa formativa que visa a profissionalização docente, sobretudo, na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

O atendimento a uma formação multifacetada encontra-se ancoragem na Resolução n. 01/2006, que estabelece as diretrizes para a formação do pedagogo:

Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico

metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais envolvem conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, marcado pelo diálogo entre sujeitos com diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, enfrentamos o desafio de refletir sobre o planejamento e organização do trabalho pedagógico de modo que leve em consideração os conhecimentos e as práticas pedagógicas aliadas aos contextos não formais, em que o período do estágio se constitua o espaço educativo capaz de promover uma ação dialógica entre todos/as que produzem e vivenciam os saberes e fazeres cotidianamente.

Para dar conta dessa tarefa, a primeira etapa da disciplina se constitui da apresentação e discussão do Plano de Ensino da disciplina. Este momento é constituído de leitura e destaque dos pontos principais da Resolução n. 029/2012 □ CONEPE que dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT e os documentos oficiais que norteiam a organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Neste momento, também acontece a descrição dos aspectos: físicos, administrativos e pedagógicos das referidas instituições não escolares e aspectos relevantes para a construção da introdução do Relatório Final de Estágio, assim como a observação dos aspectos gerais dos espaços não escolares e das questões específicas do trabalho das realidades locais, tomando como referência a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores sociais e dos colaboradores que atuam nos espaços educativos não escolares.

Após o conhecimento prévio do espaço, passamos ao momento de elaboração da proposta pedagógica e/ou do Plano de Atividades que carrega a orientação de ser apresentada e discutida com o educador social e/ou equipe pedagógica do espaço não escolar em reunião específica para essa finalidade, e, posteriormente enviada à professora da disciplina.

A segunda destina-se ao processo denominado de fundamentação teórica constituída de estudos e discussões de textos que abordam a Educação não Formal e as práticas educativas em espaços não escolares. Esses estudos embasam teoricamente à compreensão dos conceitos de educação Formal, Não formal e informal, além de fornecer os elementos teórico-práticos necessários à construção e elaboração da proposta pedagógica que será desenvolvida durante o estágio, bem como possibilitar reflexões para o relatório dos estagiários.

A terceira corresponde à etapa de orientação, operacionalização e acompanhamento do estágio, nas fases de observação/monitoria e de regência que são realizadas atendendo à preparação e preenchimento dos formulários e documentos para formalização dos espaços/tempos de realização do estágio, bem como o início da fase de observação/monitoria, que deve atentar para a leitura do Projeto Político

Pedagógico das instituições, Regimentos e das informações disponibilizadas pelos educadores sociais parceiros dos espaços não formais.

As leituras serviram para compreender a dinâmica interna de funcionamento do espaço e orientar o trabalho educativo, assim como fundamentar o relatório de estágio, a partir do conhecimento e compreensão de quem são os sujeitos que compõem determinado grupo ou comunidade em que está se realizando o estágio. Assim como também, identificar as necessidades educativas daquele grupo e as lutas que empreendem. Tal conhecimento possibilita delimitar tanto os saberes quanto os aspectos metodológicos que atendam aquela comunidade ou grupo.

Por fim, a etapa de Regência que se realiza após o conhecimento e anuência da proposta pedagógica, pelos tutores presenciais, que farão o acompanhamento e supervisão do grupo de estagiários diretamente nos espaços educativos não escolares, auxiliados pelos educadores sociais parceiros que atuam, cotidianamente naqueles espaços.

Nesta fase, comprehende também, a descrição das atividades desenvolvidas. Além da proposta pedagógica, o grupo de estagiário realiza, diariamente, uma descrição analítica das atividades desenvolvidas, apontando o que foi trabalhado, os pontos fortes, as fragilidades percebidas, ou o que não deu certo, ou não deu tempo e o que mais se destacou, ou seja, os principais aspectos da práxis, pois tais informações auxiliarão na elaboração do relatório final de estágio, mas, sobretudo, produzirá reflexões de sua práxis que poderão auxiliá-lo nas próximas atividades pedagógicas e, possivelmente, contribuir mais efetivamente para a formação inicial e o exercício profissional.

E por último, a elaboração do Relatório Final. Este instrumento é constituído de Fundamentação Teórica e constam os aspectos conceituais que diferenciam as ações dos espaços não escolares, as finalidades educativas do espaço, além de uma descrição analítica das ações educativas realizadas em espaços não escolares que foram percebidas e apreendidas durante as fases de observação, monitoria e regência.

A elaboração do Relatório Final de Estágio atende aos critérios de fundamentação teórica em que constam aspectos conceituais abordados pelos autores, as resoluções sobre o Estágio, bem como as informações obtidas sobre a perspectiva educativa do espaço contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Regimento ou coletadas informações oralmente com os parceiros que trabalham nesses espaços. Estes Relatórios são enviados preliminarmente para a correção e apontamentos pela professora de estágio.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem ocupa um espaço de centralidade, constituído das interações realizadas por meio dos feedbacks e das atividades desenvolvidas, possibilitando ao docente da disciplina, retomar, sempre que possível, orientações que possam dirimir dúvidas ou dificuldades expressas pelos(as) alunos(as), seja por meio das ferramentas de mensagens, chats,

fóruns, e-mails, web-conferências.

A organização da disciplina descreve a avaliação em três momentos distintos, mas complementares: a primeira nota é constituída da Atividade Campo que compreende a fase de observação/monitoria do aluno na instituição com os respectivos documentos de registro de desenvolvimento do Estágio.

Para isso, contamos com a colaboração dos tutores presenciais de cada polo, bem como dos tutores a distância para auxiliar nas orientações e correção dos documentos. O que permite indicarmos alguns aspectos a ser considerados ao acompanhamento e realização da atividade, pois este é o momento em que os estagiários conhecem o espaço, participam das atividades, coletam informações sobre as atividades educativas e planejam a proposta pedagógica para a regência.

Destacamos que é importante observar e avaliar o zelo no tratamento das questões relativas à organização e gestão educacional e à prática pedagógica; participação nas atividades de grupo; elaboração da proposta pedagógica que deve apresentar clareza dos objetivos, conteúdos, adequação e relevância da metodologia/recursos didáticos e da avaliação.

A segunda nota está constituída pela execução da Proposta Pedagógica na fase de Regência. Esta etapa é compreendida como o momento de desenvolvimento da proposta pedagógica. Portanto, é importante que os tutores presenciais e educadores sociais parceiros, observem e avaliem as ações educativas, levando-se em consideração o domínio de conteúdo; a postura pedagógica/comunicação e direção de classe; assim como a interação com os participantes e capacidade de iniciativa.

Já a terceira nota é constituída da elaboração do Relatório Final. Nesta atividade, é necessária uma linguagem formal, contendo os aspectos da fundamentação teórica dos autores estudados, dados do PPP, ou do regimento da instituição, dados da observação e regência, e anexos (plano de atividades/proposta pedagógica, fichas de registros de observação e regência).

3 | EXPERIÊNCIA DE WEB-CONFERÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A organização didático-pedagógica da disciplina de Estágio Supervisionado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é constituída de vídeoaulas, fórum de discussão, espaços de interações entre professor, alunos e tutores de maneira individual (via mensagens) e coletivamente nos encontros virtuais, nas mensagens coletivas destinadas aos polos, de materiais pedagógicos e documentos oficiais que orientam o Estágio.

Todas essas interações são possíveis porque a modalidade a distância se utiliza das tecnologias que possibilitam as interações e interatividades e, desse modo, mediam a organização didático-pedagógica no que diz respeito aos procedimentos

de uso das ferramentas e às interações entre os sujeitos no AVA, por meio de e-mails, mensagens, encontros virtuais que são possíveis em decorrência da existência de um técnico de TI que auxilia e viabiliza tais procedimentos.

Neste estudo, delimitamos a web-conferência como um dos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem do Curso de Pedagogia na educação a distância da Unemat, que possibilitou uma efetiva interação entre os participantes sanando dúvidas dos alunos e tutores em relação aos aspectos teóricos, metodológicos e operacionais do Estágio Supervisionado com foco em espaços não escolares.

O sucesso das web-conferências se respaldou nas interações qualitativas viabilizadas pelas tecnologias considerando que nas cidades em que a banda de internet é baixa, a equipe gestora orienta aos alunos que se reúnam no Polo de Apoio Presencial e com o auxílio de Tutores Presenciais usem apenas um computador com caixa de som e projetor multimídia para participarem da Web-conferência de Estágio.

As web-conferências (aula virtual) são previamente agendadas e acontecem após o tempo suficiente para que os alunos e tutores presenciais assistam as vídeoaulas, verifiquem os documentos oficiais de Estágio regidos pela Universidade a respeito do registro das atividades de Estágio e leitura do referencial teórico.

Após o contato inicial com a disciplina, é realizada a aula virtual, que se utiliza de slides com os principais conceitos do conteúdo que envolve a disciplina, bem como, sobre a construção e os elementos que devem conter a proposta pedagógica, levando os alunos a refletirem sobre o espaço (com quem estamos falando e quais são sujeitos/interlocutores) e a partir das dúvidas apresentadas nas mensagens dos alunos e tutores. Concomitante aos questionamentos, a professora e as tutoras a distância vão sanando as dúvidas em tempo real.

Em relação a metodologia utilizada na aula virtual, a professora expõe os principais aspectos conceituais que envolvem a disciplina por meio de áudio e o compartilhamento do slide em tela. Na web-conferência optamos por não utilizar a ferramenta de vídeo, pois esta requer um consumo maior de banda de internet, sobretudo nas regiões mais longínquas devido a infraestrutura existente nas cidades onde funcionam os polos. Durante a realização da aula virtual, enquanto alunos e tutores presenciais digitam os questionamentos, a professora apresenta os aspectos conceituais bem como responde as dúvidas. A web-conferência é uma oportunidade de interação entre os alunos, tutores e professora em tempo real, assim a distância se mantém apenas geograficamente e não entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a realização da aula virtual, a professora enfatiza sobre a importância e necessidade de leitura dos textos disponibilizados na disciplina para que dêem atenção aos autores, considerando que,

a educação não formal possui um delineamento metodológico diferente da escolarizada, ou seja, se caracteriza em atividades como: rodas de conversa, discussões, debates, participação coletiva, buscando a emancipação por meio da

formação dos sujeitos. Todos são participantes efetivamente das ações realizadas e a hierarquia se dilui, porém não significa que não exista, mas, ela se manifesta na horizontalidade das relações intersubjetivas, em que todos têm voz e vez. (Professora na Web-conferência).

Ressaltamos que essa postura docente preocupada com os modos de compreender a dinâmica dos processos de produção de saberes nos espaços não escolares se constitui o nó górdio, que desencadeia reflexões sobre as interações realizadas no processo de intervenção na realidade educacional. Daí, porque a professora também destaca sobre a importância da elaboração da proposta pedagógica levar em consideração as vivências, experiências e saberes que emergem das necessidades daquele grupo ou comunidade para que haja aprendizagem. Também destaca como necessário para fundamentar a proposta pedagógica, o uso das contribuições teóricas dos autores, legislações, regimentos e/ou projetos políticos dos espaços como suporte para elaboração e desenvolvimento da proposta.

Na oportunidade, a professora apresenta o levantamento dos espaços não escolares realizado pelos tutores presencias de cada polo, e manifesta sobre possíveis contribuições de determinados espaços ao processo formativo aos estagiários: Ação Social, CRAS (Assistência Social e Conselho Tutelar), Lar das Crianças, Biblioteca com Brinquedoteca, e Abrigos vinculados a prefeituras, APAE, ONGs, Guarda Mirim, Casa da Sopa uma ação da associação Espírita, Pastoral da Criança, Centro Comunitário (Pastoral da Criança) e demais projetos comunitários promovidos pelas Igrejas, empresas que trabalham com projetos sociais, Associações (Rotary e Lions), Cooperativas, Organizações não Governamentais, Centros de Direitos Humanos, Projetos para os Ribeirinhos e Pescadores, Movimento Sem Terra, entre outros espaços que congregam intenções e ações de serviço público e comunitário aos cidadãos. Nesses “espaços concretos de formação com aprendizagem de saberes para a vida em coletivos”, conforme apresenta Gohn (2009, p.32) se manifestam saberes, anteriormente invisíveis, que são igualmente importantes no processo formativo do pedagogo.

Quanto às orientações em relação ao registro no caderno de campo, a professora versa sobre a importância de se refletir sobre as discussões oriundas das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, procurando abordar as experiências e situações que constituem tempo e espaço, que foram exitosas, situações de fragilidades teórico-metodológicas, dificuldades encontradas e mecanismos utilizados para superação ao processo de ensino e aprendizagem. (Professora na Web-conferência).

Outro aspecto que merece destaque na aula virtual, diz respeito ao modo enfático que a professora refere-se à necessidade de compromisso do acadêmico com a sua formação, bem como com a Universidade que lhe oportuniza o acesso ao ensino superior:

O trabalho nesses espaços não escolares é importante e requerem que os estagiários, sejam “ousados e que tenham engajamento político com compromisso com a sociedade, com o crescimento das pessoas, deixando as marcas positivas da Universidade, pois, esta tem uma linda história de atuação em nosso Estado”. (Professora na Web-conferência).

Nesse encontro virtual, foi possível perceber que a professora, em vários momentos, realiza um chamamento aos alunos sobre a importância da EaD que oportuniza o acesso a educação superior sem as barreiras da distância, considerando que esse momento é possível realizar um diálogo direto em que soluciona ou esclarece as dúvidas de uma parcela expressiva de alunos não consegue ou não se empenham na leitura das orientações, por isso, a web-conferência torna-se um dos recursos mais dinâmicos, pois acontece em tempo real e produz maior alcance e atendimento às dificuldades apresentadas.

A realização da web aula possui esse dinamismo, porque o professor dispõe de auxílio do técnico de TI que realiza os checklist e averigua a qualidade da comunicação com antecedência, e, além disso, acompanha todo o processo interagindo com os alunos, tutores presenciais e a distância e professor no suporte às intercorrências oriundas das tecnologias que possam interferir na qualidade da comunicação. Posteriormente, o técnico da TI disponibiliza a aula gravada por meio de um link na disciplina no AVA, o que permite, sempre que se faz necessário, o acesso pelos alunos e tutores, realizar a revisão de acordo com as suas necessidades.

Esse relato de experiência com base na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado com foco nos espaços não escolares, no curso de Pedagogia, ancora-se na perspectiva de educação não-formal que amplia as possibilidades de realização de um processo de ensino aprendizagem que vislumbra a formação dos sujeitos na perspectiva da autonomia, emancipação e formação política, conforme nos esclarece Gohn (2009)

[...] aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.

(GOHN, 2009, p. 31).

Esses modos diferenciados de ensinar e aprender parte da compreensão de que os sujeitos são situados histórica e socialmente, portanto possuem vivências e experiências que possibilitam realizar ações organizadas que atendam necessidades individuais e coletivas em diferentes frentes. Essa leitura da realidade produz um movimento na dinâmica de operacionalização do trabalho educativo que vai além do currículo prescrito para as escolas e dialoga com outras dimensões da realidade

social, que segundo Gohn (2009, p. 31) são “igualmente produtoras de saber, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do “mundo feminino”, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens do cotidiano”, etc.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado com foco nos espaços não escolares realiza o trabalho educativo na perspectiva de complementaridade da educação escolarizada. Organiza o trabalho didático pedagógico de maneira que possibilite emergir e valorizar os saberes resultantes dos “processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.” (GOHN, 2009, p.31).

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços nos espaços de Educação Não Formal estão orientadas para aprendizagens que envolvam aspectos subjetivos, cognitivos, habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que contribuem para o processo formativo de modo que possa atuar também em espaços não escolares.

O relato de experiência ora apresentado tomou as vivências e experiências desenvolvidas nas práticas pedagógicas durante a realização do estágio, em que explicitam as articulações teórico-metodológicas por meio da ferramenta de web-conferência com vistas às interações do processo de ensino e aprendizagem do Estágio Supervisionado no curso de pedagogia na modalidade à distância, apresentando avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, nas trocas interativas utilizadas no Ambiente Virtual.

Dessas interações foi possível compreender o papel da articulação entre a gestão político pedagógico do curso e o processo de ensino e aprendizagem ao manter o canal de interação aberto às conversas educativas, dúvidas e orientações para a realização mais efetiva e comprometida do estágio supervisionado.

As web-conferências permitiram-nos direcionar com mais eficácia à constituição dos grupos para realização do estágio, definição dos espaços, bem como questões relativas à elaboração da proposta pedagógica e relatório final de estágio. Também foi possível perceber as inseguranças dos estagiários em relação a realização ao processo de intervenção na realidade educacional, porém, com a web-conferência facilitou na orientação a esse respeito.

Nesse sentido, podemos inferir que as interações proporcionadas pelo sistema de web-conferências permitiram estabelecer maior relação com os alunos quanto as experiências vividas em relação aos aspectos teóricos, metodológicos e operacionais durante o Estágio Supervisionado com foco em espaços não escolares, por ser uma ferramenta dinâmica que proporciona a interação em tempo real entre os envolvidos.

Percebemos que o objetivo da web-conferência foi alcançado por sanar as dúvidas dos estagiários e proporcionar maior diálogo sobre o processo pedagógico, teórica e documental que requer a disciplina de Estágio. Confirmamos pela própria web-conferência através da manifestação dos acadêmicos, dos tutores e dos professores de que a web-conferência é um recurso tecnológico imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância, permitindo superar as barreiras impostas pela distância geográfica e fortalecendo a interação entre alunos-professores-tutores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União. Brasília: 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

_____. Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S. **Estágio e Docência.** São Paulo, Cortez, 2012.

INTERNET Y CINE COMO ALIADOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN BRASIL

Antônia de Araújo Farias

Universidade Estadual da Paraíba-Brasil

antoniaafarias@gmail.com

Para citar este trabajo:

Farías, A. (2017). Internet y Cine como aliados en la enseñanza de Historia de la Educación: una experiencia en Brasil. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.

posibilidades que el cine ofrece a la enseñanza de la Historia. El presente trabajo objetivó relatar una experiencia de práctica de enseño realizada en Brasil con alumnos y alumnas de un curso de Pedagogía en que con ayuda de la internet fue posible trabajar una unidad didáctica del contenido de Historia de la Educación en que además del uso del texto escrito de historia fue también vista dos películas relacionadas al tema, con la intención de demostrar para los estudiantes las potencialidades del uso de la internet para la enseñanza.

PALABRAS-CHAVE: Tecnología de la Información, Enseñanza Superior, Brecha Digital.

RESUMEN: El Cinema, desde su origen, fue uno de los medios de comunicación innovadores, de finales del siglo XIX, que luego mostró su importancia para el estudio de la Historia. Inicialmente, un entretenimiento popular rechazado por las élites que cobró protagonismo al largo del siglo XX siendo considerado como la 7^a arte. Desde luego se prestó a favorecer narrativas sobre la historia humana en todos los tiempos, lo que hizo tan importante para la enseñanza de asignaturas como Historia. La internet vino cambiar profundamente las relaciones entre los ciudadanos y los medios de comunicación de masa. Con este nuevo recurso, pudo disfrutar del cine de modo más personalizado. En este sentido, los docentes hoy pueden utilizarse plenamente de las

1 | INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos cercados por aparatos electrónicos de todo tipo que, bajo los avances tecnológicos, nos auxilian en muchas de nuestras tareas a diario. Con las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación el mundo se transformó tornándose cada vez más informatizado. La internet, como la más desarrollada forma de información y comunicación actual permite la conexión en tiempo real entre personas, empresas, países, regiones de todo el mundo moderno en tiempo

real independiente de cual sea la distancia. A través de ella podemos interactuar con tecnologías anteriores de comunicación como radio, cinema, teléfono y televisión.

Las posibilidades tecnológicas que nos ofrece la internet para la Educación son infinitamente mayores que nos ofrecía la radio, televisión y cinema. Es posible leer, en aparato electrónico, cualquier tipo de texto electrónicamente producido. Podemos leer textos escritos, ver películas, escuchar músicas, shows, documentarios, leer desde los libros más antiguos a los más recientes. Esto porque la internet integra todas las tecnologías anteriores de información y comunicación en apenas un sitio, la red. No obstante, igual que en épocas anteriores, la Educación siempre tuvo un relacionamiento extraño con las nuevas tecnologías en cada época que surgieron.

Irónicamente, por todo el siglo XX, la Educación no supo hacer buen uso de todo potencial que conllevan los aparatos electrónicos. Fue así con la radio, cinema, televisión y, actualmente, con la internet. En nuestros días, las posibilidades didácticas que dispone un profesor con el uso de la Internet para enseñanza de contenidos escolares son infinitamente más potentes que las tecnologías de los aparatos electrónicos anteriores dedicados a la información y comunicación. Tomemos como ejemplo las posibilidades de incremento didáctico en la enseñanza de contenidos de Historia a través de una película.

En este sentido, el presente artículo viene compartir, con educadores y público interesado, una experiencia didáctica con uso de TIC en la enseñanza de una unidad didáctica del contenido de Historia de la Educación con alumnos y alumnas de un curso de Pedagogía en Brasil. La idea partió de hacer buen uso de las TIC empleando los recursos disponibles en internet para la enseñanza de la Historia. Debido a las facilidades que tenemos hoy podemos ofrecer varias posibilidades de lectura sobre un tema en el estudio de historia.

Ofrecemos a los alumnos dos tipos de lecturas sobre el tema “La Educación en las Sociedades Primitivas”, una de texto escrito y otra de texto fílmico. Para el texto escrito se utilizó el capítulo primero del libro “Educación y Lucha de Clases” de Aníbal Ponce. Para el texto fílmico se utilizó dos películas: primero una de género narrativo, “10.000 a.C.” película escrita por Roland Emmerich y, otra de género documental, “10.000 a.C” producida por History Channel.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

La relación existente entre Cinema, Educación e Historia, remonta los orígenes del propio Cinema como una tecnología de comunicación empleada para representar la realidad, como fuera por tantos siglos, el Teatro. Una nueva tecnología que, inicialmente despreciada por las clases dominantes, cobraría después importancia y protagonismo por todo el siglo XX. Ganó el status de 7^a Arte por Vachel Lindsay en 1915, que influenció a los Estados Unidos ver al Cinema como un Arte de alto valor

(Turner, 1997). Afirma Turner que, a pesar del Cinema haber surgido en finales del siglo XIX, apenas después de la mitad de su segunda década empezó demostrar su valor debido a su éxito como narrativa universal a partir de la exhibición de los primeros longas metraje.

Para este autor esto se debe al hecho de que la humanidad siempre tuvo en la narración su forma de reproducirse culturalmente. Es sabido que, a través de las narrativas orales, antes del surgimiento de la lengua escrita, la cultura fue transmitida por historias que se repetían de generación a generación creando entre los individuos la sensación de pertenencia a una sociedad. El autor afirma que las narrativas son formas agradables de construirnos nuestro mundo y está comprobado que la mayoría de los pueblos del mundo se utilizaran de ella para construirse culturalmente.

Contar y oír historias parece ser una actividad típicamente humana que lo identifica como un ser de lenguaje y de cultura. El teatro cumplió el papel de narrar la vida con movimiento, sonido y color a través del arte de representar por muchos siglos hasta que surgiera el Cinema. Segundo Jean Claud Bernardet (2000), el intento de producir una narrativa en imágenes con movimiento antecede al siglo XIX. Según el autor, apenas el Cinema realizó este sueño de agregar movimiento en la representación de la vida por la imagen.

La Historia como narrativa de la humanidad ganó vida en el Cinema y lo sirvió de compañera, fundamentándolo en una disciplina exigente. Semejante situación ocurriera con el teatro que tuvo en las obras de Shakespeare el apoyo a su desarrollo. Esto confirma la íntima relación que puede haber entre letra e imagen. No obstante, afirma Marc Ferro (2008) que, en 1916, el futurista italiano Marinetti veía en el cinematógrafo el futuro de la educación para los niños por ser un aparato que deformaba de forma alegre el universo.

Quería decir Marinetti, con esta afirmación, que los libros como modo de conservar y comunicar el pensamiento era nostálgico, triste, como lo era catedrales, torres, museos, estando todos destinados a desaparecer. Para él, el cinematógrafo tenía la capacidad de acelerar la imaginación creadora, desarrollar la sensibilidad, era omnipresente. Creía que el Cinema reemplazaría la revista, al drama y al libro.

Cristian Metz (2001) comprende al Cinema como una técnica del imaginario, que corresponde a un periodo histórico específico de la sociedad capitalista marcado por civilización industrial. Según este autor una característica del Cinema que le confiere status de una técnica del imaginario es su propia forma de ser pues la mayor parte de las películas consisten en relatos ficcionales. Su base está ubicada en la fotografía y en la fonografía. El Cinema alimenta en el espectador una ilusión de realidad que mismo que sea consciente de la misma la busca.

No obstante, el potencial cinematográfico como medio de comunicación y educación fue poco aprovechado durante la primera mitad del siglo XX. Cuenta nos Marc Ferro (1992) que apenas los nazistas y los soviéticos, percibieron este potencial y lo utilizaron en la propaganda político ideológica y en la educación de las

masas. En ambos los casos, el uso del cine atendía a los objetivos de construir una nueva sociedad diferente de la establecida, cuyas élites veían al Cinema como un entretenimiento para las masas, una actividad para los parejas.

En Brasil, según la estudiosa del tema sobre Cinema y Educación, el primero paso dado hacia la Educación apoyada por el Cinema fue entre 1920 y 1930 en la Era Vargas, así como es denominado en Brasil ese período histórico. Fueron de iniciativa del Estado como Educador. Los objetivos estaban inmersos en un clima de política populista al mismo tiempo modernizadora que esperaba de la Educación una acción de redención de los ciudadanos brasileños. Las relaciones entre el Gobierno de Getúlio Vargas estaba muy aliñadas con la ideología nazista de Eugenia (Catelli, 2005).

Actualmente, con los recursos tecnológicos que disponemos, el Estado ya no puede controlar lo que un profesor puede hacer con sus alumnos en aula. La internet para muchas realidades vino traer un cierto grado de independización en varios sentidos. En lo que dice respecto a la utilización de películas como medio de facilitación del aprendizaje, hoy es casi imposible que un profesor que desee emplearla en su clase sea impedido por algún órgano.

En verdad, existen otros impedimentos con respecto a esto que está más relacionados con la falta de aparatos electrónicos y estructura adecuada en las escuelas, incluso en las universidades. En este sentido, siempre que contamos con la metodología de asistir película para fines didácticos, sugerimos que los alumnos y alumnos lo haga en sus hogares. No obstante, ni todos consiguen con tanta facilidad debido muchas veces a no disponer de un aparato electrónico adecuado o a red de internet potente.

De cierta forma, es contando, muchas veces con la comprensión de los alumnos que intentamos desarrollar nuestras clases con dichas metodologías. Así que en el apartado siguiente será hecho un relato de una experiencia de enseñanza con uso de internet para asistir a dos películas relacionadas con un determinado contenido de Historia de la Educación. La referida experiencia tuvo como objetivo no apenas enseñar con películas, sino contribuir para la disminución de la Brecha Digital que casi todos estamos inmersos en ella.

En este sentido se buscó demostrar a alumnas y alumnos de un curso de Pedagogía en una universidad pública de nordeste de Brasil las posibilidades que existen para la enseñanza con Historia utilizando de TIC. Aquí se consideró no apenas la internet como Tecnología de la Información y Comunicación, sino el propio Cinema. Así que se comprende que mismo siendo la internet una nueva tecnología de información y comunicación y de también reemplazar tecnologías anteriores a ella, no cría al Cinema, ni a la Televisión ni al Radio, los interconecta.

Este favorecimiento que tuvimos después de la internet es de que trata más específicamente este relato de experiencia con enseñanza porque se cree como una buena práctica de enseñanza con TIC. Así que al fin y al cabo se espera contribuir con

3 I EL CINE COMO TIC EN LA EDUCACIÓN

3.1 La lectura del texto escrito como metodología tradicional de enseñanza

Inicialmente, alumnos y alumnas tuvieron acceso a una lectura sobre la “La Educación en la Comunidad Primitiva” del libro de Aníbal Ponce “Historia e Luta de Clases” (Ponce, 2000) . El objetivo de esta primera lectura fue el de ofrecer a los estudiantes una versión marxista de la Educación en este período histórico, que nos ofrece una explicación para los orígenes de la sociedad dividida en clases y, consecuentemente, de los orígenes de dos tipos de educación: una dirigida a las clases dirigentes y otra a las clases dirigidas.

Durante la lectura de textos sobre la Historia de la Educación, que es la metodología tradicional empleada en la enseñanza de la Historia en general, se pudo poner de relieve aspectos importantes de los modos de vida en una comunidad en que la división del trabajo se hace necesario. Entre ellos, fue destacada la necesidad de división social del trabajo y de la necesidad de diversificación de la educación con el fin de beneficiar a todos los miembros.

La idea era enseñar que mismo con la necesidad de la división del trabajo entre sus miembros y diversificación de la educación entre los miembros de una comunidad primitiva, es posible vivir por el bien del colectivo sin poner los intereses personales por encima de las necesidades del colectivo. En seguida, de acuerdo con la lectura del texto escrito, se pudo notar como fue que surgió la división de clases en las sociedades humanas. En un primer momento, un grupo más pequeño fue destacándose de los demás, debido a sus puestos de trabajo que los ponían necesariamente en una condición de dirigentes, de administradores del trabajo del colectivo.

En un segundo momento, este grupo más pequeño fue manipulando el colectivo a elegir siempre los mismos administradores transformándolos en ocupantes casi vitalicios de estos cargos administrativos. La lectura del texto escrito nos enseña que entre tantas estrategias creadas por los administradores para mantenerse en el poder y someter todo el colectivo a sus propios intereses la creación de la función del sacerdote fue una de las más fundamentales. Según Aníbal Ponce, esta función desde sus orígenes estuvo muy relacionada con la formación de las identidades de los dos grupos de individuos en las sociedades de clases, dándoles sustentación ideológica.

Por vía de la religión, el sacerdote tomó para sí la responsabilidad de reproducir, por la educación, la estructura de clases presente en estos momentos en las sociedades humanas. Los dirigentes formados por una clase de gobernantes, sacerdotes y guerreros, principalmente, creando una conciencia de clase diferenciada de los demás miembros de la sociedad moldearon la estructura de clase social que

tenemos hoy.

3.2 Lectura de la película cómo metodología innovadora y crítica

El segundo momento del trabajo proporcionó a los alumnos y alumnas asistir la película de género narrativo “10.000 a.C.” cuyo objetivo fue el de hacer la lectura de la película ya con una lectura previa de un texto escrito sobre el tema. Fue pedido apenas que observasen con sus propios ojos críticos, en las enseñas, lo que se asemejaba o no la narrativa de la película con los temas estudiados en aula a partir de la lectura escrita. Fue pedido también que observara lo que les parecía mejor en la película con relación a la metodología de la lectura de textos escritos en la enseñanza de la historia.

En el encuentro realizado para el debate sobre la película, los alumnos y alumnas estaban muy eufóricos para hablar sobre sus impresiones de la película. El primer tema que abordaron fue sobre la versión de la película no coincidir totalmente con los temas abordados en la lectura del texto escrito. Partiendo de esta observación, pedí que todos hablasen, uno por vez, sobre la experiencia. Durante sus comentarios, se pudo notar que tenían muchos cuestionamientos al mismo tiempo que identificaban en varios momentos de la película, los temas debatidos en aula sobre el modo igualitario de las sociedades primitivas y el modo opresor de la sociedad de clases.

Debatían unos con los otros cuando trataban sobre los personajes y la trama de la película dejándome totalmente fuera del debate. En otros momentos cuando surgía alguna crítica o duda debido a las comparaciones que hacían entre la lectura escrita y la lectura de la película miraban a mí cobrando similitudes entre el texto escrito y lo fílmico. En estos momentos mi participación era de enseñarlos que el texto escrito es uno y el texto fílmico es otro, no es posible que coincidan porque son géneros distintos. Parecían todos con niños alegres por las descubiertas que habían hecho y que tenían a mí todo momento cuando había algo que no comprendían bien.

El objetivo de la lectura fílmica, fue primeramente la de ofrecer acceso a otro tipo de lectura que el libro no posibilita, advirtiéndolos para el cuidado de no valorar el texto escrito en prejuicio del fílmico ni lo contrario, sino percibir como es más rico, metodológicamente, aprender sobre la Historia con lecturas diferentes sobre un mismo tema. Por otro lado, se buscó a través de la película proporcionar el acceso a la actuación de los dos tipos de clases al mismo tiempo, cuando proporcionado el confronto entre las dos en una misma realidad.

Fue posible alumnos y alumnas percibieren, mismo que en ficción, lo que Aníbal Ponce decía sobre una sociedad primitiva tener división de trabajo y funciones, con educaciones distintas sin por esto someter a los demás, más al contrario, todos trabajando por el bien colectivo de la tribu. Y finalmente fue todo percibir la actuación de las clases dirigentes sometiendo a los demás a trabajar de modo forzado para beneficio de las clases dirigentes.

3.3 Lectura del documentario fílmico y comparaciones

El tercer y último momento del trabajo proporcionó a los alumnos y alumnas asistir la película de género documental “10.000 a.C.” producido por la History Channel disponible en el You Tube. En este momento, a pesar del documentario tratar sobre el tema de la película y no del texto escrito de Aníbal Ponce, todos pudieron profundizarse más sobre el tema de las sociedades primitivas. Cuando llegaron en aula para debatir sobre el documentario, demostraron perplejidad con respecto a lo que habían aprendido con lo documentario y que no estaba contemplado en el texto escrito.

En la película anterior al documentario, no hay una precisión muy clara del tiempo en que se pasara aquella historia que era narrada en la primera película. El tono ficcional de la primera película tiene el atractivo de las imágenes y del fantástico que toda buena película ficcional ofrece. Como una buena narrativa, presenta personajes que prenden la atención del espectador y produce sensaciones que parecen reales durante la película. La buena ilusión que produce hace con que nosotros entremos emocionalmente en la historia narrada casi como se estuviésemos viviendo todo aquello.

Después que acaba la película con su narrativa fantástica, nos encontramos en nuestro tiempo real, en nuestra vida y nos preguntamos si lo que vimos ocurrió de verdad. Al contrario de la película de género documental, el hecho de ser producida también por actores, nos da la impresión de más realidad debido a la forma como es editada. Las enseñas siempre están conformadas comprobar lo dicho por quien presenta el documentario. Además, en el caso de películas que son presentadas con imágenes de estudiosos hablando sobre los estudios científicos del tema, produce una impresión de casi verdad.

Durante el debate con los alumnos sobre la segunda película, ellos estaban más interesados en hablar sobre sus interpretaciones, más siempre pidiendo mi confirmación o entonces afirmando para sus compañeros que en la película había presentado. En estos momentos se pudo notar cuanto el Cinema hace diferencia en el aprendizaje. La euforia que demostraba los alumnos cuando comentaban sobre la película de género documental era como sí el hecho de ser un documentario con autoridades científicas hablando, parecía más ser la verdad.

Después de esta experiencia, los alumnos evaluaron lo que habían visto como puntos positivos y como puntos negativos. Con respecto a los puntos positivos, los alumnos y las alumnas afirmaron que la metodología desarrollada en el enseño de Historia de la Educación tenía como principal punto el alargamiento de la comprensión del tema. Con respecto a los puntos negativos, sus quejas fueron con respecto a ni todos disponer de una buena internet en sus casas, lo que dio un poco de sensación de frustración. Sugirieron la posibilidad de asistir a próximas películas en la propia universidad. Pero otros no concordaron.

4 | CONCLUSIONES

El Cinema, inicialmente inventado con el objetivo de entretenir a las masas fue visto por las clases dominantes como un entretenimiento de segunda clase por no presentar nada de arte. Las clases dominantes lo depreciaba por lo mismo motivo que después lo llenaría de honores y glorias: la imagen. Inicialmente criticado por ofrecer el retrato de la realidad por una máquina, durante el siglo XX tendrá sus tiempos de gloria por combinar un arte compuesta por el ser humano y la máquina.

Podemos decir, en cierta medida que, si el siglo XIX fue marcado por la producción industrial bajo el protagonismo de las máquinas, en el siglo XX las máquinas protagonizarían la producción cultural. Es el siglo en qué la electrónica y sus aparatos moldearon las identidades sociales del hombre moderno. Un hombre de comunicaciones en tiempo real y entre cualquiera sitio en el planeta. No obstante, hay mucho que hacer por la Educación con respecto a los beneficios que puede tener con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación ya producidos.

En este artículo, el intento de contribuir con el debate sobre innovación tecnológica y educativa fue con respecto al potencial del Cinema como tecnología favorable a la educación. Sin embargo, las TIC, que hoy cuenta con la internet presenta potenciales imposibles de listar en el espacio de este texto. A pesar de ser el Cinema un invento tecnológico de final del siglo XIX y haber marcado nuestras vidas por todo el siglo XX, no ha sido todavía utilizado en su potencial educativo plenamente.

De medio de comunicación de masa obtuvo el status de arte para después ser banalizado como más una mercancía de la industria cultural, lo que ocultó sus potencialidades y tiene por todo este tiempo nos privado de disfrutar de lo que puede ofrecer al desarrollo humano. Con el recurso de la Internet, avanzamos en posibilidades más que nunca. Manejamos aparatos electrónicos produciendo en corta metraje nuestras propias vidas e historias. Somos nuestros propios editores de imagen.

Sin embargo, la Educación necesita cumplir con su papel en tiempos de medias electrónicas y educarnos para las medias. No podemos continuar subutilizando los recursos mediáticos que disponemos y perdiendo oportunidades de favorecernos a nosotros mismos, al nuestro propio desarrollo. Tomar imágenes a través de selfs no nos torna aptos a saber sacar mejor provecho de las medias, apenas nos hace consumidores compulsivos deseando cada vez más los aparatos más caros y de tecnologías actualizadas sin ni si quiera saber cómo operar. Hay mucho que innovar en la Educación con las medias y para las medias. No obstante, empecemos, mismo con todas nuestras limitaciones para dominar esta nueva realidad de las nuevas TIC.

REFERENCIAS

Bernardet, J. C. (2000). *O que é Cinema*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Catelli, R. E. (2005). O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*, 1(12), 1–15.

Ferro, M. (1992). *Cinema e Historia*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

Ferro, M. (2008). *El Cine, una visión de la historia*. Madrid, España: Akal.

Metz, C. (2001). *El Significante Imaginario: Psicoanalisis y Cine*. Barcelona, España: Paidós.

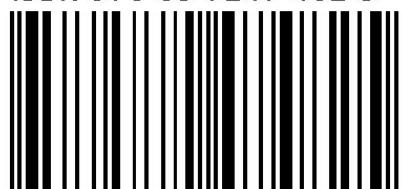
Ponce, A. (2000). A Educação na Comunidade Primitiva. In *Educação e Luta de Classes* (17th ed., pp. 17–34). São Paulo, Brasil: Cortez. Retrieved from <https://pt.scribd.com/document/249181185/Educacao-e-Luta-de-Classes>

Turner, G. (1997). *Cinema como pratica social*. São Paulo, Brasil: Summus.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTRADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia.Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes:educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-482-5



9 788572 474825