ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ANAIS do
XV Encontro Científico Pedagógico
e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO

UNIÃO DA VITÓRIA - PARANÁ

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Editores: Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues e Profa. Dra. Joana D'Arc Vaz

As opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação: TRABALHO E EDUCAÇÃO.

Anais do XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação: TRABALHO E EDUCAÇÃO. De 20 a 24 de maio de 2019. Organizado pelo Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR. União da Vitória, Paraná: UNESPAR (Campus União da Vitória), 2019. 520 p.

Modo de acesso: digital

ISSN: 1982-9183

1. Trabalho. 2. Sociedade. 3. Educação.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Comissão Organizadora

Presidência:
Acadêmica Luana dos Santos Cassol e
Prof. Drª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi.
Vice-Presidência:
Acadêmica Franciely Peixoto e
Prof. Ms. Ivanildo Sachinski

Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED)
Ricardo Rocha
Viviane Candido da Silva
Jéssica Aparecida Damas da Silveira
Thiele Paula dos Santos Gomes
Ana Carolina Tomko Nunes

Núcleo de Estudos de Fundamentos e da Educação e Métodos (NEFEM)
Prof. Ms. Alexsandra Finkler
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Prof. Dda. Andreia Bulaty
Prof. Dda. Francieli Arlt Lopes
Prof. Drª Joana D'Arc Vaz
Prof. Ms. Rosana Beatriz Ansai
Prof. Esp. Rosemary Alves Cardozo Marinho
Acadêmica de Pedagogia Kelyn Bueno

Professores do Colegiado de Pedagogia
Prof. Dda. Caroline Elizabel Blaszko
Prof. Ms. Elizabeth Melnyk de Castilho
Prof. Ms. Grasiela Pereira de Castilhos
Prof. Drª Kelen Santos Junges
Prof. Drª Roseli Bilobran Klein
Prof. Dda. Roseli Vergopolan
Prof. Drª Sandra Salete Camargo Silva
Prof. Drª Valéria Aparecida Schenna
Prof. Drª Vanessa Campos de Lara Jakimiu

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Comissão Científica
Prof. Drª Joana D'Arc Vaz (Presidente)
Prof. Ms. Alexsandra Finkler (Vice-Presidente)
Prof. Dda. Andreia Bulaty
Prof. Drª Roseli Bilobran Klein
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Acadêmica de Pedagogia Kelyn Bueno

Pareceristas Ad hoc
Dra. Joelma dos Santos Bernardes
Dda. Evellyn Ledur da Silva
Mestranda Bruna Aldine Muller
Ddo. Hudson Campos Neves
Dra. Lidiane Camila Lourençato
Dra. Bernardete Ryba
Dra. Jocemara Triches
Dr. Almir Sandro Rodrigues
Dra. Caroline Bahniuk
Dra. Paula Maria Ferreira de Faria
Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Dra. Kamille Vaz

Editoração
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Profa. Dra. Joana D'Arc Vaz

Elaboração da Marca
do XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação
Kelyn Caroline Bueno



ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

APRESENTAÇÃO

"O trabalho é a fonte de toda riqueza e toda cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho [Arbeitsertrag] pertence inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade.

Na sociedade atual, os meios de trabalho constituem o monopólio da classe capitalista; a dependência da classe trabalhadora, que resulta desse monopólio, é a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas".

(MARX, 2012, p. 62)

O XV Encontro Científico e XII Simpósio de Educação: Trabalho e Educação – Unespar ocorreu entre os dias 20 e 24 de maio de 2019, nas dependências da Universidade e no Clube 25 de Julho, em União da Vitória-PR. Este Encontro/Simpósio foi coordenado pelo Centro Acadêmico, Colegiado de Pedagogia e Núcleo de Estudos de Fundamentos da Educação e Métodos (NEFEM) desta Universidade.

A realização do evento teve como objetivos: promover o debate acerca de temáticas tangentes à Educação e à conjuntura atual brasileira; oportunizar à comunidade acadêmica a divulgação da produção científica; incentivar a prática da pesquisa científica e tecnológica e fomentar, junto aos acadêmicos, a interconexão entre teoria-prática assim como ensino-pesquisa-extensão. O público-alvo estendeu-se os acadêmicos; professoraes da UNESPAR; pesquisadores; professores das redes municipais, estaduais e federais; pós-graduandos; estudantes de ensino médio, cursos técnicos e a comunidade acadêmica em geral.

No decorrer dos dias, foram proferidas conferências, mesas redondas e discussões temáticas por docentes-pesquisadores brasileiros que trouxeram para o debate assuntos pertinentes ao tema central do encontro/simpósio – Trabalho e Educação. Dentre estes, Dra. Virgínia Fontes (UFF- FIOCRUZ); Dr. Alessandro de Melo (UNICENTRO); Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (HISTEDBR-UEPG); Dra. Sandra do Rocio Ferreira Leal (UEPG); Dra. Analéia Domingues (UNESPAR – Campo Mourão); Dr. Osmar Martins Souza (UNESPAR – Campo Mourão); Dra. Márcia Stentzler (UNESPAR – Paranavaí) e Dra. Michelle Fernandes de Lima (UNICENTRO – Irati).

ISSN 1982-9183

Além, contamos com a contribuição efetiva de professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia; Filosofia; Letras Português/Espanhol; professores das redes públicas de Educação Básica e profissionais do campo da Psicologia.

O evento contou com atividades culturais que proporcionaram aos participantes a apreciação de músicas, poemas, contação de histórias, museu pedagógico e teatro com destaque para o Museu Pedagógico, as contações de histórias e a peça teatral "Dramas de Uma Adolescência da Cia Espatéculo de Curitiba.

A Universidade, em seus mais diversos espaços formativos, proporciona momentos privilegiados de aprofundamento acerca de diferentes temáticas candentes à conjuntura da sociedade atual (nacional/internacional), das políticas educacionais, da formação docente, da história da educação, da educação especial na perspectiva inclusiva, da própria pesquisa enquanto campo de formação de pesquisadores. Estes momentos extrapolam a sala de aula e são essenciais para as acadêmicas(os), professores e comunidade em geral. Nessa direção, foram realizadas as sessões científicas com a exposição oral de Trabalhos Completos e Resumos Expandidos, cujos textos encontram-se publicados nestes Anais.

Desejamos que a produção científica aqui apresentada, contribua com futuras pesquisas e com a socialização do conhecimento.

Boa leitura!

Prof. Dra. Joana D'Arc Vaz
União da Vitória/PR

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

"A FLOR E A RESISTÊNCIA"

Bruna Gabriela Domingues[1]

1945: sem alarde, a flor racha o
solo quente do sertão baiano
nasce Dinalva Conceição Oliveira Teixeira.
no desenrolar dos anos, integrante de
movimento estudantil
o amor experimenta a flor
no mesmo período em que ela conhece a prisão
do mesmo modo, a flor resiste,
enfrenta os anos em meio a barbárie
imposta por um regime executor de sonhos,
almas, pensamento e liberdade.
Dina, guerrilheira do Araguaia,
presa no ano de 1974
após semanas de tortura,
é conduzida para mata fechada em algum
ponto distante no estado do Tocantins,
ciente de seu destino, a flor pergunta:
- vocês vão me matar agora?
a voz da covardia responde em bom tom:
- não, um pouco mais à frente.
passo a passo percorrido,
em um lugar mais distante
Dina pergunta novamente:
- vou morrer agora?
lhe é respondido:
- vai, agora você vai ter que ir.
sem hesitar, a flor proclama:
- então, quero morrer de frente, covarde!
centenas de disparos...
a flor volta para terra de onde
nunca mais é colhida.
desaparecida política, Dina é mais um exemplo
de que esse chão histórico que nos sustenta
é adubado pelo sangue das gentes que disseram
não.
não ao genocídio, não a escravidão,
não a injustiça, não a desigualdade social,
não a exploração, não a pequenez de espirito.
se puxar o tapete da história escorre sangue:
a revolução é vermelha!
se puxar o tapete da história
peito é lugar de coração,
não de medalha.

se puxar o tapete da história
os pés foram feitos para encontrar caminhos
não correntes
se puxar o tapete da história
navio era coisa para embarcar sonhos
não violência, dor e sofrimento.
se puxar o tapete da história
nudez era coisa de gente
e pecado seria vestir-se de morte.
se puxar o tapete da história
natureza era coisa de contemplação e graça
não de destruição.
se puxar o tapete da história
ginga a menina liberdade ao
som dos tambores da paz
mas a história pertence aos vencedores
vence quem pode mais,
quem constrói mais,
que rouba mais,
quem mata mais.
nas ruas, prédios e avenidas
triunfa os nomes dos algozes
a verdadeira selva é de cimento.
eles foram cimentando tudo,
até chegar aos corações.
porém, em dia de ninguém,
como escreveu um certo poeta gaúcho
a flor furou o asfalto, o tédio, o nojo o ódio
nos diz a flor:
que hoje eles não irão nos calar
que lugar de mulher é onde ela quiser
que lugar de negro não é mais no tronco
que lugar de gay não é no armário
que lugar de panela é na cozinha
que lugar de consciência é na classe
que lugar de criança é na escola
que lugar de investimento é na educação
que lugar de contingenciamento
é no poder de idiotas inúteis
que lugar de filosofia e sociologia
é na cabeça do povo
que lugar de luta é o agora
sempre é dia de revolução.

[1] Autora do poema apresentado na abertura do ENCIPES 2019. Formada em Filosofa na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória. Mestre em Ensino de Filosofia no Programa PROF-FILO UNESPAR - Campus de União da Vitória.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

SUMÁRIO

BLOCO I – TRABALHOS COMPLETOS

BLOCO 1 – TRABALHOS COMPLETOS 13

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANAIS DA SEMANA DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – UNIÃO DA VITÓRIA 14
Viviane Candido da Silva; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM TEÓRICA 23
Edna Augustiniak Chula; Ivanildo Sachinski

A EDUCAÇÃO PARANAENSE NOS ANOS 20: A REVISTA "O ENSINO" (1922-1924) 33
Renéia Aparecida de Castro; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR ENQUANTO PRECEITO FORMATIVO: OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 43
Hérica Carla de Oliveira; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

A INTERAÇÃO E PERCEPÇÃO DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS UTILIZANDO A TAREFA ROLE-PLAY COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE... 52
Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes; Giselle Ludka Deitos

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 61
Bruna Kriczinski; Giselle Ludka Deitos

AS BONECAS ABAYOMI ENQUANTO ELEMENTO DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA A AFRICANA: ASPECTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS 70
Sabrina Ferreira de Lima; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

AS FRAGILIDADES DAS DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ELEMENTO FORMATIVO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 80
Maria Heloisa Rollwagen; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 89
Carla Roberta Rodrigues Cozer; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

AS POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 99
Izabeli Skodowski Bento; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOB A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA 108
Yohana Graziely de Oliveira Buczek; Analéia Domingues; Osmar Martins de Souza

DESAFIOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICIPIO DO SUL PARANENSE 120
Jeniffer Venâncio; Caroline Elizabel Blaszko

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SUA ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E DESAFIOS NO BRASIL 130
Jessica Caroline de Oliveira

EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TECENDO CONSIDERAÇÕES.. 145
Rosemery Alves Cardozo Marinho

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 2°CICLO DA CIDADE DE PORTO UNIÃO/SC: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA LEITORA 156
Amanda Claudia Cordeiro; Roseli Vergopolan

GRUPO ESCOLAR CLEMENTINA LONA COSTA (UNIÃO DA VITÓRIA – PR): ACOLHENDO O ÊXODO RURAL NA DÉCADA DE 1960 170
Jeisa Ariele Martins; Roseli B. Klein

INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ADULTIZAÇÃO INFANTIL 185
Lucicléia Kalamar; Grasiela Pereira da Silva de Castilhos

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM ENFOQUE CTS, NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UTFPR/PG 196
Nájela Tavares Ujiie

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 205
Valéria Câmara da Silva

O ANTES E O DEPOIS: DE INSTITUIÇÃO TEUTO-BRASILEIRA A GRUPO ESCOLAR 219
Raquel da Silva; Roseli B. Klein

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR 234
Sabrina Ramos de Chaves; Andreia Bulaty

O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS CONTRIBUTOS DE JEAN PIAGET E CONSTANCE KAMII.... 244
Flávia Regina Holub; Vanessa Campos de Lara Jakimiu

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV 254
Angelita Ferreira de Paula; Rosana Beatriz Ansai

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR 264
Silvane Buaski; Gilmar Luis Mazurkievicz

O USO ABUSIVO DO APARELHO CELULAR 274
Tânia da Silva

TRANSFORMACÕES DA COBERTURA VEGETAL DO PARANÁ: FONTE ORAL COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA 286
Maria do Carmo Cabrera de Lima; Dalva Helena de Medeiros

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 297
Sandra Garcia Neves; Michel Slongo; Dara Cristina Sambugaro

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR NA ERA DA TECNOLOGIA 308
Vanusa dos Anjos; Diane Ruteski**;** Sergio Magalhães Junior

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALGUMAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR 316
Andrea Verbanek; Andreia Bulaty

BLOCO II - RESUMOS EXPANDIDOS

BLOCO 1 – RESUMOS EXPANDIDOS 330

A ESCOLA COMO CONTRIBUINTE NA RESSOCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO QUE CUMPRE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA 331
Jaqueline Parastchuk; Joana D'Arc Vaz

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL VIA PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA 336
Rosana Beatriz Ansai; Kelen dos Santos Junges; Any Costa

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO ESCOLAR 340
Laurizete de Paula Cordeiro; Caroline Elizabel Blaszko

A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 345
Karin Andrieli de Lima; Ivanildo Sachinski

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRETEXTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA? 350
Regiane Telles dos Santos Ferreira; Claudia Maria Petchack Zanlorenzi

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A PRÁTICA DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA VIA PROJETO ESPAÇO DA MAMÃE UNIVERSITÁRIA (PEMU) 354
Elaine de Souza Kormann; Rosana Beatriz Ansaí

A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA UCRANIANA 358
Vanessa Staciuk; Roseli B. Klein

A UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 362
Luana Rosane Costa; Kassyana Isoppo; Luiz Roberto Cuch

A UTILIZAÇÃO DO EMI EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: BENEFÍCIOS E VANTAGENS 366
Deimison Junior Falkievicz

A VISÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN 370
Jéssica Fabiana Cordeiro; Ivanildo Sachinski

ARQUITETURA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR SERAPIÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 374
Gisele Ietka Ribeiro; Roseli B. Klein

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS 378
Sirlei da Rocha Dobler; Grasiela Pereira de Castilhos

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CRAS E SEU TRABALHO COM AS FAMÍLIAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 382
Luana Mahara Lipka; Joana D'Arc Vaz

AULA OFICINA: ENSAIO SOBRE POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO EM SALA DE AULA 386
Suelem Cristina de Abreu; Clarice da Luz

CONTEXTUALIZAÇÃO DA MONITORIA ACADÊMICA 392
Kelyn Caroline Bueno; Fabiana Cardoso da Silva Samistraro; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

CONTRIBUTOS DA DISCIPLINA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS 396
Larissa Inês Marasini; Caroline Elizabel Blaszko

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: A NARRATIVA DE SI E A REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE E CULTURA DOCENTE 401
Marcela Mazur

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 406
Josiane de Paula Droszak; Caroline Elizabel Blaszko

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESCOLA ÉTNICA POLONESA: UM MODELO DE ESCOLA MULTISSERIADA 410
Vanessa Federovicz; Roseli B. Klein

ESCOLA REUNIDAS: UMA RUPTURA COM O MODELO CASA-ESCOLA 414
Kelen Mallmann dos Santos; Roseli B. Klein

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PONDERAÇÕES 419
Franciele Karina Chechelak; Roseli Vergopolan

FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS 424
Daiane Izabel Gonçalves Pageski; Caroline Elizabel Blaszko

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PÓS A LDB (1996) E A VISÃO DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS PRELIMINARES 428
Jocemara da Silva Charavara; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

IMIGRANTES POLONESES E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE CRUZ MACHADO (PR) 432
Daniele Krul; Roseli B. Klein

INCLUSÃO E A FORMAÇÃO INICIAL: A VISÃO DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR – UNIÃO DA VITÓRIA 436
Vivian Michelli Ivaz de Oliveira Quadros; Ivanildo Sachinski

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS 441
Jeniffer Kelly da Silva Moreira; Caroline Elizabel Blaszko

O CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO – SC 445
Taiane Alves do Prado

O DESENHO LIVRE COMO POTENCIALIZADOR DE NOVAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 449
Luan Leandro Damasceno; Caroline Elizabel Blaszko

O DIRETOR ESCOLAR NA REGIÃO DO CONTESTADO: DISCUSSÕES DOS CONCEITOS 453
Jean Alex Guyss; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PRELIMINARES DE UMA INVESTIGAÇÃO NAS CIDADES IRMÃS DO IGUAÇU 457
Franciely Peixoto; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO COLÉGIO SÃO CRISTÓVÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO 461
Giliane Base; Roseli Vergopolan

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS 466
Ana Laís Montipó; Claudinéia Silva da Luz; Nayara Calisto Chabatura; Roseli Vergopolan

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: A OPINIÃO DOS ATORES/PROFESSORES 471
Thiele Paula dos Santos Gomes; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS 475
Andressa Silva; Grasiela P. de Castilhos

PROVA PARANÁ – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA 479
Elizabeth Melnyk de Castilho; Ricardo José Brugnago

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO TRABALHO DOS GESTORES DAS ESCOLAS DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR 483
Aline Alves de Ramos; Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 487
Thais Danielle Camargo; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA: UMA QUESTÃO SOCIAL 491
Jefferson Rodrigues Lirio; Joana D'Arc Vaz

SEXUALIDADE INFANTIL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO 495
Jéssica Suelen da Mota; Franciéli Arlt Lopes

TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO E O PAPEL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES PERTINENTES 499
Taís Cristina Feliz dos Santos; Roseli Vergopolan

UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 504
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL POR MEIO DOS PROGRAMAS DA CAPES: DE PIBIDANA À RESIDENTE 508
Luana dos Santos Cassol; Roseli Vergopolan

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRUZ MACHADO: O INÍCIO DA HISTÓRIA 511
Susana Maria de Lima; Valéria Aparecida Schena

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 516
Gabrielle Aparecida Kreutezfelt

ISSN 1982-9183

BLOCO I:

TRABALHOS COMPLETOS

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANAIS DA SEMANA DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – UNIÃO DA VITÓRIA

Viviane Candido da Silva [1]; Prof.ª Drª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

O processo de alfabetização tem sido estudado por diversas áreas de conhecimento, gerando divergências e falta de consenso por ser complexo e multifacetado. É um tema que frequentemente está nas plataformas políticas, bem como na relação entre educação, economia e desenvolvimento e nas pesquisas acadêmicas. Há quem entenda a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, há os que concebem como um processo de compressão e expressão dos significados. A alfabetização é um assunto que salta aos olhos devido ao alto índice de analfabetismo funcional e alunos chegando ao final do primeiro ciclo dos anos iniciais sem a apropriação da leitura e da escrita. Esta pesquisa tem por objetivo investigar, a partir do Estado da Arte, os trabalhos que tratam da alfabetização nos Anais das Semanas e Simpósios realizados pelo Colegiado de Pedagogia, da UNESPAR- Campus de União da Vitória. A metodologia utilizada foi à bibliográfica baseada em autores como Soares (2013), Frade (2003), Ferreiro e Teberosky (2007), bem como a pesquisa em bancos de dados e sites dos eventos de 2007 a 2017. Pretende-se, com esse trabalho, discutir se a alfabetização é um assunto explorado e quais temáticas foram debatidas de forma mais proeminentes, haja vista que é um tema tratado enfaticamente nos meios educacionais, principalmente nas políticas públicas, porém com fragilidades ainda não solucionadas.

Palavras-chave: Alfabetização. Estado da Arte. Semana de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um assunto que salta aos olhos devido ao alto índice de analfabetismo funcional[3] e alunos que chegam ao final do primeiro ciclo dos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) sem a apropriação da leitura e da escrita.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, a partir do Estado da Arte, os trabalhos que tratam da alfabetização nos Anais dos Encontros Científicos e Simpósios realizados pelo Colegiado de Pedagogia, da UNESPAR- Campus de União da Vitória. A metodologia utilizada foi à bibliográfica baseada em autores como Soares (2013), Frade (2003), Ferreiro e Teberosky (2007), bem como a pesquisa em bancos de dados e sites dos eventos de 2007 a 2017.

Pretende-se, com esse trabalho, discutir se a alfabetização é um assunto explorado e quais temáticas foram debatidas de forma mais proeminentes, haja vista que é um tema tratado enfaticamente nos meios educacionais, principalmente nas políticas públicas, porém com fragilidades ainda não solucionadas.

Para a elaboração desta pesquisa será utilizada a pesquisa bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p.183):

[1] Acadêmica do4ºano do curso de Pedagogia da UNESPAR- União da Vitória, vivicandidosil@yahoo.com.br
[2] Pedagoga, Pós-doutora (UEPG), professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia UNESPAR- União da Vitória, aecmari@gmail.com
[3] Três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no País – 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas – são considerados analfabetos funcionais. (Indicador do Alfabetismo Funcional 2018).

ISSN 1982-9183

> [...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em ralação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferenciais seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Esta forma de investigação, tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Conforme Gil (2009) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é devido ao fato de uma maior abrangência dos fenômenos estudados.

Para tanto, este artigo será dividido em três partes: a primeira retratando sobre o histórico da alfabetização, seus conceitos e métodos conhecidos e utilizados nos meios escolares; a segunda parte enfatiza a pesquisa feita para coleta de dados, nos Anais dos Encontros Científicos e Simpósios realizados pelo Colegiado de Pedagogia, da UNESPAR- Campus de União da Vitória, entre os anos de 2007 e 2017, e a terceira e última parte trata-se da análise dos dados pesquisados.

ALFABETIZAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA

O processo de alfabetização tem sido estudado por diversas áreas de conhecimento, gerando divergências e falta de consenso por ser complexo e multifacetado. É um tema que frequentemente está nas plataformas políticas, bem como na relação entre educação, economia e desenvolvimento e nas pesquisas acadêmicas. Há quem entenda a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, há os que a concebem como um processo de compressão e expressão dos significados. Esta dicotomia esteve e está presente nas discussões, principalmente na formação docente. Soares (2013, p.15) aponta que:

> [...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Entende-se assim que a alfabetização tem o seu sentido próprio e específico, no qual se relacionam o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, de certa forma ler e escrever significa o domínio da "mecânica" da língua escrita.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (SCOTTINI, 1998), alfabetização é o ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos; ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

Para Soares (2013), alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, é a ação de ensinar a ler e a escrever, e tornar o indivíduo capaz de decifrar os códigos da escrita. Conforme Freire (2000), a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.

O significado que deve ser atribuído à alfabetização como um processo dinâmico que converge para a aquisição de um código, caracterizando-se no produto que é a escrita e a leitura, deve ter relação com a busca de superar o antagonismo que persiste na dicotomia: ou ensina-se passiva e mecanicamente as crianças a ler e a escrever ou possibilita a elas o contato com materiais lúdicos, possibilitando assim uma construção ativa e dinâmica do código escrito.

ISSN 1982-9183

É neste impasse que surgem os debates sobre os métodos de alfabetização e, atualmente, é a temática que vem sendo trazido à tona com a então formada Secretaria de Alfabetização[4], do MEC, sob a responsabilidade de Carlos Nadalim, defensor do método fônico. Sobre os métodos de alfabetização Ferreiro e Teberosky (2007, p.21) afirmam que:

> [...] A preocupação dos educadores tem–se voltado para a busca de "melhor" ou "mais eficaz" deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou unidades maiores.

São muitos os aspectos de discrepância entre ambos os métodos, porém estes desacordos referem-se, sobretudo, ao tipo de estratégia perceptiva em jogo: visuais para alguns, auditivas para outros. Ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológicos do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem.

Para elucidar os principais métodos utilizados na história da alfabetização apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 1: Métodos de alfabetização

Método sintético	Alfabético ou ABC: consiste em partir das letras do alfabeto para as silabas, destas para as palavras e finalmente para as frases
	Fônico: consiste em ensinar o som da letra e não o seu nome
	Silabação: parte das silabas para as palavras e destas para as frases.
Método analítico	*Palavração:* parte da palavra, reconhecimento dos sons básicos.
	Contos: segundo esse processo, apresenta-se ao aluno, uma história completa, com sentido e enredo. *Sentenciação*: também chamado analítico ou global, pois parte do todo (frase) para ir se decompondo.
Método misto	É aquele que utiliza a análise e logo depois a síntese.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante o exposto, em tempos, acreditava-se (ou acredita-se) que aprendizagem se dava a partir dos métodos adotados pelos professores responsáveis pela alfabetização, mantendo o único objetivo de estabelecer o domínio de codificação e decodificação de símbolos alfabéticos. Todavia, com estudos, principalmente da área da psicologia, os métodos utilizados foram duramente criticados por uma abordagem de "desconstrução" dos mesmos, ficando conhecido como "desmetodização" (FRADE, 2003), devido a um alto índice de analfabetismo e o fracasso escolar decorrentes na época e que se acreditava que a causa eram os tradicionais métodos.

Neste sentido, destacam-se os estudos de Ferreiro e Teberosky, os quais apontam que o processo psicogenético de construção da língua escrita é caracterizado pelas inúmeras interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz na prática de ler e escrever. Internamente, os conceitos são construídos em caráter provisório e relativamente estáveis na evolução da aprendizagem, sendo assim um processo ativo, dinâmico, auxiliado pela sequência de contradições e conflitos cognitivos.

De acordo com as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky, a apropriação da escrita apoia-se em hipóteses que o aprendiz demonstra baseados em conhecimentos prévios,

[4] Para saber mais: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/03/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-secretario-de-alfabetizacao-do-mec.shtml

ISSN 1982-9183

assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos da função da escrita e leitura em seu contexto cultural, de tal maneira estas hipóteses oferecem informações relevantes sobre os níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização.

Diante deste impasse, Soares (2013), em esses estudos, demonstra as multifacetas da alfabetização e que a questão da apropriação da linguagem escrita é muito além da escolha de melhor método. Para tanto, analisa esta apropriação a partir das perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

A perspectiva psicológica aponta os processos psicológicos considerados necessários para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. A outra perspectiva, a psicolinguística, preocupa-se com a maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, com relações entre linguagem e memória, informação visual e não visual. Já a perspectiva sociolinguística, compreende a alfabetização como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua, interessando-se por questões como diferenças dialetais, funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas diferentes classes sociais, ou seja, pelos aspectos referentes às relações entre linguagem e contexto sociocultural. A perspectiva linguística, parte do fato de não haver correspondência direta entre o sistema fonológico e sistema ortográfico na língua portuguesa, sendo o processo de alfabetização um crescente aprendizado de situações regulares e irregulares. O conhecimento destas perspectivas demonstra o caráter multifacetado da alfabetização e assim a necessidade de compreender que esta faz parte de uma totalidade imersa em contradições políticas, econômicas, sociais e culturais.

Junto ao tema alfabetização, existe outro muito discutido e que não deve ser visto como menos importante, que é a questão do letramento. Seu conceito, segundo Soares (2005), é definido como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Esses processos, alfabetização e letramento, embora diferentes, são indissociáveis no processo inicial da aprendizagem da língua escrita, conforme Soares (2005, p.54):

> Dissociar alfabetização e letramento é um equivoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização-, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sócias de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Diante disso, uma proposta de alfabetização não pode perder de vista seu maior objetivo que é criar condições adequadas para que os alunos dominem a linguagem escrita como uma atividade social significativa. O professor deve ter consciência da base psicológica, linguística e fonológica que envolve a alfabetização e, para tanto, é primordial a formação efetiva deste profissional, seja inicial ou permanente. E sobre esta, destacam-se os Encontros Científicos e Simpósios realizados pelo Colegiado de Pedagogia, da UNESPAR- Campus de União da Vitória, como local de discussões sobre as pesquisas e sobre os estudos que estão sendo feitos e que o momento também se caracteriza como espaço de formação e de problematização.

ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO NOS ENCONTROS CIENTÍFICOS E SIMPÓSIOS REALIZADOS PELO COLEGIADO DE PEDAGOGIA: A TEMÁTICA PROEMINENTE.

A Universidade Estadual do Paraná – campus União da Vitória está localizada em uma região conhecida como Contestado. O território denominado contestado é uma ampla área do Terceiro Planalto Sul Brasileiro que no passado era disputada pelos estados do Paraná e Santa Catarina. Ele foi dividido praticamente ao meio em 1917. É toda área geográfica no tempo presente integrante das regiões Sul e Sudeste do estado do Paraná e do Norte e Oeste do estado de Santa Catarina, objeto da questão de limites, tendo por fronteiras: ao norte, os rios Negro e Iguaçu; ao Sul: os rios Canoas e Uruguai; a Leste, Serra Geral, Rio Canoinhas, Rio Timbó, Rio do Peixe ou Rio Marombas, e a Oeste a Argentina. (THOMÉ, 2002)

O campus da Unespar em União da Vitória oferece 09 cursos de graduação dentre eles Pedagogia, o qual é o objeto de estudo desta pesquisa. O curso de Pedagogia propicia aos acadêmicos e a comunidade em geral um evento científico, anualmente, com temáticas relevantes e atualizadas, que correspondem às expectativas da comunidade. Este evento contempla também os professores da rede municipal de ensino da região do contestado, além de toda comunidade interna, acadêmicos e docentes. O mesmo encontra-se na sua décima quinta edição e denomina-se de Encontro Cientifico Pedagógico e Simpósio da Educação (ENCIPES), informalmente conhecido como Semana de Pedagogia.

Este espaço de debates oportuniza a apresentação de trabalhos resultantes de pesquisas cientificas, trabalhos de conclusão de curso, possibilitando a troca de experiências e formação docente, com oportunidades de conhecimento de inúmeras temáticas.

Nesta perspectiva, com o objetivo de verificar se temáticas sobre a alfabetização estiveram presentes nestes eventos, foi realizada uma pesquisa nos Anais e que trazem as publicações que foram apresentadas nas comunicações orais.

Quadro 2: Resumos e Artigos ENCIPES

Ano	**Tema do evento**	**Total de resumos**	**Em alfabetização**	**Total de artigos**	**Em alfabetização**
2007	Desafios contemporâneos na educação	67	2	11	0
2008	Docência e desenvolvimento: interação escola e família na educação básica	25	1	0	0
2009	Pesquisa, Educação e Cultura: relações determinantes na ação do educador.	33	2	0	0
2011	I Encontro PIBID Educação e diversidade: pedagogia e inclusão social	23	2	0	0
2012	V Encontro de educação infantil - GEPPEI Educação e Infância: diálogos e debates	78	2	9	0
2013	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA.	84	2	12	2

ISSN 1982-9183

2016[5]	Educação, diversidade e políticas públicas	80	4	36	1
2017	Desenvolvimento profissional docente: debates e análises reflexivas	75	4	26	1
Total		465	18	94	4

Fonte: elaborado pelas autoras.

Somando todas as produções durante os anos dos eventos, que foram num total de 469 trabalhos entre resumos e artigos, constata-se que somente 22 tratam sobre alfabetização. Destes trabalhos, elencam-se as seguintes temáticas:

Quadro 3: Temáticas em alfabetização

Anos	**Educação especial**	**Prática pedagógica**	**Perspectiva teórica**	**Políticas educacionais**	**História da educação**
2007			2		
2008		1			
2009		1	1		
2011	1		1		
2012	1			1	
2013	1	1	1		1
2016	2	1		2	
2017		5			
Total	**5**	**9**	**5**	3	**1**

Fonte: Anais da Semana de Pedagogia.

Observa-se que o assunto proeminente é referente à prática pedagógica tendo um total de 09 trabalhos, em seguida destaca-se a perspectiva teórica e educação especial, ambas com um total de 05 trabalhos cada. Diante disso, a ênfase nos aspectos práticos aponta para algumas reflexões: a dissociação entre teoria e prática, a ênfase nas propostas do como ensinar desvinculando o porquê ensinar que é relacionado a uma perspectiva teórica, a falta de reflexão fundamentada numa teoria que sustente o fazer docente, a busca de modelo e reproduções, em contrapartida de práticas que oportunizem a construção do conhecimento.

Nesse sentido, considera-se pertinente fazer uma análise, tendo como referência o texto de Saviani (2005, p.107), que aborda claramente a relação entre a teoria e a prática:

> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for à teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.[...]

[5] Anais dos anos de 2010, 2014 e 2015 não foram localizados

ISSN 1982-9183

Os problemas da educação brasileira aparecem nas estatísticas relacionados à precariedade da leitura e da escrita, com altos índices de analfabetismo, associados a estes, dificuldades na formação docente, de metodologias e práticas pedagógicas, dificuldades de condições de trabalho no contexto escolar. Tais problemas evidenciam-se com maior incidência nas classes sociais menos favorecidas de nossa sociedade. Segundo Cook-Gumperz (2008 p.13):

> As instituições educacionais, suas potencialidades e limitações ocuparam o centro do debate público na maior parte do século XX. Atualmente no século XXI, a escolarização continua a ser vista como uma força institucional para trazer mudanças sociais e para trazer mudanças sociais e para proporcionar estabilidade. Quando os resultados não saem conforme o esperado, ou quando as transformações desejadas não ocorrem, os problemas são atribuídos diretamente ao fracasso educacional. Nos últimos 100 anos de escolarização universal, as taxas de alfabetização serviram como um termômetro da sociedade, de modo que o analfabetismo assume um significado simbólico, refletindo qualquer decepção, não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade.[...]

É necessário elevarmos os índices de alfabetização com letramento no Brasil, com ações e práticas pedagógicas que oportunize a todos, crianças, jovens e adultos, a inserção na cultura letrada para o acesso ao conhecimento e possibilidades de inserção social. Estas ações precisam ser pautadas em políticas públicas que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos, isto é, com o objetivo de possibilitar o acesso e a permanência do aluno no sistema escolar, e também assegurar a apropriação do conhecimento que compreende a alfabetização com letramento. Quando se trata da alfabetização, primeiramente, tem que considerá-la como um ato político e que esta deve ser discutida em todos os aspectos: sociais, econômicos, culturais e não apenas da prática, como se alfabetizar dependesse só do trabalho em sala de aula.

O assunto menos abordado é referente à história de educação. De todos os trabalhos, apenas um foi indicativo ao tema, o que deve ser visto como um dado preocupante, pois, conhecer a história da alfabetização e seus métodos e caminhos trilhados até os dias atuais faz com que o professor em formação busque alternativas para não cair no tradicionalismo. É necessário abordar o assunto que nunca se esgotará facilmente, pois a sociedade vem impondo novos padrões de exigência, mesmo diante de novos paradigmas, métodos, teorias psicológicas.

Pesquisar a história da educação é importante e imprescindível para analisar e compreender as formas a partir das quais esse ensino vem se configurando e se constituindo historicamente na escola primária brasileira. De acordo com Soares e Maciel (2000), contata-se que as condições históricas propiciam a multiplicidade de enfoques no estudo da alfabetização, assim como a ampliação quantitativa e qualitativa da produção acadêmica sobre o tema, a medida que a complexidade do assunto alfabetização vem sendo percebida em suas múltiplas possibilidades de investigação.

Diante dos dados obtidos na pesquisa é notório que o número de trabalhos foi ínfimo referente à alfabetização, mesmo o evento estando relacionado ao curso de formação de professores, no qual muitos destes provavelmente atuarão como professores alfabetizadores.

ISSN 1982-9183

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que tem como objetivo levar a pessoa ao acesso à linguagem escrita. Sendo assim, a pessoa alfabetizada é aquela que adquire habilidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita. Para tornar os alunos alfabetizados existem vários métodos que podem ser classificados como sintéticos e analíticos ou mistos. O processo de alfabetização tem sido estudado por diversas áreas de conhecimento, gerando divergências e falta de consenso por ser complexo e multifacetado. É um tema que frequentemente está nas plataformas políticas, bem como na relação entre educação, economia e desenvolvimento e nas pesquisas acadêmicas.

Foi enfatizado que na escolha do método de alfabetização, é preciso levar em conta que cada criança tem seu ritmo e sua maneira própria de aprender. Assim, a forma de um professor ensinar para uma criança às vezes precisa ser diferente de uma e outra, porque um método pode ser bom para alfabetizar uma criança, porém, pode não ser o melhor para a aprendizagem da outra. Sendo assim, não existe uma receita pronta de alfabetização, cabendo ao professor muito estudo e dedicação para fazer o melhor para alfabetizar a sua turma.

A pesquisa realizada neste trabalho revela que a alfabetização não vem sendo tratada com prioridade, principalmente em cursos de formação de professores. A universidade é o local para problematizar vários assuntos entre eles à alfabetização, todavia, observou-se, diante dos dados, que esta não era a pauta dos eventos.

Este fato fica evidente ao se verificar que, no ano de 2013, o evento teve como temática "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA". Neste, em um total de 84 trabalhos inscritos, apenas 4 foram referentes ao assunto, o qual deveria ser pauta principal de discussão, principalmente um uma região que sofre as influências das mazelas trazida com o Contestado, como desemprego, índice de desenvolvimento baixo (IDH), questões ambientais, entre outros. O interesse pela pesquisa nesta temática deveria ser prioridade, pois é através de uma educação e formação desde a alfabetização que tornaremos cidadãos críticos e envolvidos com a sociedade.

REFERÊNCIAS

COOK-GUMPERZ, Jenny (et al). **A construção social da alfabetização**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **PRESENÇA PEDAGÓGICA,** v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 39 ed. São Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ISSN 1982-9183

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar de língua portuguesa.** Blumenau: Edições Todolivro, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: Comped, 2000.

THOMÉ, Nilson. **Primeira história da educação escolar no Contestado.** Caçador: Unc, 2002.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM TEÓRICA

Edna Augustiniak Chula[1]; Ivanildo Sachinski[2]

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar a importância dos professores no trabalho com a psicomotricidade no ambiente escolar, ressaltando a importância da sua postura como mediador no desenvolvimento das suas potencialidades e criação de habilidades motoras no desenvolvimento das crianças. O interesse pelo tema surgiu ao analisar o desenvolvimento das crianças durante a prática educativa como estagiária, dando foco aos conceitos da psicomotricidade. Buscamos construir um aporte teórico consistente sobre a psicomotricidade na sala de aula e quais conhecimentos são necessários para sua aplicabilidade. Buscamos literatura especializada que definem e conceituam a psicomotricidade e suas contribuições no desenvolvimento da criança, e a importância os professores planejarem as atividades psicomotoras. Como objetivo, procuramos analisar a importância das atividades psicomotoras para as crianças, o papel do professor ao desenvolver essas atividades, e as contribuições e os benefícios que a psicomotricidade pode proporcionar no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Pedagogia. Psicomotricidade. Atuação dos professores.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática "A importância da psicomotricidade na Educação Infantil: abordagem teórica", analisando a importância do trabalho do professor enquanto mediador com possibilidades de contribui para que as potencialidades e habilidades motoras se desenvolvam de forma significativa nos alunos. Tem como objetivos específicos:

- Entender a importância das atividades psicomotoras para as crianças;
- Analisar o papel do professor, juntamente com o planejamento e a mediação durante as atividades de psicomotricidade;
- Compreender as contribuições e os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança ao ser trabalhado desde a Educação Infantil.

Buscamos entender a importância da psicomotricidade no ambiente escolar, em contradição ao cenário de muitos professores excessivamente preocupados com o rendimento quantitativo da sala, e que acabaram rotulando as crianças com distúrbios ou problemas de aprendizagem, sendo que partimos da teoria de que muitas das dificuldades poderiam ser resolvidas na escola e serem evitadas precocemente mediante um olhar atento e qualificado por parte dos profissionais da educação para o desenvolvimento psicomotor. Assim, temos como questão norteadora: qual a importância da psicomotricidade para o planejamento escolar que tenha como objetivo gerar um desenvolvimento amplo no aluno?

A escolha pela temática surgiu durante as observações e a prática educativa durante as regências da educação infantil ainda no magistério e agora na universidade, em que algumas crianças apresentavam certas dificuldades psicomotoras, como o equilíbrio, a lateralidade,

[1] Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *Campus* União da Vitória. ednaaugustiniak@gmail.com
[2] Mestre da Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UFESC). sachinski_educa@hotmail.com

ISSN 1982-9183

noções de espaços, etc. Partindo disso e observando o desenvolvimento das crianças e o trabalho dos professores, percebemos a necessidade dos alunos terem um desenvolvimento motor significativo, ao mesmo tempo que ressaltamos a importância do trabalho do professor mediador para o desenvolvimento das crianças, por entendermos que o planejamento dos professores diante da psicomotricidade permite o desenvolvimento psicomotor em que a criança conhece o seu corpo, adquire as suas habilidades, e suas aquisições cognitivas e afetivas.

Esse estudo possui cunho teórico bibliográfico dividido em diferentes momentos: histórico do surgimento e o conceito de psicomotricidade, os percussores, os estudiosos contemporâneos, que nos permitem discutir a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança, os benefícios que ela propõe desde a educação infantil e o papel do professor mediador no âmbito escolar.

HISTÓRICO DO CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

O surgimento da perspectiva de psicomotricidade ocorreu na Idade Média, e ganhou força por meio de vários pensadores e cientistas como Henry Wallon, Piaget, Le Boulch. E assim, foram sendo criadas diferentes concepções, de acordo com Falcão e Barreto (2009) citado por Fonseca (1988, p. 85):

> A história do saber da psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e pensamento. A sua cientificidade na era da cibernética e da informática, vai - nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mutuas e reciprocas da convivência do corpo com o psiquismo. Esta intimidade filogenética e ontogenética representa o trinfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras.

Percebemos que a percepção sobre o corpo do homem desde a antiguidade clássica, era muito valorizada pelo seu físico e com o passar dos tempos ocorreram várias transformações na vida dos indivíduos até a contemporaneidade, como a evolução do controle corporal. Nesse último momento, as habilidades motoras foram se desenvolvendo, e de acordo com estudos ficaram marcadas na história, proporcionando espaços para novas formas de pesquisas.

Destacamos alguns autores que falam a respeito da psicomotricidade como: Pirez (2014) mensura que o corpo é a base principal para desenvolvimento das concepções psicomotoras, ou seja, ele é o ponto primordial do ser humano para se relacionar e conhecer o mundo. Lussac (2008) aponta que a psicomotricidade surgiu no Brasil em meados do século XIX, sendo norteada pela escola francesa em que as mulheres precisavam trabalhar, deixando seus filhos em creches, e assim desenvolvendo e influenciado a psiquiatria infantil. Neste período, grandes estudiosos começaram a ganhar destaques com seus estudos como Piaget, Le Boulch e Wallon relacionado sobre o desenvolvimento da psicomotricidade, e assim acabaram influenciando cada vez mais novos estudos.

Dessa forma vários pesquisadores e estudiosos ganharam grande destaque diante das novas descobertas sobre o desenvolvimento psicomotor. Segundo Fonseca (1988) o pioneiro da psicomotricidade foi Henry Wallon, psicólogo, médico e pedagogo, o percursor de observações

definitivas no desenvolvimento e na evolução psicomotora das crianças. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a psicologia do desenvolvimento. Para ele, na teoria de Wallon (1879-1962) o movimento é a única forma do indivíduo se expressar e está associando ao pensamento e a linguagem. Outro importante autor apontado por Fonseca (1988) é Piaget (1896-1980) que foi renomeado psicólogo e filosofo, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, passou grande parte de sua carreira interagindo com

ISSN 1982-9183

crianças, estudando o seu processo de raciocínio, que tiveram um grande impacto nos campos da psicologia e pedagogia, obteve seus estudos sobre a psicomotricidade através das experimentações, em que destaca a importância do período sensório-motor e a importância da motricidade antes do desenvolvimento da linguagem. De acordo com a teoria de Piaget (1976) apresentada pelo mesmo autor, o desenvolvimento humano é dividido em etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças sucessivas e qualitativas. Através dessa teoria o conhecimento nasce entre o sujeito e o objeto, e se manifesta como resultado de um processo de construção.

A concepção piagetiana defende que o desenvolvimento depende de fatores como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos físicos, a vivência social e, sobretudo, um processo de equilibrações sucessivas do organismo ao meio (DAVIS, 1993). É importante destacar Le Boulch (1967-1972) um educador físico, médico e psicólogo, que criou o método da psicocinética, que propõe uma ciência do movimento humano, ele descreve a importância da educação pelo movimento, com o intuito de instigar os professores sobre os problemas da educação psicomotora na escola.

Desse modo, entendemos que a Psicomotricidade é a capacidade de se movimentar, e é através desse movimento que a criança vai aprender a se relacionar com si mesmo e com os outros, e assim com o auxílio de um adulto vai desenvolvem suas potencialidades e habilidades psicomotoras. Quando a criança conhece o seu corpo e tem domínio do mesmo, ela se expressa e tem sustentação para receber novos conhecimentos.

A PSICOMOTRICIDADE: DISCUSSÃO DE CONCEITO

Entendemos que a psicomotricidade é o estudo do corpo em movimento e está vinculado ao desenvolvimento intelectual e afetivo, e que é importante trabalhar a psicomotricidade desde a educação infantil, pois a criança a partir do momento que está inserida no mundo ela está em constante desenvolvimento.

De acordo com as autoras Clara e Finck (2012, p.4):

> Uma proposta de educação psicomotora na Educação Infantil desenvolve uma postura adequada para a aprendizagem da criança com caráter preventivo em relação ao seu desenvolvimento integral nas várias etapas de crescimento.

Compreendemos que desde a educação infantil é importante o professor mediar as atividades psicomotoras, trabalhado as habilidades das crianças como forma de prevenção, para que futuramente elas tenham estas habilidades já desenvolvidas, como uma forma de sanar as dificuldades no desenvolvimento e nas aprendizagens. De acordo com Pessanha (2015, p.20):

> A psicomotricidade é a base fundamental para o processo intelectivo e de aprendizagem do indivíduo. É indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico ressaltando a importância da atividade lúdica através de atividades psicomotoras que possam solucionar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem na instituição escolar.

Destacamos que a psicomotricidade é essencial para a formação do indivíduo e para a sua aprendizagem, pois ela pode evitar muitas das dificuldades hoje identificadas nas salas de aula pelos professores. Segundo as autoras Clara e Finck (2014) é necessário minimizar essas dificuldades que crescem cada dia mais e afetam na aprendizagem dos alunos, pois tem a necessidade de se trabalhar a psicomotricidade das crianças e essa falta é muito recorrente.

ISSN 1982-9183

De acordo com Fonseca (2004) a psicomotricidade não pode ser analisada somente no comportamento, mas no processo amplo de aprendizagem. Pois o ser humano é único e tem as suas divergência e necessidades, a psicomotricidade é uma orientação básica que auxilia no desenvolvimento do indivíduo comportamental e intelectual. O autor ressalta também que em psicomotricidade é preciso observar o indivíduo e depois intervir, auxiliando para o melhoramento de suas ações, portanto, cabe ao professor saber lidar com as diversas situações que ocorrem no dia a dia dentro e fora da sala de aula.

Segundo Fonseca (2004, p.97):

> O desenvolvimento psicomotor testemunha aqui, a totalidade da vida psíquica da criança, a ação sobre o mundo exterior assume uma enormidade de competências motoras, linguísticas, cognitivas e sociais, que são o reflexo da sua grande capacidade de atenção, de imitação e de acomodação às atitudes e praxis dos mediatizadores.

Compreendemos que é a partir do desenvolvimento psicomotor que a criança poderá ter o controle do seu corpo, assim ela conseguirá trabalhar as suas habilidades que ainda não foram desenvolvidas no seu tempo adequado, respeitando sempre suas limitações.

Para Le Boulch (1984) a psicomotricidade deve ser praticada desde muito cedo, e deve ser mediada com muita responsabilidade permitindo prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando são estruturadas. Ele considera a psicomotridade como a base para a educação infantil, que condiciona todos os aprendizados, fazendo com que a criança tenha consciência do seu corpo, como situar-se no espaço, adquirir habilidades de coordenação e movimentos. Le Boulch usa a psicocenética como um método pedagógico que propicia segundo ele o desenvolvimento condicional, formando assim um indivíduo capaz de situa-se e atuar no mundo cheio de transformações. Com os benefícios que esse método propõe o indivíduo tem melhor compreensão de si mesmo, melhor conduta, autonomia e responsabilidades ao longo da vida.

Pensando na organização do pensamento lógico, para entendermos a importância da psicomotricidade, procuramos a seguir mapear como está proposta na organização da educação infantil atualmente.

A PSICOMOTRICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é o ambiente em que acolhe os alunos e ajuda-os a compreender e desenvolver suas aprendizagens e habilidades, nela devem haver profissionais qualificados, dispostos a ajudar, prevenir e preparar os alunos para as aprendizagens futuras.

De acordo com Garanhani (2008, p.137):

> A criança ao ingressar na escola, independentemente da idade em que se encontra, traz consigo saberes sobre os movimentos que realiza com o seu corpo, os quais são apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive [...].

É na escola que essa criança poderá explorar e expressar o seu corpo, se auto conhecer, e podendo assim ampliar e sistematizar seu conhecimento em relação ao movimentar, juntamente com a ajuda do professor que o acompanhará em diferentes atividades para que assim possa desenvolver ainda mais suas habilidades psicomotoras. Compreendemos que a criança quando entra na escola já leva consigo alguns conhecimentos prévios adquiridos em relação ao movimento do seu corpo, no entanto cabe a escola propiciar um espaço e profissionais adequados para que essas habilidades sejam mais desenvolvidas, tentando sanar as dificuldades que a criança apresenta sendo ela na aprendizagem ou no movimento do seu corpo.

ISSN 1982-9183

Segundo Faccioli (2004) existem dificuldades no processo de ensino aprendizagem, alguns deles são comuns em muitas instituições de ensino, como saber diferenciar direita e esquerda, trocar a letra "p" pela "b", apresentar limitações para acompanhar a direção gráfica de leitura e escrita, então são alguns obstáculos que podem ser enfrentados pelas crianças no período da escola. Essas limitações, ao mesmo tempo que prejudicam o andamento do ensino, é no mesmo espaço que podem ser evitadas, principalmente através do desenvolvimento da psicomotricidade.

Constatamos através das análises bibliográficas que muitas das dificuldades na escrita e na leitura são encontradas no cotidiano escolar, o professor necessariamente não precisa realizar um encaminhamento para profissionais específicos, rotulando o aluno com distúrbios de aprendizagens, pois ao realizar atividades psicomotoras boa parte dessas dificuldades são sanadas e irão certamente ajudar no desenvolvimento dessa criança, cabendo a equipe pedagógica e ao professor realizar um bom planejamento que possibilite desenvolver essas limitações através de atividades direcionadas ao desenvolvimento psicomotor para que o problema seja solucionado com mais facilidade.

Compreendemos assim que é fundamental que na escola tenham professores que conheçam sobre a importância da psicomotricidade e trabalhem para que essas limitações sejam evitadas futuramente e o desenvolvimento obtenha sucesso. Dentro desse contexto as autoras Clara e Finck (2012) citado por Silva (2011, p.10) apresentam:

> É no processo da autoconstrução que a criança chega à escola. A função do professor é trabalhar no aluno cada uma das dimensões, para levá-lo à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade. O educador não pode continuar investindo apenas em seu intelecto e em seu corpo como instrumento de aprendizagem. A psicomotricidade tem ação educativa e preventiva.

A psicomotricidade já deve ser trabalhada desde a educação infantil, pois como a autora Silva (2011) entende que é um processo de autoconstrução, que aos poucos ela vai se desenvolvendo até chagar na escola, nesse processo quem trabalhar com o aluno é o professor, é ele quem vai mediar a construção corporal, formando assim sua identidade. Trabalhar a psicomotricidade é uma forma de prevenir dificuldades e preparar as crianças para aprendizagens futuras. Ao realizar atividades psicomotoras é preciso que haja objetivo e uma finalidade para cada atividade proposta, cabe ao professor conhecer cada aluno e suas especificidades e ter um bom planejamento.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTANDO O CAMPO DE AÇÃO

A educação infantil é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento das crianças, em seus diversos aspectos social, intelectual, emocional e motor.

Como consta no art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físicos, intelectual, social e psicológico, completando a ação da família e da comunidade.

Sendo assim, a educação infantil é um direito de todas as crianças, e tem um papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo na construção da sua identidade e das suas concepções de mundo.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p.23) esclarece que:

ISSN 1982-9183

> As novas funções para a Educação Infantil devem [...] considerara as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Percebemos que é na Educação Infantil em que a criança consegue adquirir vários conhecimentos para a construção da sua identidade e autonomia. O Referencial Curricular orienta também que é importante considerar que cada criança é diferente, e que cada uma possui um ritmo diferenciado na aprendizagem. No entanto, cabe ao professor mediar e estar preparado para auxiliar as crianças em suas dificuldades e diferenças. Podendo desenvolver atividades lúdicas que facilitam no desenvolvimento dela.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) o currículo da Educação Infantil se dá como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, cientifico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com este apontamento percebemos a importante tarefa do professor em promover práticas educativas, articulando experiências e repassando conhecimentos para assim promover uma educação integral, visando que é um processo de construção e descobertas para o desenvolvimento das crianças.

OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entendemos que a psicomotricidade tem grande importância para o desenvolvimento das crianças, dessa forma ela traz consigo muitos benefícios para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social, afetivo, além de trabalhar as aptidões necessárias como a lateralidade, coordenação motora e visual, noções de tempo e espaço entre outros.

Fonseca (2004, p.12) afirma que:

> A psicomotricidade tem por finalidade: mobilizar e reorganizar as funções psíquicas emocionais e relacionais do indivíduo em toda a sua dimensão experiencial, desde bebê até a velhice. Aperfeiçoar a conduta consciente e o ato mental onde emerge a elaboração e execução do ato motor [...].

Pontuamos que algumas funções que são desenvolvidos através da psicomotricidade tem início já nos momentos subsequentes ao nascimento e se desenvolvem durante toda a vida, até a velhice, sendo dessa forma um processo contínuo que deve ser trabalhado desde muito cedo para melhorar, aperfeiçoar e prevenir. Fonseca (2004) destaca também, que sem a psicomotricidade o ser humano seria incapaz de resolver problemas de recursos motores, pois é através dela que o indivíduo se desenvolve através do movimento, em que são realizadas tentativas e adaptações do comportamento, em volta das quais se organiza a linguagem desenvolvendo assim a capacidade de aprendizagem humana.

Vamos destacar alguns benefícios que a psicomotricidade proporciona na educação infantil, de acordo com Pedroso (2017) a psicomotricidade tem uma função valiosa, principalmente na educação infantil, em que são desenvolvidas funções físicas, psíquicas e

ISSN 1982-9183

socioculturais. A autora acima citada diz que "o trabalho psicomotor se iniciado desde cedo apresenta resultados surpreendentes".

Podemos compreender que se a psicomotricidade for trabalhada desde a educação infantil pode proporcionar muitos benefícios para o desenvolvimento da criança, atuando como uma forma de prevenção de possíveis dificuldades na aprendizagem escolar futuramente.

Fonseca (2004) aborda ainda que a psicomotricidade por mais que ela já tenha sido esclarecida, estudada e demostrada ela ainda não tem um reconhecimento como disciplina e profissão em vários países. No entanto, volta a questão que alguns professores não trabalham a psicomotricidade dentro da escola por não ser disciplina efetiva, mas apenas uma sugestão para ser trabalhada.

O PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS

O papel do professor é muito importante, pois é ele o mediador que vai conduzir e trabalhar com seus alunos, proporcionando oportunidades e atividades na contribuição do seu desenvolvimento. De acordo com Santi Maria (2012, p.30) "Muitos professores ainda acreditam que através de brincadeiras não se ensina nada, que o correto é ficar dentro da sala, dando atividades em folha, onde a criança terá que escrever ou registrar o que está sendo trabalhado.". Compreendemos que existem alguns professores que se questionam a respeito de desenvolver atividades voltadas a psicomotricidade, tendo como visão a responsabilidade do profissional de Educação Física, quando na verdade dentro da sala de aula também é preciso ganhar espaço para esses momentos de aprendizagens, sobretudo nas series iniciais.

Compartilhamos do pressuposto que desde a Educação Infantil é essencial trabalhar com a psicomotricidade, pois a criança está em constante momento de descobertas, dessa forma ela vai idealizar seus conceitos e organizar seu esquema corporal. Sendo que, o docente tem um papel muito importante na vida da criança, assumindo uma responsabilidade de direcionar e trabalhar de maneira correta para que o aluno desenvolva suas habilidades, conseguindo conciliar brincadeira, com o aprender.

No artigo 62 de Diretrizes e Bases da Educação (1997) citado por Saviani (1997, p. 10) encontramos que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para que o professor possa atuar, é preciso que ele obtenha uma formação ao nível desejado, é muito importante que o profissional de Educação esteja atento e atualizado nas mudanças que ocorrem no decorrer da sua profissão, sendo novos métodos e teorias que são inovados para o bom desenvolvimento dos alunos, preparando-os para o seu desenvolvimento e sua formação.

Partimos de um entendimento que ao chegar no Ensino Fundamental os professores tem focado somente na teoria, deixando de lado a prática pedagógica dentro da sala de aula, ou acabam tendo como visão a responsabilidade do professor de Educação Física, mas de fato os professores deverão trabalhar em conjunto, tentando sanar as dificuldades dos alunos. Entendemos que a escola também tem um papel importante para o desenvolvimento do aluno, pois é o lugar que acolhe todas as crianças, proporcionando novas experiências ao seu desenvolvimento.

ISSN 1982-9183

Fontana (2012, p.25) aborda que:

> O papel da escola no desenvolvimento da criança, a interação pedagógica, pretende que cada criança atinja mais cedo e em melhores condições aquilo que naturalmente seria de esperar no seu desenvolvimento, do que deixá-la livre aos seus próprios investimentos e envolvimento. A escola proporcionara meio, através de atividades diferenciadas, que exigira novas experiências[...].

Cabe ressaltar a importância de ficarmos atentos para identificar as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao desenvolvimento psicomotor, somente será visível se há empecilhos quando realmente forem aplicadas as atividades psicomotoras, sendo assim o professor terá uma visão geral do aluno e vai conseguir prevenir e trabalhar com essas dificuldades apresentadas. Devemos destacar que cada criança tem o seu modo e tempo para se desenvolver, algumas em ritmo acelerado e outra mais lentas, portanto o professor devera saber identificar e respeitar as limitações e as capacidades de cada uma.

De acordo com Silva (2013, p.14):

> Devemos trabalhar de forma progressiva, primeiro ensinando as habilidades motoras básicas para evoluir para as complexas com mais facilidade, a forma como os profissionais vão trabalhar essa área vai ser a partir do conhecimento adquirido dos processos biológicos do crescimento, sabendo que todas as crianças passam pelo mesmo processo, podendo haver variação de velocidade na assimilação do entendimento do processo.

Destacamos assim a importância de trabalhar as habilidades psicomotoras básicas, para que futuramente seja desenvolvida as mais complexas, respeitando o desenvolvimento das crianças de acordo com a faixa e etária e tempo. Sabendo que uma criança é diferente da outra, visando que alguns métodos poderão ser alterados conforme a necessidade da criança, sendo assim, é importante destacar novamente a boa formação e o bom planejamento por parte dos professores, para que os objetivos sejam alcançados com maior sucesso.

Segundo Fonseca (2004, p.37) em psicomotricidade é preciso observar e depois intervir, o primeiro passo para começar a se trabalhar a psicomotricidade é a observação é através dela que o professor poderá diagnosticar se o aluno apresenta ou não alguma dificuldade psicomotora, o segundo passo o professor deverá intervir, realizar um bom planejamento com objetivos direcionados para poder auxiliar esse aluno em suas necessidades psicomotoras. Além do mais devemos mudar essa cultura de apenas intervir só quando o aluno erra.

CONCLUSÕES

Ao finalizar o presente trabalho sobre A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, notamos a importância de se trabalhar a psicomotricidade desde a Educação Infantil para o bom desenvolvimento do indivíduo. A revisão bibliográfica consultada permitiu que fundamentássemos teoricamente esta pesquisa, na qual identificamos que o bom planejamento e o trabalho do professor são essenciais, pois através de suas mediações que o indivíduo é conduzido e pode obter resultado significantes em suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

Foi possível verificar os benefícios que a psicomotricidade pode proporcionar à criança, promovendo formas de prevenção de algumas dificuldades encontradas no ambiente escolar, e dessa forma evitar alguma dificuldade precoce se for trabalhada de maneira adequada e responsável.

ISSN 1982-9183

No contexto acadêmico, essa pesquisa é relevante para que os profissionais da educação possam compreender o que é a psicomotricidade e quais as transformações que ela proporciona na vida das crianças. Ainda abrimos possibilidades para a continuidade dessa pesquisa com verificação de campo, busca de conceitos ou análises das formas como são abordados os temas psicomotores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Educação Infantil- Lei nº12.796, de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1: Introdução: Ministério da Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** \ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DAVIS, C.; O, Z. A concepção interacionista: Piaget. In: Davis.; Oliveira, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FALCÃO, H. T; BARRETO. M.A. M. **Breve histórico da psicomotricidade.** Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente- Centro Universitário de Volta Redonda- UniFOA, v.2 n.2p.84-96 agosto 2009.

FERRONATTO, S. R. B. **Psicomotricidade e Formação de Professores:** uma proposta de atuação. 2006. (Dissertação a título de Mestre em Educação) PUC- Campinas, 2006.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade:** Perspectivas multidisciplinares\ Vitor da Fonseca-Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTANA, C. M. **A Importância da psicomotricidade na educação infantil.** 2012.
78 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

GARANHANI, M. C. **A Educação física na educação infantil**: uma proposta em construção. In: FILHO, N.F. A; SHNEIDER, O (Org). Educação Física para a Educação Infantil conhecimentos e especificidades. Aracaju: Editora UFS, 2008.

LE BOULCH. J. **A Educação Psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LUSSAC, R. M. P. **Psicomotricidade**: História, Desenvolvimento, Conceitos, Definições e Intervenção profissional. Mestrado do Programa de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana- Universidade Castelo Branco – LABESPORTE. Rio de Janeiro, 2008.

ISSN 1982-9183

PEDROSO, M. M. S. **Os benefícios da psicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** 23 de outubro de 2017.

PESSANHA. M.S. **A importância da psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem.** Faculdade Metropolitana de São Carlos – Rio de Janeiro -2015.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: editora Forense Universitária Ltda, 1987.

PIREZ, T. S**. Contribuições da psicomotricidade no processo de alfabetização**.2013.
35. Monografia. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira. 2013.

SANTA, C. C. A. W; FINCK. S. C.M. A Educação Psicomotora na formação e prática pedagógica dos professores da Educação Infantil: uma discussão necessária. Pontífice **Universidade Católica do Paraná. X Congresso Nacional de Educação**-EDUCERE. Curitiba, 2012.

SANTI, M. T. L. C. 1983-Sa59d**. Desenvolvimento psicomotor de alunos na Educação Infantil**: Campinas, SP: [s.n.]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2012.

SILVA, D. A. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. 2013. (Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília) UniCEUB- Brasília, 2013.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A EDUCAÇÃO PARANAENSE NOS ANOS 20: A REVISTA "O ENSINO" (1922-1924)

Renéia Aparecida de Castro[1]; Prof. Drª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

A educação brasileira efetivou-se a partir de várias perspectivas teóricas e ideológicas que, até nos tempos atuais, apresentam grande influência, por isso, é imprescindível os estudos sobre história da educação. Nesta perspectiva, o presente artigo tem por finalidade apresentar um estudo em uma revista educacional, a Revista "*O Ensino"*, veiculada entre 1922 e 1924, no estado do Paraná, publicado pela Inspetoria Geral do Ensino do Estado. O objetivo geral desta investigação foi analisar os temas abordados no periódico a partir da análise das notícias e, especificamente, investigar a história da educação brasileira nos anos 20; analisar; investigar a organização da revista "O Ensino" e discutir as temáticas abordadas na revista e o direcionamento da temática proeminente. Para tanto, os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa bibliográfica por meio de textos que tratam do assunto e análise da fonte primária com a catalogação das temáticas, para em seguida fazer a análise das mesmas. Para a exposição do estudo, primeiramente, será feita uma breve reflexão sobre a história da educação brasileira nos anos 20, na sequência será apresentada a revista e os aspectos abordados, dando ênfase à publicização dos recursos destinados à educação paranaense.

Palavras-chave: Educação; Paraná; Revista "O Ensino".

INTRODUÇÃO

No período da década de 1920, a Educação tinha como preceito elevar a modernidade sobre a nação Brasileira, na intenção de promover mudanças, pois o país passava por um período de transformações sociais entre o tradicional e o moderno, criando assim novos arranjos sociais. A concepção deste momento tinha como finalidade adequar o País aos horizontes de "novos tempos", a partir da construção de um projeto moderno para o Brasil, pois a nação brasileira ainda havia resquícios representativos do tradicionalismo do Império.

Num período da história que não estabelecia ainda uma legislação única sobre a Educação, surgiu a primeira grande geração de educadores da década de vinte. Estes educadores lideraram um movimento e tinham a intenção de implantar no Brasil o Escolanovismo, com o intuito de uma educação para todos.

A educação passa ser o centro de análises e discussões na sociedade da época. Para tanto, era necessário dar visibilidade às questões educacionais em pauta, e a imprensa foi local ideal para a publicização dos rumos da educação, principalmente as revistas pedagógicas que foram desenvolvidas e projetadas para dar uma continuidade à formação dos docentes, precária naquele momento. Estas expandiram conteúdos que sugeriram metodologias sob os princípios da escola nova.

Dentre estas revistas, destaca-se o periódico "O Ensino" (1922 a 1924), fonte primária da pesquisa, que foi publicada pela Inspetoria Geral de Ensino, no estado do Paraná e apresentava várias colunas direcionadas à educação. Incursões nos registros da Revista "O Ensino",

[1] Graduanda de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória.
[2] Pedagoga, pós doutora em Educação pela UEPG, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória.

ISSN 1982-9183

possibilitam verificar vertentes que tratam a metodologia para a formação de professores, questões relacionadas à saúde e higiene e especialmente publicizar os atos do governo. Diante estas temáticas, a problemática da pesquisa é: qual a temática proeminente na revista e quais os interesses na veiculação da temática?

Este presente artigo tem por finalidade apresentar um estudo em uma revista educacional, a Revista "*O Ensino"*, veiculada entre 1922 e 1924, no estado do Paraná, publicado pela Inspetoria Geral do Ensino do Estado. O objetivo geral desta investigação foi analisar os temas abordados no periódico a partir da análise das notícias e, especificamente, investigar a história da educação brasileira nos anos 20; analisar; investigar a organização da revista "O Ensino" e discutir as temáticas abordadas na revista e o direcionamento da temática proeminente. A metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico, tendo em foco a revista em si e teóricos como Vidal (2003), França (2004), Giorgi (1989), Zanlorenzi (2018), entre outros. Para tanto, os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa bibliográfica por meio de textos que tratam do assunto e análise da fonte primária com a catalogação das temáticas, para em seguida fazer a análise das mesmas.

Para a exposição do estudo, primeiramente, será feita uma breve reflexão sobre a história da educação brasileira nos anos 20, na sequência será apresentada a revista e os aspectos abordados, dando ênfase à publicização dos recursos destinados à educação paranaense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1920.

A década de 20 pode ser considerada um marco na história da educação brasileira, pois foi a partir deste período que mudanças ocorreram, dentre reformas e movimentos, que se pronunciavam como de cunho inovador. O aluno passava a se tornar o centro do ensino, deixando de lado um processo tradicional pautado na memorização e repetição.

> O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais. (VIDAL, 2003, p. 509).

Neste período em questão, a educação deveria reconhecer que todos os indivíduos possuíam o direito de frequentar a escola, independente de razões econômicas e sociais. Destacando ainda, que o ensino deveria ser gratuito e público, servindo de apoio para o amadurecimento das novas perspectivas educacionais que na década de trinta consolidaram o sistema da Escola Nova.

> Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a educação Nova encontrava agora interesse. Direção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração'; 'interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas' como sucedia no passado, afirmava Dewey. (…) Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida. (ALVES, 2010, p, 166).

ISSN 1982-9183

Pode-se destacar ainda, fato que já havia acontecendo desde a proclamação da república, a desvinculação de uma cultura europeia para uma cultura nacionalista, exemplo disto, foi a Semana de Arte Moderna (1922), em qual o objetivo era que autores brasileiros conquistassem seu lugar na cultura brasileira. No âmbito educacional, a sede em implantar um novo movimento educacional não foi diferente, uma vez que

> Concomitantemente ao novo cenário social que se impunha em meados da década de 20, vários intelectuais, educadores e defensores da renovação educativa, colocaram-se favoráveis à reorganização da escola, adequando-a então, as necessidades da sociedade contemporânea, o que implicava na defesa do aumento dos estudos científicos nos programas, modificações na quantidade de aulas dedicadas aos estudos clássicos, na divisão do curso secundário em dois ciclos e sua adequação às características de seu alunado. Dessa forma, o movimento da Escola Nova, influenciado por John Dewey e Jean Jacques Rousseau, ganhou intelectuais adeptos que, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, viam num sistema de ensino público, livre e acessível, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (JESUS, CORRÊA, PALÁCIOS. 2015, p. 473).

A Escola Nova, denominada renovadora, foi vista como uma nova ordem para o ensino que antes era voltado ao método tradicional, ou seja, de um ensino totalmente mecânico direcionou-se para uma nova vertente no sistema educacional, reconhecida como inovadora. A metodologia deste ensino foi à educação pela ação, ou seja, o aprender fazendo e o conteúdo pelo conhecimento de mundo, valorizando as ações dos alunos e a democratização no sentido de participação dos mesmos. “Trata-se, portanto, no entendimento dos escola-novistas, de deixar de tratar a criança como objeto de educação e passar a vê-la como sujeito da educação: de alguma forma, ela própria decidiria qual a educação que lhe convém.” (GIORGI, 1989, p. 22).

Este novo sistema de educação destacava o ensino revelando a criança como indivíduo, que também utiliza as relações com o meio para a aprendizagem, um ensino democrático, no qual as crianças passavam a serem tratadas como crianças e não como mini adultos. Para tanto, o professor deveria adquirir a formação adequada para execução da docência, acompanhando os alunos em suas próprias fases, ou seja,

> [...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Apesar de a Escola Nova ter se apresentado como um movimento revolucionário no cenário da educação, as ações que por vezes funcionavam na teoria, não se efetivaram na prática. Todavia, não se pode desconsiderar que o movimento empreendido foi importante para a educação brasileira e para os rumos que tomaria nas próximas décadas.

O movimento da escola visto como progressista e revolucionário na teoria, encontrou vários obstáculos, quais sejam,

> [...] fundar escolas-modelo, propor legislação para o funcionamento do ensino, disseminar bons métodos e horários-modelo, elaborar novos programas são propostas que supõem a existência de uma realidade escolar ainda não padronizada nem regulamentada, uma vez que traziam sugestões para a construção de aparato legal de

ISSN 1982-9183

> regulamentação das atividades educacionais dentro de determinadas normas. Por esses indicadores, parecia não haver legislação relacionada ao funcionamento de espaços escolares. (MATE, 2002. p. 32).

Muito embora o movimento destacar que a educação deveria ser igual para todos, este se tornava contraditório, pois ao mesmo tempo em que todos teriam direitos iguais, a desigualdade social não foi um assunto tratado de forma efetiva. Assim,

> [...] a Escola Nova sofreu e ainda sofre muitas críticas por aplica-se a uma minoria privilegiada. Isso acontece porque, vivemos em uma sociedade dividida em classes. E esse problema nela existente, se faz refletir em vários setores da sociedade e principalmente na educação. (LUSTOSA, 2013, p. 8).

A realidade dos alunos que frequentavam a escola sem dúvida não era igual, a desigualdade que se alastrava na sociedade era perceptível. O movimento destacava que a criança era ativa e participativa nas atividades que eram propostas pelos docentes, para que futuramente fossem cidadãos participativos e ativos, ou seja, as crianças mais inibidas já eram pré-selecionadas como incapazes. Para tanto, educação estava disposta a moldar os cidadãos, utilizando o argumento de que independente da cor de pele ou posição social, os indivíduos tinham na educação e cultura a esperança na ascensão social, uma vez que, negros e pobres eram tidos como marginalizados na sociedade patriota e nacionalista da época.

> [...] a década de 20 marcou a cultura e a sociedade pelas reformas educacionais em diversos Estados brasileiros. Intelectuais da educação abraçaram a idéia de reformas estaduais como parte do processo de urbanização da sociedade. A educação de então, pautava-se no mínimo de conhecimentos, na formação de hábitos de higiene, na moral alicerçada na disciplina e no trabalho por meio da organização e instrução do povo. (STENTZLER, SCHENA. 2013, p. 6-7).

Com isso, passa a ser notória uma sociedade cada vez menos empática às desigualdades sociais, já que o sistema educacional escolanovista mantia a concepção de que há indivíduos capazes e incapazes no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, selecionar os indivíduos por sua capacidade é algo inapropriado para a escola, pois deve oferecer um ensino público de qualidade a todos, respeitando suas singularidades. Outro ponto contraditório da Escola Nova foi o modo como algumas pessoas a colocam mais como partidária do que visionária.

No mesmo sentido, há o seguinte aspecto que também merece destaque às críticas no movimento da escola nova, a expressão “escola ativa/ensino ativo” que, ao invés de privilegiar o ensino baseado na transmissão do conhecimento pelo professor e pelo livro, no saber codificado e sistematizado, dá ênfase à aprendizagem adquirida por meio do “fazer”, das experiências trazidas pelo aluno e do seu interesse, deixando em desvantagem o aluno que não tinha um estímulo familiar, uma realidade diferente dos outros que possuíam estrutura familiar e hierarquia social com melhores condições.

> [...] essa educação a responsável pela deficiência na formação científica, na tolerância excessiva à indisciplina e na superficialidade dos conhecimentos alcançados pelos alunos. Nesse sentido, essas críticas alertavam para o fato de que a Escola Nova se esquecia das finalidades essencialmente culturais e cognitivas da escola, que secularmente foram lhe atribuídas. (ROSA, 2016, p. 8).

ISSN 1982-9183

Muitos dos pressupostos da Escola Nova, apesar das críticas que recebeu, não desapareceram, ao contrário, se consubstanciam na atualidade, como por exemplo, no Construtivismo, que defende a educação centrada na criança; a valorização do 'fazer' por meio de atividades manuais, jogos, brincadeiras; o ensino baseado no interesse e na motivação da criança; a ideia de que a mesma constrói seu próprio conhecimento, tornando-se irrelevante o papel do professor a centralidade do 'estudo do ambiente' e a estimulação da 'socialização', entre outros.

Desta forma, a importância em se discutir à história da educação parte da premissa de que todos os envolvidos com o meio educacional necessitam compreender as mudanças ocorridas na educação no decorrer do tempo, não como um movimento linear de causas e consequências e as revistas pedagógicas possibilitam verificar os fatos no cotidiano, como por exemplo, a Revista *O Ensino*, assunto para a próxima seção.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Na década de 20, era comum que os meios de comunicação fossem revistas e jornais. No Brasil todo, as revistas educacionais eram publicadas e apoiadas nas ideologias da época, portanto, o objetivo dessas publicações era o de informar a sociedade bem como os docentes em formação. Nessa perspectiva, "A imprensa, seja jornal de caráter leigo ou revista de cunho especificamente educacional, deve ser analisada como um meio de comunicação social vinculado a um contexto, sendo assim, formadora de opinião e veículo de atuação." (ZANLORENZI; NASCIMENTO, 2013, p. 12).

Para a expansão desses novos moldes sociais, os meios de comunicação eram fortes aliados, principalmente informações impressas como os periódicos, as revistas e os jornais, encontradas em bancas espalhadas no meio de circulação social. Dentre estas destacam-se as revistas educacionais que eram publicadas com a intenção de informar à sociedade bem como aos docentes em formação.

As revistas educacionais, assim como o restante das revistas brasileiras, traziam informações econômicas, sociais, bem como educacionais. Eram um forte aliado na formação de docentes e na informação aos leigos, exibindo as metodologias pedagógicas aplicadas não somente na escola, mas sim no ambiente familiar. Se de um lado os livros eram de difícil entendimento para algumas pessoas, as revistas possuíam uma linguagem mais coloquial e de rápida compreensão.

> Muito além de uma formação pautada nos ensinamentos de professores em cursos diversos e oficialmente reconhecidos e das Revistas Pedagógicas do período em estudo, parece que os professores primários buscaram também o apoio pedagógico de uma imprensa não oficialmente reconhecida como "pedagógica", as quais faziam esporádicas publicações sobre "como ensinar" alguns conteúdos específicos, detalhando a metodologia a ser utilizada para tal. (FRANÇA, 2014, p.3).

Estes periódicos apontavam o modelo pedagógico da época que deveria ser aplicado nas escolas para formação dos cidadãos em uma sociedade que ainda se consolidava como republicana, para isto, os textos eram escritos com base em uma linguagem direta e de fácil entendimento, a fim de que suas informações conseguissem chegar ao maior número possível de leitores, uma vez que a ideologia que circulava na sociedade era expandida por meio dos periódicos, e todos tinham acesso indireta ou diretamente. Aqueles que não possuíam condições em adquiri-los, em algum momento, ouviam falar dos assuntos presentes em seus conteúdos impressos.

ISSN 1982-9183

> A imprensa periódica de cunho educacional, união entre dois aparatos ideológicos, a saber educação e imprensa, não apenas expressa em suas folhas questões pontuais de temáticas de ensino, mas também representa o movimento que se instaura na sociedade e que é fruto das relações de produção. Então, desvendar o que se veicula nos discursos desses periódicos é desvendar a forma como o trabalho educacional se concretiza, reflexo das vinculações ideológicas. (ZANLORENZI, 2018, p. 386).

Dentre estas revistas, destaca-se a revista "*O Ensino*" (1922-1924), publicada pela Inspetoria Geral do Ensino do Estado do Paraná. Seu conteúdo era voltado aos docentes da rede pública de ensino, com variados assuntos para esta classe. Nela encontra-se informações de saúde, política e lazer. Até mesmo os exames e seus respectivos resultados em sala de aula eram publicados pela revista, a fim de que chegassem de alguma forma ao restante da sociedade.

Outrossim, apontava o empenho tanto dos professores quanto dos alunos em sala de aula, porém essas informações eram publicadas somente uma vez ao ano, quando o calendário escolar estava se encerrando e esta era uma fase muito aguardada pelos pais, alunos e mestres na exibição do empenho educacional. Desse modo, é uma fonte de inesgotáveis possibilidades de investigação, uma vez que o seu aspecto informal e diferenciado, era palco para a veiculação das reformas educacionais empreendidas pela Inspetoria de Ensino do Estado do Paraná, nos anos de vigência da revista, e, conforme a edição n. 01, a mesma era considerada "*a palavra da ordem e do comando reflectindo o pensamento e a acção do governo do Estado."* (O ENSINO, 1922, n. 01, p. 05).

A revista tinha um conteúdo inteiramente voltado aos docentes da rede pública de ensino do Paraná, uma vez que prezava o direcionamento em práticas pedagógicas, pois era "[...] *necessária ´a difusão das idéas salutares que devem germinar no meio dos professores. E a palavra da ordem e do commando reflectindo o pensamento e acção do Governo do Estado*." (O ENSINO, 1922, p.05).

A revista era escrita em papel jornal, contendo uma mesma capa em todas as edições, iniciando sempre com súmula dos temas abordados. A divulgação das ações e discursos ideológicos pode ser conhecida por meio da Revista, com inúmeros artigos em prol da educação paranaense, uma vez que "[...] se tratava de obra que circulava todo o Brasil e que teve seu primeiro número publicado a 1º de Janeiro de 1922. De acordo com o relato do Sr. Martinez, a revista era publicada trimestralmente." (FRANÇA, 2014, p.4). Os assuntos abordados podem ser reunidos em três eixos: atos da inspetoria, metodologias de ensino (Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia) e textos de diversos gêneros para leitura do professor, sendo que os primeiros serão apontados na sequência.

Defendendo a introdução de metodologias inovadoras para a época que possibilitaram resultados como ampliação de matrículas, otimização do espaço e tempo escolares, abertura de novas escolas, os aspectos de infraestrutura, em comparação aos aspectos didáticos, eram mais valorizados na revista. A ênfase sobremaneira dada à publicização dos recursos materiais alocados nas escolas paranaense visava à propaganda dos atos oficiais do governo à sociedade. Deste modo, a revista, com frequência, informava os investimentos públicos com a educação no estado com o intuito de promover que "*Dentro os recursos orçamentários o Governo está conseguindo que o ensino publico primário tome um impulso considerável e, nesse prosseguimento, chegará dentro em breve a extinguir o anaphaetismo até nas zonas de população menos densa*." (O ENSINO 1922, p. 07).

ISSN 1982-9183

Quadro 1 - Atos Oficiais

Descrição Atos oficiais	Ano	Autor
O trabalho da inspetoria	1922	Sem autoria
O que o Paraná tem feito nos últimos anos	1922	César Pietro Martines
A nacionalização das escolas	1922	Henrique A. Ribeiro – sub-inspetor do ensino
Congresso Interestadual	1922	Rubens de Carvalho – sub-inspetor de ensino
A instrução do Paraná- as alegrais do trabalho- Caríssimas Diplomadas	1923	Discurso pronunciado pelo professor João Lourenço Rodrigues- diretor da escola profissional de São Paulo
A necessidade de leitura	1923	Sem autoria – informativo sobre os livros da Biblioteca da Inspetoria
A instrução do Paraná	1923	Mensagem do Sr. Caetano Munhos da Rocha – as informações que se segue, relativas a instrução no Paraná em 1922.
Um documento de valor	1924	Mensagem apresentada ao congresso legislativo, em 12 -08-1924- pelo Dr. Carlos de Campos- presidente de São Paulo.
Primavera – festa realizada no Passeio Público	1924	Transcrição do jornal O Dia, festa realizada sob os auspícios da inspetoria geral de ensino, pelos grupos escolares da capital no dia 23 de setembro.
Cousas diversas	Nos 3 anos	Avisos, menções, informativos sobre atos do governo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados divulgados, de forma clara e objetiva, traziam a quantidade de materiais e alunos que frequentavam a escola pública, o registro de reformas e investimentos nos prédios das instituições de ensino, bem como informações sobre o profissional dos docentes.

> Empregando com proveito a verbas para tal fim votada, e que se elevam a mais de 1.300 contos annuaes; fazendo timbre em aplicar este dinheiro de modo a produzir reaes benefícios á infância, para o que faz questão que haja o maximo escruplo; acompanhando com verdadeiro desvelo a marcha trinphante do seu aparelho escolar, o Paraná destaca-se como pioneiro dessa cruzada mil vezes abençoada que nos ha de tornar grandes no meio das nações grandes e dignos no meio dos mais dignos. (O ENSINO, 1922, p. 14).

Objetivo proposto pela inspetoria de distribuição de materiais e despesas com o ensino era o de sanar o analfabetismo que estava instalado no momento e que era uma proposta educacional de cunho nacional, “a lucta contra o anaphabetismo, o maior dos nossos males.” (O ENSINO, 1922, p. 05). Deste modo, investir nas escolas representava a garantia de um futuro melhor para o país consolidando a República e, assim, sanar sua dívida com o passado. Para tanto, “O ensino público, deve ser, pois, encarado sob este duplo aspecto: a difusão intensiva e aproveitamento máximo do orçamento para tal fim consignado.” (O ENSINO, 1923, p. 164- grifo nosso).

Neste aspecto, cabe destacar a importância de informar aos professores e, assim, a revista foi um meio de cumprir com este objetivo e assim disseminando uma visão rasa e superficial que investir em educação é investir em infraestrutura. No quadro abaixo, podemos verificar o registro desses dados.

ISSN 1982-9183

Quadro 2: Aquisições da Inspetoria de Ensino

Alunos	**4.500**
Carteiras-duplas	**2.250**
Cartilhas	**10.666**
Primeiros livros	**8.330**
Lousas	**200**
Caixas de penas	**422**
Canetas	**100**
Tintas (litros)	**800**
Cadernos	**20.000**

Fonte: Revista "O Ensino" (1922, p. 8).

Além dos registros de quantas verbas foram direcionados ao investimento em suporte escolar como materiais entre outros, outro importante item registrando foi o número de matrículas, no qual os leitores podiam acompanhar os dados escolares da sociedade paranaense e a eficiência do governo em administrar a educação.

Na tabela abaixo, é possível verificar quantas escolas e matrículas havia no estado do Paraná. Os Grupos escolares, como eram denominadas as unidades escolares, ficavam na capital e cidades maiores, e as escolas isoladas, em cidades pequenas cidade.

Quadro 3: Número de matrículas

Grupos escolares	Total de matrículas
Grupos da capital	4.312
Grupos do interior	4.282
Escolas isoladas	21.803

Fonte: Revista "O Ensino" (1922, 1923, 1924)

Na década de 20, a preocupação do pensamento sobre educação é discutir a melhor forma de transformar o homem num cidadão capaz de decidir, criticar, solucionar, dar respostas aos problemas postos socialmente. A infância era considerada como a melhoria do futuro pelas autoridades educacionais e a escola deveria ser o espaço desta formação. Todavia, observa-se que, dado a economia do estado ser movimentada por produtores rurais, as escolas isoladas mantinham a maior parte de alunos matriculados e estas escolas, dada a distância, muitas vezes não eram alvo das políticas de investimentos bem como ficavam ou a mercê de professores leigos ou da rotatividade de professores.

Em relação ao trabalho docente, era necessária a permanência maior dos professores nas escolas, a fim do êxito no trabalho de alfabetização ao longo do ano, mas principalmente em relação às expensas que a rotatividade poderia dar ao erário público. Assim a revista aponta que

ISSN 1982-9183

> As constantes remoções, supressões e provimentos de escolas no meio e, sobretudo, no fim do anno, são defeitos graves e imperdoáveis para uma administração que propõe empregar com real proveito os dinheiros públicos. Enquanto perdurarem esses defeitos, seremos levados a sofrer as consequências naturaes que advêm dum tal estado das cousas. (O ENSINO, 1922, p. 09- grifo nosso).

Com base na análise realizada na Revista, verifica-se que os textos apontavam que para haver aprendizado era necessária organização das escolas e para tanto o direcionamento dos recursos materiais.

> O Estado continua a fornecer moveis, utensílios e material didactico para todos os grupos e escolas isoladas. Em muitos municípios todos os alunos recebem o material indispensável para o ensino, ficando, portanto os paes exonerados desse despesa. O fornecimento é feita com toda a regularidade e tende a melhorar de dia para dia. (O ENSINO, 1924, p. 169).

Pode-se observar que a revista "*O Ensino*", seguindo a perspectiva educacional da época, destaca em suas publicações gastos com infraestrutura, fazendo referências ao esforço do governo atual, informando a população através de tabelas informativas, com a quantidade de alunos e valores em materiais. Cabe perguntar: investir na infraestrutura é o suficiente para melhorar a educação? Como fica a formação docente, os aspectos didáticos pedagógicos e a valorização docente? Este último, não foi um assunto abordado nas folhas da revista, que frequentemente abordava sobre os gastos com a educação, então este não era um assunto de interesse do governo.

É importante salientar que a análise empreendida neste texto não se esgota e que a Revista "*O Ensino"* é um rico material para futuras investigações.

CONCLUSÕES

Os anos 20 foram marcados por reformas na educação. Tendo em vista a reforma escolanovista, as informações começam a se disseminar na sociedade por meio das revistas e de jornais.

As revistas educacionais visavam transmitir as metodologias usadas em sala de aula, as funções profissionais do professor, bem como gastos e investimentos no ambiente escolar, visando uma educação de qualidade e que estivesse ao alcance de todos. Porém verifica-se que os menos privilegiados não possuíam tal acesso rapidamente como os demais, para tanto o movimento escolanovista e a maneira didática que preconizava, apenas passava a ter funcionalidade teórica.

A pedagogia democrática, uma pedagogia para todos, em alguns momentos apresentava suas falhas, mas, entretanto, os periódicos refletiam outra realidade. Por exemplo, a revista *O Ensino* que em suas páginas, destacava o ramo de investimentos e gastos, relatando a quantidade de alunos e materiais, fazendo uma alusão de que quantidade se sobressaia à qualidade.

Este estudo possibilitou entre outros aspectos, a compreensão de que as mudanças ocorridas no passado são imprescindíveis para o entendimento melhor do presente e as fragilidades que permanecem na sociedade. Neste sentido, que é preponderante os estudos da história da educação, não como justificativa para as fragilidades atuais, mas como possibilidade de problematização histórica.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Iara da Silva. O Papel das Revistas Pedagógicas e dos Periódicos na Formação Matemática dos Professores Primários Paranaenses. XI Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970, **Anais...** Florianópolis – Santa Catarina, 06 a 08 de abril de 2014 – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis UFSC, 2014.

JESUS, Carina Nogueira de. SOUZA, Josiane Caroline de. CORRÊA, Salomão. PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros. Currículo no Brasil: década de 1920-1930. **Revista PUCPR**. 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13 d. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. (Coleção Memória da Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Imprensa pedagógica em História da Educação: um estado de conhecimento. **Rev. HISTEDBR On-line,** Campinas, v.18, n.2 [76], abr./jun. 2018.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR ENQUANTO PRECEITO FORMATIVO: OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hérica Carla de Oliveira[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da indissociabilidade entre o cuidar e o educar enquanto preceitos formativos na Educação Infantil. Neste sentido, apresenta como objetivo geral, investigar o preceito formativo da indissociabilidade do cuidar e do educar na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica. E, apresenta como objetivos específicos: a) Delinear um quadro teórico acerca da trajetória histórica da educação infantil no Brasil, b) Apresentar aspectos conceituais em torno da indissociabilidade do cuidar e do educar na educação infantil, e, c) Evidenciar os desafios em torno do reconhecimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da bibliografia especializada. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que existem desafios e fragilidades a serem transcendidas com relação à implementação de práticas formativas que rompam com a histórica dicotomia entre o cuidar e o educar ainda presente na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Indissociabilidade entre cuidar e educar. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da indissociabilidade entre o cuidar e o educar enquanto elementos formativos na Educação Infantil. O estudo justifica-se tendo em vista a necessidade de compreensão da especificidade da prática pedagógica na educação infantil a partir do cuidar e do educar como elementos indissociáveis, de modo que de fato e de direito não haja a prevalência de um em detrimento do outro e assim ambos ocupem a mesma posição.

Neste sentido, apresenta como objetivo geral, investigar o preceito formativo da indissociabilidade do cuidar e do educar na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica. E, apresenta como objetivos específicos: a) Delinear um quadro teórico acerca da trajetória histórica da educação infantil no Brasil, b) Apresentar aspectos conceituais em torno da indissociabilidade do cuidar e do educar na educação infantil, e, c) Evidenciar os desafios em torno do reconhecimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual no entendimento de Minayo (2002, p. 21-22) é aquela que:

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: herica-carla1997@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da Educação, mais especificamente o eixo temático da Educação Infantil estando amparada do ponto de vista do corpus teórico nos documentos normativos que regulam a educação, focalizando-se especificamente na etapa da educação infantil compreendendo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDBEN, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2010), bem como em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Kramer (1987), Passami e Silva (2009), Nascimento (2010), Takemoto e Lima-Santos (2013), Santos (2010), etc.

Em um primeiro momento, o estudo delineia uma breve trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, buscando evidenciar a origem da educação infantil, sua relação com a perspectiva assistencial, e, sobretudo, a ênfase no cuidar enquanto parte deste processo de consolidação. Em seguida, apresenta o preceito formativo da indissociabilidade entre o cuidar e o educar delineando aspectos conceituais e características desta finalidade formativa na educação infantil. Por fim, discute o preceito formativo da indissociabilidade entre o cuidar e o educar de modo indissociável de modo a evidenciar as repercussões da implementação deste preceito formativo da/na prática pedagógica.

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que ainda existem desafios e fragilidades a serem transcendidas com relação à implementação de práticas formativas que rompam com a histórica dicotomia entre o cuidar e o educar presente na educação infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nascimento (2010) afirma que o processo de urbanização e organização do trabalho industrial, fez com que as mulheres ingressassem no mercado de trabalho, e diante de tal contexto, elas que também eram mães, precisavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Então, foi nesse momento que surgiram as primeiras creches no país.

Quando as primeiras creches foram criadas estas tinham como objetivo apenas o cuidar, e "[...] a proposta básica, a ser passada para os filhos dos operários era o ensino, a obediência e a devoção do valor do trabalho." (PASSAMI; SILVA, 2009, não paginado). O que constata-se aqui, é que, embora houvesse a função assistencial oferecida a essas crianças, havia também a intenção de prepará-las para o mercado de trabalho, já pensando nas posições que poderiam ocupar nas indústrias.

Após serem criadas as primeiras creches, paralelamente, surgem também os jardins de infância, que segundo Nascimento (2010) eram voltados à elite. A autora relata ainda que quem possibilitou e investiu na abertura dos jardins de infância, foi a própria classe dominante, portanto, eram instituições privadas que recebiam somente os filhos da elite, assumindo uma função eminentemente pedagógica, diferentemente da função assumida pelas creches.

ISSN 1982-9183

A dualidade das finalidades formativas desenvolvidas nas creches e nos jardins de infância revelam a desigualdade social evidenciando que para a criança pobre o que bastava era que esta fosse apenas cuidada e tivesse suas necessidades básicas e fisiológicas satisfeitas, enquanto que, para a criança da elite, a preocupação maior e o fim a ser atingido era o de educá-la intelectualmente.

Nascimento (2010) afirma que, embora já houvessem iniciativas de atendimento à infância em instituições próprias para essa função, tais estabelecimentos ainda não eram de responsabilidade estatal, e que foi somente no período do Estado Novo, que tal função passou a ser tarefa do governo. Assim, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e logo em seguida, no ano de 1940, houve a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual, além de outras tarefas, tinha como objetivo, determinar e organizar diretrizes que servissem como meio de orientar o modo de conduzir o funcionamento das creches.

Segundo Kramer (1987) embora o Departamento Nacional da Criança (DNCr) [3] apresentasse como finalidade organizar todas as atividades do país que fossem relacionadas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência, na verdade, o que se observava eram atividades voltadas principalmente ao assistencialismo, com especial destaque à saúde e à higiene. Sendo assim, eram feitas campanhas de vacinação, de combate à desnutrição e até mesmo de estudos e pesquisas médicas.

No ano seguinte (1941), foi criado o Serviço de Assistência à Menores (SAM), que nas palavras de Kramer (1987), tinha o seu atendimento voltado a "[...] menores de 18 anos abandonados e delinquentes[4] e que se ligava ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores." (KRAMER. 1987, p.64-65). O SAM tinha a responsabilidade de abrigar as crianças e adolescentes até que elas completassem dezoito anos de idade, depois disso, as meninas assumiam a responsabilidade por si próprias e os meninos eram conduzidos às forças armadas. (Kramer, 1987).

No ano de 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) a qual, de acordo com a lei n. 4.830, de 15 de outubro de 1942 foi "[...] fundada com o objetivo de prestar, em todas as formas úteis, serviços de assistência social diretamente ou em colaboração com instituições especializadas". (BRASIL, 1942, não paginado).

De acordo com os estudos de Barbosa (2017) a LBA:

> [...] foi criada em parceira com o Estado e com o empresariado brasileiro e se fixou como instituição fortemente marcada pelo trabalho voluntário feminino. Contudo, foi além de seu objetivo inicial e organizou, desde os primeiros meses de atuação, uma rede de assistência que, por intermédio do voluntariado, abrangeu todo o território nacional. Em alguns casos específicos, a LBA prestou assistência social a grupos sociais que nunca haviam sido alcançados pelo poder público no Brasil. (BARBOSA, 2017, p.8).

[3] Na década de 1960, o DNCr entrou em declínio, e, após a reformulação do Ministério da Saúde, transformou-se em Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (Kramer, 1987).

[4] É a partir deste marco que o termo "menor" ganha significação de "abandonado", "delinquente", "transgressor da lei" etc, o que só vai se modificar no ano de 1990 com a aprovação do Estatuto da criança e do adolescente. A partir de então o termo "menor" deixa de ser empregado para referir-se à uma criança ou à um adolescente. Maior detalhamento ver: "Por que não se deve utilizar o termo "menor"?" Disponível em: < http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1504.html>

ISSN 1982-9183

Kramer (1987) destaca que a LBA voltou-se totalmente aos cuidados relacionados à maternidade e à infância, com o intuito de proteger a criança e também as mães. Desse modo, foram instituídas creches, hospitais infantis, maternidades, entre outras instituições que foram sendo implantadas em todo o país, como a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI). No tocante à educação, a autora deixa claro que, a LBA entre os anos de 1978 e 1980, via na pré-escola uma forma de solucionar o fracasso escolar do 1° grau, ou seja, a educação na educação infantil assume um sentido preparatório e compensatório.

Ainda na década de 60 pode-se mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4024 de 1961 a qual estabelece o atendimento às crianças menores de sete anos de idade, tendo como espaços destinados a receberem tal educação, as escolas maternais ou os jardins de infância. (NASCIMENTO, 2010).

Em que pese haja um avanço do ponto de vista da inserção do atendimento de crianças menores de sete anos na LDB 4024/1961, ocorre que esta deveria ser de incumbência das empresas tanto por iniciativa própria quanto em cooperação com os poderes públicos, isentando o Estado da oferta de atendimento à esta faixa etária.

Além disso, embora focalize o atendimento de crianças menores de 7 anos, ainda não existe a educação infantil enquanto direito, e sequer, enquanto conceito. Esta perspectiva só irá se modificar a partir da LDB 9394/96. Neste momento histórico a luta ainda é por espaço físico.

A partir de 1970 o Movimento de Luta por Creches "[...] marca o crescimento das reivindicações por instituições de educação infantil no Brasil." É a partir dessas reivindicações que inicia-se uma pressão para a implementação de políticas voltadas ao atendimento das crianças pequenas por parte do Estado, o que só vai ocorrer tardiamente. (NASCIMENTO, 2010, p. 17448).

A LDB 5692/1971 promulgada em contexto de ditadura militar, mantem o expresso na LDB anterior sobre a educação das crianças. (BRASIL, LDB, 1971).

No ano de 1975 é criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar no interior do Ministério da Educação a qual tinha como objetivo estabelecer contatos com certas agências no intuito de desenvolver um plano educacional voltado à pré-escola. A partir de então, a COEPRE se encarrega de coletar informações em quase todo o território brasileiro sobre as reais necessidades dos estados no que tange ao atendimento de crianças de zero a seis anos. No entanto, Kramer (1987) evidencia em seus estudos que os documentos elaborados pela COEPRE são escassos e que os poucos existentes evidenciam a ideia de educação compensatória, ou seja, àquela que envolva a saúde, a assistência é só por último a educação. (KRAMER, 1987).

Do ponto de vista do reconhecimento do direito à educação, no ano de 1988, contexto pós ditadura civil-militar é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Esta em seu artigo 205 passa a prever a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família de modo a promover "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Importa observar que em seu artigo 208 e inciso IV, a CF de 88 evidencia claramente o Estado enquanto órgão responsável pela educação e que à este cabe garantir que a educação infantil seja ofertada em creches e pré-escolas a todas as crianças que correspondam à idade de até cinco anos.

ISSN 1982-9183

Mesmo o direito à educação infantil não se configurando como obrigatório neste momento histórico, constata-se que somente a partir da Constituição de 1988 é que a criança de fato passa a ser vista como um sujeito de direitos.Tal preceito constitucional promove a primeira ruptura na maneira de pensar e de fazer educação para crianças e adolescentes.

No ano de 1990, em 13 de julho é publicada a Lei n. 8.069, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual vem reforçar o que já foi mencionado na Constituição Federal em relação à educação da criança e também do adolescente reafirmando a titularidade do Estado com a oferta da educação para as crianças de zero a cinco anos de idade.

É, portanto, a partir destes marcos normativos que a criança cresce de importância no cenário social, e, portanto, é nesse momento que a sua educação adquire uma nova configuração de modo a consolidar a educação infantil como a conhecemos hoje.

Do ponto de vista educacional, o marco normativo mais importante para a educação infantil é a LDB 9394/96 uma vez que reconhece a educação infantil enquanto parte constitutiva da educação básica passando a focalizar no desenvolvimento integral da criança "[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996, p. 13).

O reconhecimento da educação infantil enquanto etapa da educação básica representa "[...] um marco na história da educação brasileira, pois até então sua existência era devida à programas criados para combater a pobreza e atuava de forma compensatória e assistencialista, agora ela passa a fazer parte do processo educativo" (LEONEL, 2019).

Em que pese o referido avanço do ponto de vista normativo, a educação infantil, só vai ter sua primeira Diretriz Curricular no ano de 2010. É este documento que estabelece orientações de cunho normativo em torno dos aspectos estruturais, humanos, organizativos e pedagógicos, evidenciando como preceito formativo a indissociabilidade entre o educar e o cuidar ampliando e ressignificando a atuação da educação infantil para além das simples atividades de cuidado em torno da higiene, alimentação e segurança, e, portanto, passando a reconhecê-la como um espaço educativo. É, portanto, a partir deste momento, que a educação infantil se vê diante do desafio de reestruturar e até mesmo delinear novas práticas educativas que dialoguem com o referido preceito formativo.

O que ocorre, é que, por sua condição histórica, em que pese os avanços no campo normativo, o que se observa é a prevalência das atividades de cuidado em detrimento das atividades de educação, mantendo ainda a visão de creche como um local ou uma instituição que presta apenas o serviço de cuidado enquanto seus pais ou responsáveis trabalham, aspecto reiterado por Macêdo e Silva (2006).

Além disso, quando ambas as práticas formativas estão presentes no ambiente da educação infantil elas não ocorrem necessariamente de modo indissociável, pelo contrário, o que predomina é a cisão entre cuidar e educar, sendo recorrentemente relegado às crianças pequenas as atividades de cuidado e às crianças maiores destinam-se as atividades de educação, as quais na maioria das vezes são compreendidas como o trabalho com os conteúdos escolares. (ASSIS, 2010).

Aqui há duas questões a se considerar, o primeiro é que esta prática evidencia a concepção de que se acredita que crianças pequenas, incluindo-se bebês não precisam de atividades voltadas para o educar, o segundo é que por conta desta dicotomização, surge dentro da própria educação infantil uma suposta hierarquização de fazeres em que o cuidar não é considerado tão importante quanto o educar.Ambas as questões acabam por induzir a práticas que ao invés de

ISSN 1982-9183

qualificar a educação infantil enquanto etapa de ensino, acabam por retroceder, especialmente quando tais concepções se correlacionam com os critérios para a escolha dos profissionais e "[...] cuidar passa a ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.), ao passo que o educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação [...]" (LANTER, 1999, não paginado).

Estas formas de interpretar e dar materialidade para o preceito formativo da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, não só fragilizam a formação na educação infantil, como acabam por se configurar como uma transgressão do direito à educação:

> [...] a cisão entre as ações de educar e cuidar se configura como uma atitude incoerente e inconseqüente que tem imprimido a educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifestas por diferentes concepções e ideologias. Ademais, acolher a criança do ponto de vista integral, implica em atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança. Neste sentido, é preciso conhecer de forma ampla o que significa cuidar e educar e quais as ações e os comportamentos que estão implícitos e explícitos em tais atividades. (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 7).

Takemoto e Lima-Santos (2013) trazem como solução para esse problema, a centralidade no planejamento, ou seja, elas entendem que, o professor tem como uma das principais tarefas de sua profissão, planejar diariamente suas ações e intervenções pedagógicas, de modo que, propiciem o desenvolvimento integral da criança, e que proporcionem momentos agradáveis e proveitosos, para que, enquanto as crianças recebem os cuidados necessários, elas também aprendam, mas para que isso aconteça, a prática pedagógica "[...] deve ser entendida como ações e reflexões sobre essas ações, por meio de diálogos, trocas de experiências, avanço, retrocesso, construção e reconstrução." (TAKEMOTO; LIMA-SANTOS, 2013, p. 24490).

No entendimento de Takemoto e Lima-Santos (2013, p. 24492), "[...] a possibilidade de integração entre cuidar e educar encontra-se em várias situações vividas diariamente e aproveitá-las para o desenvolvimento da criança cabe a todos que convivem com elas."

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do ideário explorado, constata-se que o trabalho voltado à Educação Infantil não é uma tarefa fácil, já que, envolve e exige formação e qualificação adequada por parte dos profissionais, assim como, um exercício constante de planejamento, e também, reflexões acerca da prática pedagógica no cotidiano escolar, pois, por meio dela, o professor pode rever e avaliar como tem se efetivado o seu trabalho enquanto docente, e com isso, propor mudanças, se necessário, visando sempre pelo desempenho de um bom trabalho com as crianças de modo a promover o desenvolvimento integral por meio de aprendizagens significativas.

Do ponto de vista normativo, embora a função da Educação Infantil tenha sido estabelecida, há um longo caminho a ser trilhado no sentido de romper com o modelo assistencialista que sempre esteve presente, desde o início da história da Educação Infantil no país. História esta que evidencia não só a negação de direitos às crianças desta etapa de ensino como também revela que a luta por sua consolidação é recente. Acredita-se que o desafio da implementação do preceito formativo da indissociabilidade entre o educar e o cuidar pode ser

ISSN 1982-9183

potencializado por meio de formação de professores (inicial e em serviço) e, sobretudo, por meio da criação de políticas públicas educacionais que focalizem a educação infantil de modo a possibilitar o acesso tanto à encaminhamentos normativos, quanto à encaminhamentos propositivos em torno dos fazeres da educação infantil.

CONCLUSÕES

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que existem desafios e fragilidades a serem transcendidos com relação à implementação de práticas formativas que rompam com a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda presente na educação infantil, uma vez que embora o preceito formativo da indissociabilidade entre o cuidar e o educar esteja previsto no âmbito normativo este entra em contradição com a condição histórica em que se forjou a educação infantil no Brasil e os fazeres que historicamente se consolidaram enquanto prática educativa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BARBOSA, M. T. **Legião Brasileira de Assistência (LBA):** o protagonismo femininonas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946). Curitiba, 2017. 244f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48900/R%20-%20T%20-%20MICHELE%20TUPICH%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilada.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Izabel M.; NUNES, Maria F. e GUIMARÃES, D. (orgs.) **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

LEONEL, Z. **Educação Infantil:** Primeira etapa da educação básica. Sem datação. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis10/art13_10.html> Acesso em: 30 abr. 2019.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINISTÉRIO Público do Paraná.“Por que não se deve utilizar o termo "menor"?” **Sítio eletrônico.**Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1504.html> Acesso em: 30 abr. 2019.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? **Anais eletrônicos do XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

PASSAMI, G. L.; SILVA, J. R. M. A. A história da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça-SP, v. 1, n. 13, n.p., jan. 2009. Disponível em:<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_2013-6-28-15-56-4.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

TAKEMOTO, D. T. A.; LIMA-SANTOS, C. G. O cuidar e o educar: Concepções de quem trabalha com crianças em um Centro de Educação Infantil. **Anais eletrônicos do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A INTERAÇÃO E PERCEPÇÃO DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS UTILIZANDO A TAREFA ROLE-PLAY COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

BRAZILIANS ENGLISH LEARNER'S PERCEPTION AND INTERACTION THROUGHOUT ROLE-PLAY AS AN ORAL DEVELOPMENT STRATEGY

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes[1]; Giselle Ludka Deitos[2].

RESUMO

O processo de globalização tem exigido cada vez mais que as pessoas tenham conhecimento da língua inglesa. O mercado de trabalho é o que mais apresenta essa necessidade. O presente artigo traz um estudo sobre a estratégia do *Role-play* como sendo uma técnica que visa auxiliar os alunos no que se refere à comunicação oral na língua inglesa através de situações contextualizadas trazidas pelo professor para dentro da sala de aula. Para tanto, será aqui apresentada as experiências que alunos adultos tiveram com a técnica do *Role-play*, relatando então suas percepções, e também as da docente que aplicou a estratégia, no que diz respeito ao desempenho oral durante um semestre de aula. Ao término do semestre foi possível perceber que os alunos se sentiram mais à vontade para se comunicar na língua inglesa, bem como se perceberam mais capazes de expressarem-se na língua em questão. Através dessa experiência, foi possível perceber como o *Role-play* demonstrou ser uma estratégia que visa desenvolver a comunicação oral dos alunos em sala de aula, podendo ser então aplicada em outros contextos.

Palavras-chave: *Role-play*. Oralidade. Ensino/aprendizagem. Ensino de língua inglesa. Alunos adultos.

ABSTRACT:

Nowadays, due to globalization, more people are concerned to learn English, especially because of the job market. This article studies the *Role-play* as a technique to help students' oral development through contextualized situations brought to the classroom. For that, it will be presented the experience of adult students who had contact with this technique, reporting their perceptions, and their teacher's perception, on their oral development during one semester. At the end of the course, it was possible to observe that the students felt more confident to orally communicate in English, as well as perceiving themselves being more comfortable and confident to do so. Through this experience, it was possible to observe that *Role-play* can be a strategy to develop students' oral communication inside the classroom and may also be applied in different contexts.

Key-words: *Role-play*. Speaking. Teaching/learning. Teaching English. Adults students.

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos. UFPR/PUCPR. E-mail: kar_aires@yahoo.com.br
[2] Doutoranda em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual do Paraná. E-mail: gisaludka@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo uma necessidade de comunicação entre povos e culturas diferentes. A língua inglesa tem se destacado nesse quesito, visto que ela tem sido o elo entre pessoas que falam diferentes línguas, sendo por isso considerada uma Língua Franca (LF) (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER 2005). Nesse sentido, cada vez mais e mais pessoas buscam aprender o idioma e a cada dia professores e pesquisadores buscam novas estratégias de ensino com o intuito de auxiliar seus alunos na aprendizagem das habilidades de língua inglesa, e especificadamente para este trabalho, a oralidade.

O presente artigo traz o excerto de uma dissertação de mestrado sobre o estudo da estratégia do *Role-play* como sendo uma técnica que visa auxiliar os alunos no que se refere à comunicação oral na língua inglesa através de situações contextualizadas trazidas pelo professor para dentro da sala de aula.

A concepção de *Role-play* aqui estudada é baseada em Ferreira (2008, p. 10), a qual cita que "O *Role-play* é uma técnica de ensino em que um contexto comunicativo real é simulado e os alunos atuam papéis funcionais enquanto interpretam-no, expressando e negociando significados para atingir o objetivo da tarefa". Essa tarefa vem sendo utilizada em salas de aulas e apresentada como uma proposta em livros didáticos com o objetivo de auxiliar os alunos em seu desempenho oral, mas como ela está sendo utilizada na sala de aula no ensino de língua estrangeira e como tem sido a percepção dos alunos e dos professores diante da estratégia ainda são aspectos que carecem de pesquisas. A experiência de aprendizagem que será aqui relatada ocorreu dentro do Núcleo de Línguas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (NLPUCPR), uma escola de línguas vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na qual uma professora do aplicou a estratégia do *Role-play*, ao substituir por atividades orais sugeridas pelo Livro Didático (LD) utilizado, durante o segundo semestre de 2013 em uma turma composta por 12 alunos.

Este trabalho tem como objetivo principal descrever a tarefa *Role-play* realizada nas aulas de língua inglesa e seus impactos no que se refere à interação e ao desempenho oral de alunos do NLPUCPR. Para tanto, será aqui apresentada as experiências que alunos adultos tiveram com o uso da técnica do *Role-play*, relatando então suas percepções e interações. Pretende-se também relatar a percepção que a docente que aplicou a estratégia teve, no que diz respeito ao desempenho oral e as interações ocorridas durante um semestre de aula.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008), por meio de questionários aplicados aos alunos e à docente do NLPUCPR, a respeito da utilização da estratégia do *Role-play* em relação às suas experiências, aplicações e opiniões. A adaptação e o desenvolvimento de algumas atividades propostas pelo livro didático utilizado pela instituição também foram etapas realizadas, além da aplicação da estratégia do *Role-play* durante algumas aulas.

Por a pesquisa ter sido realizada com o público adulto, percebeu-se que este possui suas especificidades, não excluindo as particularidades de outros públicos, mas apenas apontando para o público aqui em questão. Nesse sentido, Harmer (2007, p. 15) acredita que o aluno adulto traz consigo experiências de aprendizagem anteriores que podem prejudicar o seu progresso. Entretanto, o autor também menciona que o aluno adulto é mais disciplinado que o adolescente, pois sabe claramente o porquê está aprendendo algo, o que o motiva a aprender inglês e percebe seus objetivos de longo prazo.

ISSN 1982-9183

Este trabalho apresenta: a) aspectos sobre a oralidade da Língua Inglesa, principalmente relacionados ao público adulto; b) o levantamento de referencial teórico sobre o a estratégia do *Role-play*; c) a utilização do livro didático como instrumento de ensino/aprendizagem, bem como a apresentação dos aspectos referentes à oralidade presentes no livro didático aqui analisado; d) a metodologia utilizada, a apresentação dos instrumentos de coleta e participantes desta pesquisa; e) a análise dos instrumentos de coleta e percepções dos participantes durante este estudo; f) e a conclusão final.

A ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA E O ALUNO ADULTO

Ao ensinar uma L2 é preciso atentar-se ao fato de que o conhecimento da língua precisa ir além de regras gramaticais e estruturais. É necessário também ter o conhecimento de como o falante utiliza a língua em determinados contextos interpessoais e que o aluno adulto precisa de estratégias específicas para a aprendizagem da comunicação.

A aproximação de falantes de línguas diferentes tem aumentado gradativamente no atual mundo globalizado, sendo a língua inglesa aquela que se sobressai nas interações. Devido ao papel que ela tem assumido no cenário mundial, muitos são os falantes de diversas outras línguas que estão em busca de sua aprendizagem como L2 (segunda língua / língua estrangeira). Independentemente dessa situação ser ou não aceita pela maioria das pessoas e o porquê de ela assim ser, o fato é que "não saber inglês é uma garantia de exclusão"[3] (LEFFA, 2002, p. 49) desse mundo globalizado.

O aluno adulto vem percebendo ao seu redor essa importância de se comunicar na língua inglesa, ao mesmo tempo em que demonstra muitas inseguranças e incertezas durante o seu processo de aprendizagem. Pallu (2008, p. 30-38) apresenta em seu livro vários relatos de experiências das dificuldades de pessoas adultas ao aprenderem ou tentarem aprender a língua inglesa, com o intuito de elucidar como a aprendizagem na fase adulta requer uma atenção maior quando relacionada à aprendizagem de uma segunda língua.

Segundo a mesma autora (2008, p. 29), aprender uma língua seria falar com naturalidade, sentir-se à vontade na presença de pessoas estrangeiras, acompanhar um filme, ter acesso a informações na internet, conseguir namorar e se comunicar com amigos. E é exatamente essa autonomia que o aluno adulto procura obter na língua.

Para Paiva (2000, p. 24), "aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais", acrescentando que as profissões diversas estão em busca de pessoas que falem inglês muito mais do que pessoas que a leiam ou a escrevam.

A ESTRATÉGIA DO *ROLE-PLAY*

Muitos LDs (Livros Didáticos) apresentam diálogos estruturais em que os alunos devem memorizar algumas de suas partes e substituir outras por diferentes vocábulos. É o caso do LD analisado nessa pesquisa, o qual, além de apresentar esse tipo específico de estrutura, nomeia-a como *Role-play*, e que acaba por diferir da noção de *Role-play* defendida neste trabalho (FERREIRA, 2008).

[3] *...not knowing English is a guarantee to exclusion.*

ISSN 1982-9183

É através da observação constante desse mecanismo, de diálogos baseados no texto verbal em que alunos ficam de olho no livro com medo de usar a estrutura de forma inadequada e, muitas das vezes, sem ao menos olhar para seu colega com o qual deveria estar interagindo, que surge a inquietação em investigar uma técnica onde os alunos pudessem desempenhar diálogos, porém de maneira mais significativa, contextual e face a face.

Segundo Crookall e Oxford (1990), o *Role-play* é uma técnica de ensino na qual os alunos usam seu conhecimento verbal e não verbal de comunicação para cumprir uma tarefa. Trata-se de uma tarefa/estratégia de ensino que traz para a sala de aula uma situação contextualizada em que os alunos devem cumprir uma tarefa por meio da comunicação com seus colegas na língua alvo.

Bailey (2003) ressalta que, por muitos anos, lecionar a fala envolvia proporcionar aos alunos vários componentes da língua para que um dia eles juntassem tudo e começassem a falar. Sendo assim, muitos alunos passavam vários semestres repetindo as frases prontas de seus professores, estudando regras gramaticais, recitando diálogos e aprendendo novos vocabulários. O que não é defendido neste trabalho, pois aqui, acredita-se que falar uma língua depende de situações contextualizadas de nosso cotidiano. Assim como defendem Firth e Wagner: "Envolvimento no complexo, multimodal, co-participação finamente ajustada, integrando postura corporal, olhar, atividades verbais e métricas, ritmo, e compasso em suas coreografias de ação" (FIRTH & WAGNER, 2007, p. 807).[4]

Diante do exposto, Bailey (2003, p. 50) expõe que: "Infelizmente, conversas reais não se pareciam com os diálogos dos LDs."[5] Crookall e Oxford (1990, p. 8) acrescentam que há pontos comuns entre o uso da língua em uma situação real e uma simulação (como a do *Role-play*), pois ambas dependem de regras, símbolos e códigos, além de envolverem modelos, representações, realidades e negociação de significado. Senda esta a razão para estudar aqui o impacto de um contexto real utilizado em sala de aula.

O LIVRO DIDÁTICO E A ORALIDADE

"O LD é um objeto que mudou no decorrer do tempo e ainda sofre constantes mudanças. Segue as tendências que o mercado exige já que move bilhões de reais nas suas vendas" (DAGIOS, BRUZ, MULIK E FERNANDES, 2013).

Neste sentido, como mencionado anteriormente, a língua inglesa tem sido utilizada verbalmente cada vez mais na sociedade, e com isso, a habilidade oral tem sido mais explorada nos LDs.

A cobrança da sociedade para que cada vez mais pessoas saibam falar em inglês é visível quando em um dos questionários utilizados para a realização desta pesquisa, 12 alunos, ou seja, 100% dos participantes mencionaram que a exigência do mercado de trabalho é um fator muito relevante para os alunos tenham tomado a decisão de matricular-se em uma escola de idiomas.

Além disso, todos os alunos mencionaram que a conversação é uma de suas maiores necessidades de aprendizagem no momento, reforçando assim a ideia da relevância que o inglês tem demonstrado na sociedade.

---

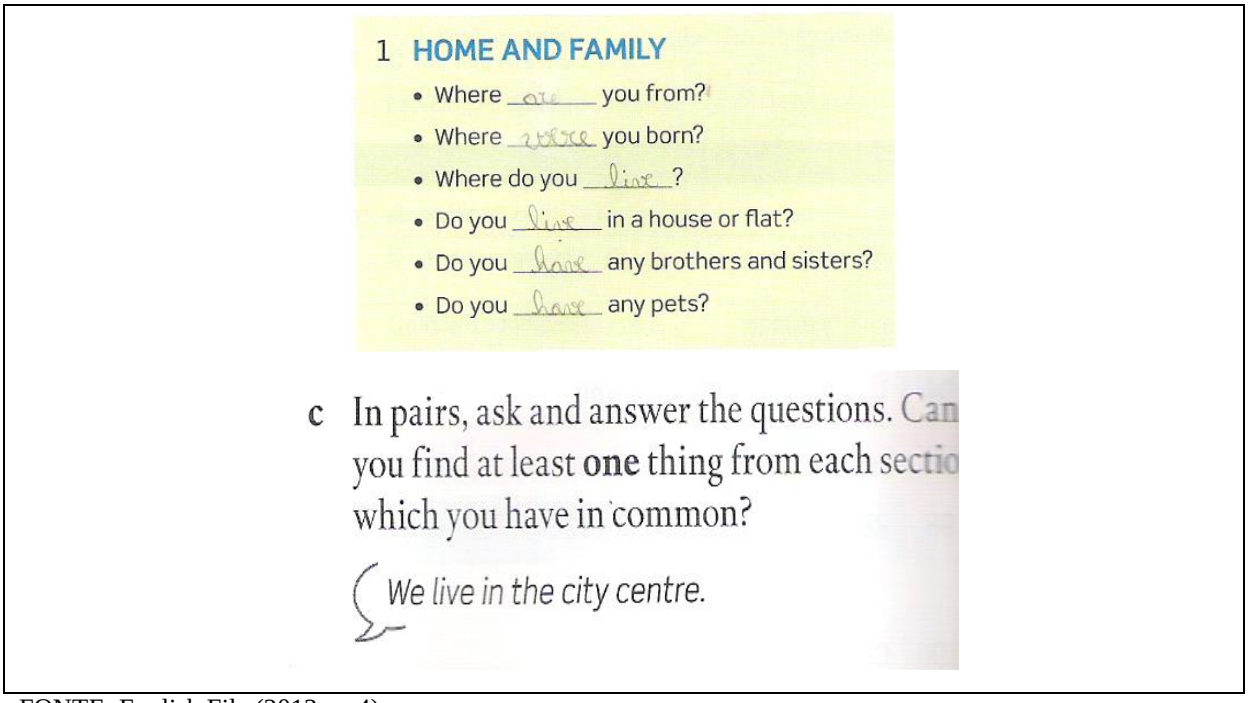
[4] *"engage in complex, multimodal, finely tuned co-participation, integrating body posture, gaze, verbal and prosodic activities, rhythm, and pace in their choreography of action"* (FIRTH & WAGNER, 2007, p. 807).
[5] *Unfortunately, actual conversations didn't sound like the textbook dialogues.*

ISSN 1982-9183

Para esta pesquisa identificou-se no LD utilizado pelo NLPUCPR quais eram os tipos de atividades orais mais recorrentes. O livro apresenta atividades em pares (intituladas como: *Work in pairs, Ask and answer the questions, roleplay, Communication*[6]) aparentemente para a prática de novas estruturas. Apresentaremos aqui dois tipos de atividades orais sugeridas pelo LD, sendo a primeira delas um exemplo da *Work in pairs* e a segunda *roleplay*.

Na primeira delas, por exemplo, se o assunto estudado foi: *word order in questions* (ordem das palavras em perguntas), o aluno terá que preencher algumas perguntas na ordem correta, e após completá-las, perguntá-las e respondê-las a outro colega, com o objetivo de encontrar alguma coisa em comum. Esse tipo de atividade possibilita aos alunos a prática de novas estruturas, porém, ao mesmo tempo pode limitar o uso da língua, uma vez que, em uma conversa, tanto as perguntas quanto às respostas devem fluir de maneira natural, pois não temos um roteiro a seguir em nossa vida ao nos comunicarmos, diferentes das perguntas impostas pela atividade do livro (Figura 1).

FIGURA 1: EXEMPLO DE ATIVIDADES DO LD DE PERGUNTAS E RESPOSTAS EM PARES



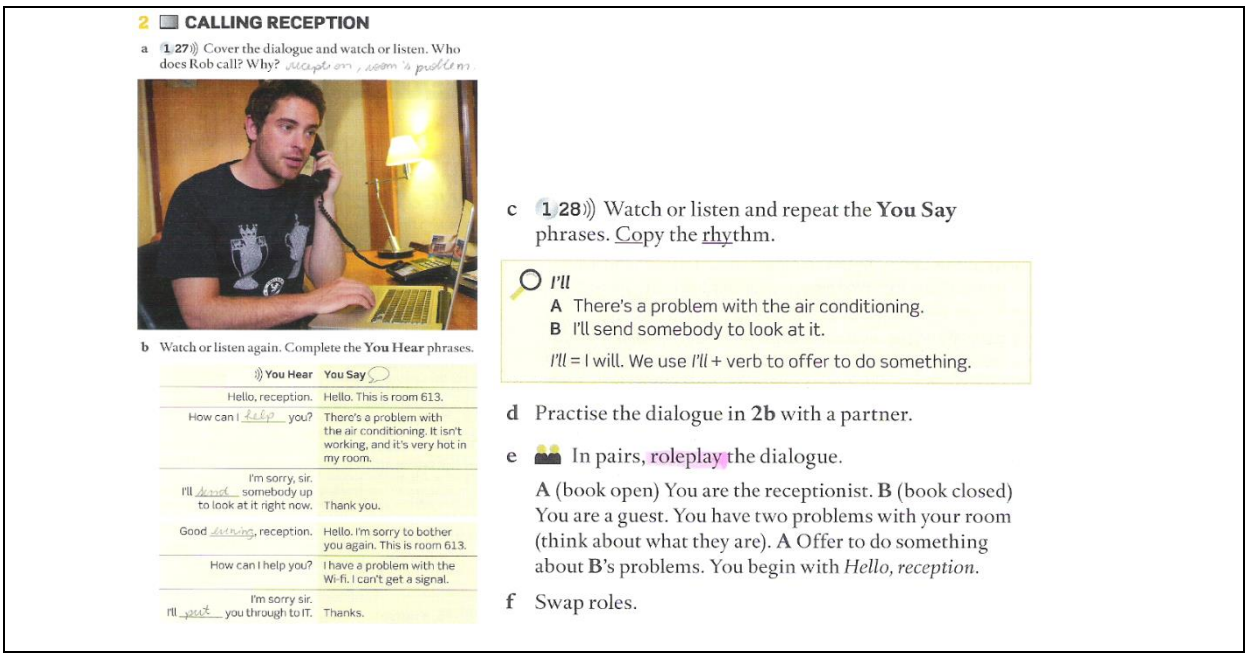
FONTE: English File (2012, p. 4)

Outro tipo de atividade oral sugerida aparece na seção nomeada *Practical English*, em que se desenvolve uma atividade referente a um vídeo apresentado pelo livro. O livro apresenta uma história de um rapaz britânico e uma moça americana que passam por várias situações. É dentro desta unidade que um diálogo em pares é apresentado e intitulado como *roleplay* (Figura 2).

[6] Trabalhe em pares, Pergunte e responda as questões, *Role-play*, Comunicação.

ISSN 1982-9183

FIGURA 2: EXEMPLO DE ATIVIDADE DE ROLE-PLAY APRESENTADA PELO LD



2 CALLING RECEPTION

a 1.27 Cover the dialogue and watch or listen. Who does Rob call? Why? *reception, room's problem*

b Watch or listen again. Complete the **You Hear** phrases.

You Hear	You Say
Hello, reception.	Hello. This is room 613.
How can I *help* you?	There's a problem with the air conditioning. It isn't working, and it's very hot in my room.
I'm sorry, sir. I'll *send* somebody up to look at it right now.	Thank you.
Good *evening*, reception.	Hello. I'm sorry to bother you again. This is room 613.
How can I help you?	I have a problem with the Wi-fi. I can't get a signal.
I'm sorry sir. I'll *put* you through to IT.	Thanks.

c 1.28 Watch or listen and repeat the **You Say** phrases. Copy the rhythm.

I'll
A There's a problem with the air conditioning.
B I'll send somebody to look at it.

I'll = I will. We use *I'll* + verb to offer to do something.

d Practise the dialogue in **2b** with a partner.

e In pairs, roleplay the dialogue.

A (book open) You are the receptionist. **B** (book closed) You are a guest. You have two problems with your room (think about what they are). **A** Offer to do something about **B**'s problems. You begin with *Hello, reception.*

f Swap roles.

FONTE: English File (2012, p. 11)

Como é possível ver na figura 2, a atividade que o livro intitula como *roleplay*, não se assemelha com as atividades de *Role-play* defendidas por Ferreira (2008), visto que no exercício do livro, os alunos possuem um diálogo base, em que devem apenas mudar algumas palavras para desenvolvê-lo/praticá-lo, deixando o aluno muito preso ao livro e sem autonomia para desenvolver uma prática de diálogo contextualizada, caracterizando-a assim como uma atividade mais controlada, mais voltada para a prática de uma determinada estrutura.

Os exemplos das figuras 1 e 2 representam modelos de atividades que foram substituídas por atividades de *Role*-play como uma proposta de pesquisa.

FIGURA 3 - EXEMPLOS DE CARTÕES SOBRE O TEMA HOTEL QUE OS ALUNOS RECEBERAM PARA A ATIVIDADE ROLE-PLAY, DESENVOLVIDOS PARA ESTA PESQUISA PELA PESQUISADORA

Atividade 3 - *Role-play* Hotel

Your name is Taylor; you are 25 and work as a hotel receptionist. Today you had a big fight with your partner and you are in a really bad mood. Your boss has promised you a promotion since last year and you are very unhappy with you job situation. Today you don't feel like helping anybody. The internet access is really bad today, all the guests are calling you to solve the problem, but the technician is late today. You are just helping the guests that are being nice to you. Wireless Password: ADB29746DPR	Your name is Cris, you are 30 and you are from Mexico. You decided to spend one week in New York to visit the city. You are single and you spend most of your money travelling around the world. You always choose good hotels, because you like to be comfortable on your trips, but as soon as you arrive in your hotel room, you see it doesn't have wireless as the receptionist promised. Call the reception and find out why the wireless is not working. Get with her the wireless password and see if it works! Remind the receptionist that you paid the hotel with wireless included, so if you don't get access to the internet you will leave the hotel.

FONTE: A autora (2014)

ISSN 1982-9183

A figura 3 representa um modelo de atividade elaborado por Fernandes, 2014 para substituir atividades como as representadas nas figuras 1 e 2. Assim, durante um semestre, a cada vez que uma das atividades das figuras 2 ou 3 apareciam no livro, elas eram automaticamente substituídas por atividades como as da figura 3, conforme melhor descrito na próxima seção.

METODOLOGIA

O NLPUCPR é uma escola de idiomas pertencente à universidade PUCPR, atendendo tanto alunos e professores da instituição, quanto alunos externos. Para a realização desta pesquisa, foi selecionado uma das professoras que lecionavam no núcleo para que desenvolvesse as atividades propostas nesta pesquisa.

A docente que aplicou as atividades de *Role*-play foi orientada em relação às propostas orais de *Role*-play que substituiriam algumas atividades orais sugeridas pelo LD. A cada semana ela recebia uma nova atividade que seria desenvolvida com a indicação de qual atividade do LD deveria ser substituída. Durante o semestre também ocorreram conversas informais com uma das autoras desse artigo para verificar como estava o processo e o interesse dos alunos pelas atividades. A docente também escrevia um parecer sobre cada atividade desenvolvida com seus alunos, anotando a sua percepção e a dos alunos sobre o procedimento em que estavam sendo expostos.

No início do semestre a docente respondeu um questionário sobre algumas questões básicas de sua formação e ideias sobre a aprendizagem de língua inglesa, focando na área de comunicação. Os alunos também responderam um questionário sobre algumas questões básicas a despeito de suas percepções em relação às suas aulas de língua inglesa e, principalmente, em relação à questão da oralidade.

No final do semestre, a docente respondeu outro questionário sobre suas percepções em relação às atividades orais desenvolvidas durante o semestre, bem como as percepções que teve de seus alunos durante o desenvolvimento delas. Os alunos também responderam outro questionário sobre suas percepções em relação às atividades orais a que foram expostos durante o semestre.

Resumindo, foram utilizados questionários, entrevistas e pareceres para a análise do uso do *Role-play* dentro do contexto proposto.

RESULTADOS

Por meio desta pesquisa foi possível constatar que após o contato com a estratégia do *Role-play* os alunos sentiram-se mais à vontade para se comunicarem na língua inglesa, bem como se perceberam mais capazes de expressarem-se na língua em questão, interagindo cada vez mais com seus colegas e docente. Os alunos também se perceberam mais desenvoltos quanto ao uso da língua inglesa e acharam positivo o fato de realizarem tarefas, em sala de aula, relacionadas ao contexto real de uso da língua. A professora que aplicou o *Role-play* também enfatizou esses aspectos, uma vez que durante a aplicação das atividades já pôde ver o desenvolvimento da comunicação oral de seus alunos e, por isso, se sentiu cada vez mais motivada com a aplicação desta estratégia ao ponto de pensar em continuar a utilizá-la em outros contextos.

ISSN 1982-9183

Outra percepção obtida por parte dos alunos foi em relação à comparação entre as atividades orais do livro e as de Role-play, em que os alunos foram expostos durante o semestre. Em sua maioria, os alunos mencionaram gostar mais das atividades de Role-play pois *"estão mais familiarizadas com a língua", "As atividades de role-play contribuíram mais para meu desenvolvimento, pois elas são mais livres que as atividades do livro, que geralmente dão diretrizes para as atividades", "Role-play é mais parecido com situações do nosso cotidiano", "Role-play te força a lembrar várias coisas que já foram aprendidas, não somente rever o que está no livro".*

Em relação à percepção da docente, ela acredita que seus alunos frequentemente praticaram a oralidade, no período de uma aula de inglês e se sentiram motivados durante as atividades de comunicação oral que propôs, além de perceber que seus alunos gostaram destas atividades.Sobre sua opinião em relação ao auxílio que as atividades de *Role-play* deram à aprendizagem oral dos alunos, a docente respondeu que elas foram extremamente importantes, apesar dos alunos sentirem dificuldade em alguns momentos, eles as desenvolveram muito bem. A docente pôde perceber que essas atividades os motivaram muito à prática da oralidade.

A docente relatou as suas aplicações da atividade do *Role-play* da seguinte maneira: "*Ela foi muito interessante, o principal aspecto no meu ponto de vista foi a motivação que ela gerou nos alunos com muita dificuldade na oralidade. As atividades foram muito importantes para todos os alunos, mas eles atingiram principalmente aqueles alunos com mais dificuldade de expressão oral, os motivando a falar e a desenvolver sua autoestima linguística*".

Todos os alunos expostos ao *Role-play* afirmaram que a estratégia de aprendizagem os auxiliou na aprendizagem de fala da língua, sendo que 80% mencionaram que concordam com a afirmativa de que as atividades estavam relacionadas ao inglês que necessitam fora da sala de aula. O que corrobora com o que Ferreira (2008) propõe sobre o Role-play, ou seja, "uma técnica de ensino em que um contexto comunicativo real é simulado". (p. 10)

A grande maioria dos alunos (80%) discordou com a afirmativa de que estas atividades são descontextualizadas, o que reafirma a ideia de que a atividade do *Role-play* é uma atividade baseada em um contexto real em que os alunos cumprem tarefas, sendo que 100% dos alunos concordaram com a afirmação de que ficaram motivados a falar em inglês com seus colegas e também com a afirmação de que aproveitaram a atividade para praticar a fala.Estes depoimentos reforçam a ideia de que o *Role-play* é uma atividade contextualizada que estimulou os alunos deste grupo a se comunicar na língua inglesa de maneira espontânea.

Esta questão de o aluno perceber que o que ele está vivenciando em sala de aula está relacionado ao seu contexto real de vida é muito importante, pois se o aluno precisa melhorar o seu inglês para utilizar em seu ambiente de trabalho, viagens e outros contextos, é de grande valia que as atividades em sala proporcionem isto a eles, o que foi possível verificar com os alunos que tiveram contato com a estratégia de *Role-play*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise teórica sobre o tem e também a compilação dos dados obtidos foi possível constatar que o *Role-play* pode ser considerado uma estratégia de ensino importante para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Apesar de ser uma técnica que exige um tempo de preparação e imaginação por parte do docente, a motivação e resposta que os alunos podem conceder ao longo do semestre demonstra que esta dedicação pode valer a pena.

ISSN 1982-9183

No entanto, entende-se que esta pesquisa se limita a um número pequeno de participantes e também a um determinado ambiente de ensino, necessitando assim de sua reaplicação em outros contextos para uma maior comprovação da efetividade da utilização do *Role-play* em sala de aula como estratégia de ensino.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. M. Speaking. In: NUNAN, D. (Ed.). **Practical English Language Teaching**. New York: Mc Graw Hill Contemporary, 2003. p. 47-66.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

CROOKALL, D.; OXFORD, R. L. Linking language learning and simulation/gaming. In: CROOKALL, D.; OXFORD, R. L. (Eds.). **Simulation, gaming, and language learning**. New York: Newbury House, 1990. p. 03-24.

DAGIOS, M., BRUZ, I., MULIK, K, FERNANDES, K. **O livro didático de língua inglesa e questões de cultura e interculturalidade.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2013.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity.** Oxford University Press, 2007.

FERNANDES, K. A. R. **A percepção de aprendizes brasileiros de inglês sobre a tarefa Role-play como estratégia de desenvolvimento da oralidade.** 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FERREIRA, J. F. **The effects of *Role-play* tasks on EFL learners' oral fluency**. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HARMER, J. **How to Teach English**. Pearson Longman: Pearson Education Limited, 2007.

LEFFA, Vilson Jose. **Teaching English as a multinational language**. *The Linguistic Association Of Korea Journal*, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **English File: Pre Intermediate. 3rd. ed.** Oxford: Oxford University Press, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. Vertentes, n. 16, p. 24-29, 2000.

PALLU, P. H. R. **Língua inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta**. Curitiba: Pós-Escrito, 2008

SEIDLHOFER, Barbara. **English as a lingua franca.** *ELT journal* 59.4 (2005): 339-341.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Bruna Kriczinski[1]; Giselle Ludka Deitos[2].

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo averiguar a utilização da música no ensino de língua inglesa em duas escolas, sendo uma escola regular e outra um instituto de línguas, buscando saber se a presença de canções em aulas de língua inglesa proporcionam algum tipo de auxílio no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Segundo Krashen (1982), com sua teoria do filtro afetivo, as aulas de línguas devem ser motivadoras e norteadas a partir de 3 momentos, sendo eles motivação, autoconfiança e ansiedade. Murphey (1992), afirma que as aulas com canções mudam a atmosfera da sala, promovendo maior tranquilidade aos estudantes. O Método conhecido como Suggestopaedia, igualmente defendido por Murphey, seria um método que apoia o uso da música nas aulas, criando assim um ambiente mais favorável para o aprendizado da língua estrangeira. A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica e questionário aplicado a quatro professores em duas esferas escolares confirmaram que na prática a utilização de músicas tende a ser relevante no ensino de inglês.

Palavras-chave: *Listening.* Ensino – aprendizagem de línguas. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A ideia deste estudo iniciou-se com nossa experiência na área de docência em língua inglesa, ministrando aulas para alunos da educação infantil. A grande questão era como chamar atenção desses alunos para a aprendizagem do idioma. E foi através das músicas que pudemos perceber grandes avanços; as canções trabalhadas eram escolhidas de acordo com a faixa etária dos alunos, e dessa maneira, conseguimos percebe que os mesmos se sentiam mais entusiasmados em conhecer a língua estrangeira.

Este trabalho visa relatar a importância do uso da música nas aulas de língua inglesa. O que foi notório em nossa pesquisa é que a grande maioria dos alunos sentem-se motivados com atividades que façam relação com as canções. Edge (1993), fala sobre aprendizado de forma inconsciente, que seria aquela que não adquirimos através da gramática. Então, baseado nas características e formas de aprendizagem com músicas poderiam se enquadrar como sendo uma maneira inconsciente de aquisição de uma língua estrangeira. O trabalho também é amparado por Krashen (1982), quando o mesmo aborda discussões acerca do filtro afetivo: o mencionado autor afirma que a afetividade ajuda na aquisição de uma língua estrangeira, e que, quanto mais o aluno se sentir motivado, melhor é seu desempenho nas aulas de línguas. Levando em conta o ambiente de tranqüilidade trazido por músicas, consideramos que a mesma atrelada ao ensino-aprendizagem de inglês pode ser considerada como um fator motivacional de aprendizagem.

[1] Graduada em Letras (Português/Inglês). Universidade Estadual do Paraná/UVA. bruna.kriczinski@gmail.com
[2] Doutoranda em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual do Paraná. E-mail: gisaludka@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

No decorrer de nossa pesquisa bibliográfica foi comum observar que para muitos alunos a disciplina de língua inglesa não era tão atrativa. Alguns alunos simplesmente não se sentem motivados em aprender, e este problema foi relatado por Gimenez, Jordão, Andreotti, (2005). Nesse âmbito, alguns professores contribuíram para a pesquisa tentando encontrar soluções para as aulas, então foi sugerido o uso da música se adequando com a faixa etária dos alunos. De forma complementar, Murphey (1992) alega que a música muda a atmosfera da sala, deixando o ambiente mais descontraído e propício para aquisição de uma língua estrangeira. No intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática sobre o assunto desse trabalho foi realizado uma pesquisa com quatro professores - sendo eles dois da rede pública e dois da rede privada, através de um questionário sobre o possível uso da música nas aulas. Nossa pesquisa caracterizou-se como qualitativa, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p.34) esse viés científico "procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto". A autora reitera mencionando que o pesquisador tem a intenção de compreender como os envolvidos nesse processo estão interpretando suas ações, nesse caso, qual é o olhar que os professores têm a respeito das aulas mais dinâmicas, contemplando a eficiência que as canções podem dispor nas aulas de língua inglesa. Trata-se também de uma pesquisa interpretativista, a partir de um olhar atento que temos diante dos dados coletados e as análises que fazemos do contexto profissional de nossos informantes, das experiências que esses possuem, bem como da nossa base teórica na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

> A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalização estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. (BORTONI-RICARDO, 2013. p. 42).

Os professores participantes de nossa pesquisa concordaram que aulas com músicas podem auxiliar na aquisição da língua inglesa, uma vez que esse recurso propicia uma gama de atividades que tendem a interessar aos alunos, ou seja, esses profissionais fazem valer o que temos como base teórica no processo de ensino-aprendizagem de línguas juntamente às canções.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO, E SEU "STATUS" NOS DIAS ATUAIS.

A língua inglesa tem um status de importância, sendo uma referência central para estudos, assim como para os mais diversos campos de atuação humana. Quem tem domínio dela pode transitar em termos globais e interagir com diferentes sujeitos, mesmo que esses não possuam o inglês como língua materna.

Kumaradivelu (2006), discorre acerca da globalização e destaca o fenômeno da comunicação eletrônica pela internet; por certo, sem essa comunicação global não haveria esse crescimento tão significativo da língua inglesa. Esses meios tecnológicos permitem que milhões de pessoas estejam conectadas e geralmente essa comunicação acaba acontecendo no idioma mencionado. O autor ainda afirma que a cultura dos Estados Unidos, por exemplo, influencia inúmeras pessoas, exemplificando e relacionando essa informação com o consumismo norte-americano. "Várias pessoas do mundo usam o tênis Nike, bonés de baseball do Texas, moletons Chicago Bull, assistem clipes na MTV e comem nas lanchonetes McDonald's" (p.132). Isso

ISSN 1982-9183

movimenta um mercado bilionário, como é o caso dos produtos da Disney, que tem sua renda anual mundial de 250-275 bilhões de dólares, isso tudo devido à indústria de comunicação. Evidentemente, esses fatores influenciam na emancipação da língua inglesa de forma global.

Pensando no status da língua inglesa atrelada ao contexto musical brasileiro, por exemplo, o que percebemos é que muitos cantores, com o intuito de alcançar fama profissional numa abrangência mundial, recorrem a opção de gravar canções em outros idiomas, e geralmente escolhem entre o inglês ou o espanhol. Acreditamos que a escolha pela língua inglesa se dá por conta do atual status que a língua apresenta nos dias atuais: a língua escolhida na maioria dos contextos comunicativos em diferentes partes de um mundo que fala vários idiomas.

> A importância de música na formação da cidadania torna-se mais importante nesse momento em que a globalização, em sua tendência a tudo igualar, vem rompendo as tradições e derrubando fronteiras. Não sendo possível escapar à sua lógica, inserida nas redes de informática, que arquitetam nossas vidas, não havendo outro remédio senão navegar nas águas globais. (Peixoto, 2001, p.20 (apud Loureiro, 2003).

A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO

Não podemos deixar de indagar que o processo de ensino-aprendizagem envolve a questão da afetividade de seus aprendizes, pois quanto mais o aluno se sentir à vontade, seguro e motivado no ambiente educacional, melhores resultados tende a alcançar. Em sua teoria sobre Filtro Afetivo, Krashen (1982), explica essa interferência das emoções no processo de internalização de línguas.

> A hipótese do Filtro Afetivo indica como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de linguagem. Pesquisas realizadas na última década confirmaram que a afetividade pode ajudar para o sucesso na aquisição de segunda língua. Os estudos podem ser colocado em três categorias:Motivação, autoconfiança e ansiedade. (KRASHEN, 1982.p.31).

A hipótese do filtro afetivo menciona que a afetividade influencia na aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo amparada a partir de três categorias. Entre elas, a primeira é a motivação: quanto mais o aluno for incentivado, melhor será seu desempenho em sala de aula. Esse é um dos fatores que pode determinar o sucesso nas aulas. Para isso, o estudante deve ser encorajado a desempenhar a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, que faz parte do segundo item. A segunda categoria é a Autoconfiança: quanto mais confiante o aluno estiver em sala de aula, melhor será sua performance nas atividades propostas. Em relação aos erros cometidos no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, por exemplo, o estudante não pode ter receio de cometer falhas. Nesse sentido, é papel do professor enfatizar que os erros fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, e que, principalmente quando se pensa em pronúncia, tais erros vêm a auxiliar o aluno a entender a maneira correta de articular a produção desses sons, que muitas vezes se diferem, se considerados com a nossa língua materna. E por fim, a ansiedade: não podemos criar um ambiente de tensão, pois se trata de um sentimento bastante prejudicial para o ensino-aprendizagem de línguas, podendo afetar negativamente o desempenho do aluno. A ansiedade tende, também, a prejudicar a memória do aprendiz, o que muitos de nós conhecemos como o “me deu um branco”.

ISSN 1982-9183

Gobbi (2001), em sua tese de mestrado sobre aprendizado de língua inglesa analisa colocações sobre as estratégias na utilização de música em sala de aula. A primeira é a música enquanto estratégia de memória, tendo a intenção de reter informações; se o enfoque for através da repetição, daria o nome de estratégia cognitiva, e se ela tivesse o objetivo de dinamizar as aulas, seria estratégia afetiva, o que associamos intimamente com o filtro afetivo do aprendiz.

ANALISANDO A HABILIDADE DE LISTENING

De acordo com Rosová (2007) que menciona que "A habilidade de escuta tem muita importância", percebemos que inúmeros alunos atribuem relevância para a habilidade de falar, não focando tanto na escuta, que por sua também se faz crucial. A respeito disso, a autora cita algumas dificuldades que os aprendizes possuem ao fazer atividades de *listening*: as reclamações frequentes são que os falantes de inglês falam rápido demais, comprometendo o entendimento das informações mais relevantes.

> A importância de ouvir na aprendizagem de línguas dificilmente pode ser superestimada. Através da recepção, internalizamos a informação linguística sem a qual não poderíamos produzir linguagem. (BROWN, 2007. p. 299).

É comum percebermos a utilização das habilidades receptivas de forma bem maior, se comparada com as habilidades de produção; isso quer dizer que a habilidade de escuta tende a ser mais utilizada do que a habilidade de fala em língua inglesa no ambiente de sala de aula. O que nos parece é que isso é fruto da falta de confiança que os estudantes têm em utilizar de situações comunicativas em língua estrangeira.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARTINDO DE UM PRINCÍPIO MUSICAL

O ensino da língua inglesa com música tem o intuito de dinamizar as aulas, proporcionando um melhor desenvolvimento da leitura e escuta, na maioria dos casos. Muitos estudantes de língua estrangeira não têm um contato diário com o idioma, fator este que dificulta o trabalho do professor em algumas habilidades específicas da língua inglesa, como, por exemplo, a compreensão de áudios na língua em questão.

> A vantagem do uso de canções na aquisição de língua inglesa é que, sendo elas familiares ao aluno, estimulam a criatividade e atuam na área psico-emotiva, fazendo com que o filtro afetivo do aluno, ou seja, a barreira imaginária que impede ou libera a passagem de novo conhecimento, ceda, favorecendo a descontração e a assimilação de novas lições, tópicos gramaticais e atividades em geral. (GOBBI, 2001, p. 29).

A música além de proporcionar conhecimento tendo uma proposta educativa, tende a "quebrar o gelo" na sala de aula. Essas atividades tendem a auxiliar para que os alunos consigam se expressar sem medo. Sabemos que há muitos alunos que apreciam estratégias diferenciadas de aprendizagem, mais dinâmicas e menos controladas, como o que acontece tradicionalmente com tarefas de cunho gramatical e/ou estrutural, dificilmente apreciadas pelos alunos. Sendo assim, são os professores que devem encorajar os alunos para determinadas práticas, fazer com

ISSN 1982-9183

que eles acreditem em si mesmos, dando autonomia e autoconfiança, e a utilização de atividades que contemplem músicas no ambiente das aulas de inglês parece colaborar para situações de aprendizagem mais interessantes.

Levando em conta as características interativas e lúdicas das canções, uma vez que as mesmas podem promover várias atividades concomitantemente como, aumento de vocabulário, aprimoramento de pronúncia, prática de intonação na língua-alvo, entre outros, não há necessidade de se contemplar todas essas práticas num único momento. Dentro de atividades que contemplem o uso de música no intuito de aumento de seu repertório lexical, não é necessário que o aluno apreenda todas as palavras da canção, pois a compreensão do contexto geral se coloca como o fator mais relevante nessas tarefas. Levando em conta a popularidade que as canções possuem entre os alunos e diante de sua acessibilidade através de diferentes fontes de divulgação, a utilização dessas em sala de aula parece propiciar de forma bastante atrativa os conhecimentos na língua inglesa de forma geral.

> Outra razão relevante para o uso de músicas em sala de aula é que elas estão entre as melhores maneiras de ensinar uma língua estrangeira. Consequentemente, eles podem desenvolver e integrar as quatro habilidades básicas: Ler, escrever, ouvir e falar, de uma maneira natural e harmônica na sala de aula. (BATISTA, 2008. p. 158).

Sendo assim, incluir as ferramentas tecnológicas aprimora o processo de ensino-aprendizagem uma vez que, de forma geral, os alunos estão bastante incluídos nesses ambientes. Além desses recursos tecnológicos serem bastante interativos, propiciam em tornarem as aulas mais atrativas aos olhos dos alunos. Kawachi (2008), afirma que o objetivo é usufruir dos benefícios da música como recurso didático-pedagógico no contexto escola, defendendo a educação musical. Ela ressalta também a fala de um dos pesquisados que considera a música "como elemento importante para a promoção de interação, uma vez que ela proporciona harmonia social, motiva e constitui uma ferramenta para a aprendizagem", propiciando a interação entre aluno e professor.

Pereira (2007), afirma que alunos do ensino fundamental consideram que os melhores professores de língua inglesa são aqueles que utilizam em sua prática a música, colaborando então para a visão positiva que eles têm da sala de aula. Na mesma pesquisa, uma das professoras que participantes como informante falou muito sobre a sua autoestima pessoal, ao fato de que os alunos gostam das suas aulas, tornando a prática de docência mais significativa. Ela se sente realizada, pois acredita que está realizando um trabalho cada vez melhor.

> Antigamente, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras, etc., traduzidos em canções. (MOREIRA, SANTOS, COELHO, 2014, p. 45).

A música é algo que já é inserido para as crianças desde os anos iniciais; elas crescem escutando as mães e professoras cantando, contudo, podemos observar o quanto isso é essencial, estimulando e favorecendo a socialização entre os envolvidos. Na educação infantil, por exemplo, as músicas são bastante ouvidas para incentivar a execução de atividades do dia a dia como a escovar os dentes, ensinar bons modos, palavras mágicas, ou seja, ela faz parte do

ISSN 1982-9183

ambiente escolar desde os estágios iniciais. É comum as pessoas lembrarem da canção quando chegam na escola para entrar na sala, a canção de boa tarde ou antes de fazer o lanche, por exemplo.

Dessa maneira, percebemos que a utilização de músicas em sala tem o poder de fixar conteúdos, ainda mais quando as músicas usam bastante repetição. Todo aluno tem muito que mostrar na aula, sendo papel do professor incentivar que ele se mostre como agente transformador de seu espaço no âmbito educacional, e onde música tende a colaborar para isso.

> Uma das principais razões para usar música em sala de aula é a variedade que ela pode trazer para a aula, proporcionando uma pausa na rotina da sala de aula e encorajando o envolvimento e interesse dos alunos. Uma atividade autêntica, isto é, usando músicas na sala de aula, estamos fazendo com que os alunos façam algo que eles fariam na vida real, porque muitas pessoas, especialmente adolescentes, se divertem e passam boa parte do tempo livre ouvindo música. (BATISTA, 2008. p.157).

A música, entretanto, nem sempre é considerada como uma possível atividade didática em sala de aula, pois nos parece que ainda persiste a visão que a música é apenas uma atividade nas horas livres das práticas educacionais. O professor também precisa dar enfoque a atividades que possam agradar os alunos, no intuito de motivá-los ao ensino de língua inglesa, uma vez que a motivação atribuída a atividades musicais pode auxiliar significativamente para a sua aprendizagem.

"A partir dos conceitos de texto e de gêneros textuais, podemos entender que a música é um texto, tanto oral quanto escrito, que pode ser interpretado, criticado e reproduzido" (PEREIRA, 2007 p.39). A leitura também tem seu papel importante na aprendizagem, destacando o ensino da gramática e vocabulário. A música então está atrelada a todas as habilidades. A leitura algumas vezes pode ser considerada desinteressante pelos alunos, mas se for relacionado com música, a ideia de atividade muda, despertando o interesse deles. Trabalhando com esse gênero textual temos a possibilidade de abordar a interdisciplinaridade, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A intenção não é substituir os textos, e sim promover um complemento a eles, desta maneira aproximando cada vez mais os alunos do ambiente de aprendizagem.

ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos, a seguir, o primeiro questionário realizado nas duas escolas de rede pública e privada, juntamente com os apontamentos dos professores que foram os sujeitos-informantes para nossa pesquisa. Foram realizados um total de 4 questões referentes ao ensino-aprendizagem com música nas aulas de língua inglesa. As perguntas foram: (a) Quando você propõem atividades que envolvam música em língua inglesa, como seus alunos reagem?; (b) Você considera eficaz atividades com música nas aulas de inglês, proporcionando um contato mais ativo com a língua estudada?; (c) Você acredita que alunos que escutam músicas em língua estrangeira no seu dia a dia, podem ter um melhor desenvolvimento nas aulas? Justifique?; e (d) a música tem o poder de cativar os alunos nas aulas de inglês? Quatro professores foram ouvidos em nosso trabalho e, para manter o sigilo dos nomes dos professores participantes dessa pesquisa, chamamos os mesmos de professor A, B, C e D. As professoras A e B lecionam em institutos de idiomas, ao passo que as professoras C e D lecionam em escola regular de ensino.

ISSN 1982-9183

A primeira pergunta realizada foi, "Qual é a reação de seus alunos quando você propõe atividades com música em inglês?". A professora **A** respondeu que a grande maioria de seus alunos ficam bastante animados, principalmente os adultos. Ela acrescentou dizendo que alunos adoram quando a música é da época deles. Já os adolescentes gostam das mais tocadas no momento. Com os alunos das séries iniciais fica um pouco complicado, pois é mais difícil de acertar o gosto deles, e algumas vezes eles acham chato, pelo vocabulário ser um pouco difícil, sendo que as músicas mais famosas não têm um vocabulário adequado para a idade deles. Já a professora **B** concordou dizendo que no geral a reação é bastante positiva, porém aqueles alunos que têm dificuldade com o *listening* não gostam. A professora **C** também relatou que os alunos adoram músicas atuais, por esse motivo as aulas são produtivas. A professora **D,** da mesma maneira que as outras, afirma que a reação dos alunos é bastante positiva.

Na segunda questão que foi, "Você considera eficaz atividades com música nas aulas de inglês? Justifique sua resposta", a professora **A** afirmou que sem sombra de dúvidas, vivemos em um mundo tecnológico e as crianças/adolescentes têm um aprendizado muito rápido e fácil para tudo. Para ela, os alunos estão muito conectados e isso acaba facilitando e despertando a curiosidade em entender o que o artista canta na língua inglesa, saber o que a letra diz e ficam motivados a cantar também, além de ficarem interessados a buscar maiores informações dos cantores. A professora **B** disse que sim, desde que sejam feitas com um propósito bem claro, não somente como "fun". Concorda que são ótimas para aperfeiçoar o uso de gírias e expressões. A professora **C** considera positivamente, porém se elas forem feitas esporadicamente, pois principalmente no ensino fundamental os alunos perdem o interesse por atividades repetitivas. A professora **D** respondeu que atividades com música ajudam a trabalhar com o *listening* e *speaking* de uma maneira mais descontraída. A última questão aplicada foi, "Você considera que os alunos que ouvem músicas em língua estrangeira no seu dia a dia podem ter um melhor desenvolvimento nas aulas? Justifique sua resposta". A professora **A** acredita que sim, pois tal prática estimula o *listening,* aumentando consideravelmente o vocabulário, principalmente para aqueles alunos que gostam de ouvir as músicas e absorvê-las. A professora **B** concorda com a **A,** acrescentando que um contato diário com a língua amplia a capacidade auditiva, a compreensão e o reconhecimento dos sons, sotaques diferentes e, principalmente, motiva os alunos a descobrirem as infinitas possibilidades que a língua traz. A professora **C**, diz que os alunos que escutam músicas em língua estrangeira e procuram algumas palavras para conhecer a tradução, conseguem alcançar um nível mais alto na língua alvo. E a professora **D,** respectivamente, concorda com as outras citadas acima.

A teoria que ampara as considerações das professoras parece ser as noções acerca do Filtro afetivo de Krashen (1982), onde o autor defende que para o aluno aprender o mesmo precisa ser incentivado, e principalmente, precisa gostar de estar na sala de aula, em que a música pode fazer esse papel de motivação. Bem como Murphey (1992), do mesmo modo, sustenta a ideia de que a música tem o potencial de mudar a atmosfera da sala de aula.

As professoras concluíram na pesquisa que atividades com música podem auxiliar na compreensão do *listening*. Como bem relatado em Brown (2007), recebemos informações através da oralidade, internalizamos essas informações e então produzimos linguagem. Primeiro escutamos para sermos capazes de nos comunicar. Edge (1993), afirma que o *listening* é um aprendizado que se dá de maneira inconsciente e nos lembra que há dois tipos de aprendizagem, consciente e inconsciente: a primeira seria através de exercícios realizados a fim

ISSN 1982-9183

de chegar ao aprendizado; na segunda maneira a aprendizagem parece ocorrer de forma mais natural, menos mecânica natural, em que o aluno não percebe que está aprendendo: ouvir canções em língua estrangeira é um exemplo.

De forma complementar ao primeiro questionário e com o intuito de melhor entender o perfil dos docentes participantes dessa pesquisa, realizamos um segundo questionário que perguntava seus nomes, idade, o tempo de atuação como professor de língua inglesa, o local de trabalho (instituição pública ou privada) e carga horária na disciplina. As professoras **A** e **B** são professoras de rede privada. A primeira professora (**A)** tem 30 anos de idade e sua experiência com a sala de aula é de 8 anos, sua carga horária é de 21h30min semanais e ela leciona apenas em instituto de línguas. A professora **B,** igualmente, dedica-se apenas a rede privada, tem 57 anos de idade, com 24 anos de experiência na área, trabalhando 50h semanais. As professoras **C** e **D** ensinam na rede pública. A professora **C** tem 23 anos, trabalha há 2 anos e 6 meses e sua carga horária é de 27h. A última professora pesquisada tem 24 anos, dedica-se a 1 ano e 9 meses, tendo sua carga horária de 37h.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que o professor, como sendo o mediador do ensino-aprendizagem de línguas, deve apresentar meios para que esse aluno sinta-se mais à vontade e confiante em usar o idioma estrangeiro. Sendo assim, é crucial perceber a necessidade de cada aluno. Na prática em sala de aula podemos observar alguns fatores que tendem a comprometer o processo de ensino-aprendizagem como um todo, como turmas superlotadas, desinteresse discente, porém com a utilização de música nos parece que os alunos poderiam apresentar melhores resultados nas aulas de línguas, uma vez que a música atrai atenções e promove uma maior tranquilidade na atmosfera educacional.

Com a música podemos trabalhar as quatro habilidades linguísticas, que são a escuta, fala, escrita e leitura na língua estrangeira. As canções carregam sotaques distintos, estrutura gramatical e vocabulário. Quando o assunto é pronúncia, a música pode ser bastante útil. Sendo assim, fazer a utilização de música em sala de aula propicia maiores chances para que o aluno fortaleça a sua capacidade de compreensão e contextualize a utilização do idioma. Com apenas uma música o professor de línguas pode explorar várias questões: falar sobre a canção, ou sobre a letra (tradução), trabalhar a gramática, a cultura, ou um vocabulário em específico.

Com o questionário realizado, ao fim da pesquisa concluímos que os professores de inglês em ambos os contextos investigados (rede privada ou pública) possuem uma visão positiva das músicas trabalhadas nas aulas de inglês.

Aprender a língua inglesa é atualmente uma necessidade. Além do que se aprende nas aulas e curso de línguas, é comum os alunos aprenderem o idioma através de outras maneiras mais dinâmicas, como por exemplo, assistindo séries, com jogos ou músicas que são espaços de vivências desse público.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Juliana S. Music and Song: A Learning Tool. **Revista Científica de Letras Franca,** São Paulo, v. 4, n. 4, p. 155-178, jan./dez, 2008.

ISSN 1982-9183

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2013.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles:** An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3 ed. NY: Longman, 2007.

EDGE, Julian. **Essentials of English Language Teaching.** London New York: Longman, 1993.

GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa M; ANDREOTTI, Vanessa. **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública.** RS: Educat, 2005.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

KAWACHI, J. Cláudia. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da pública de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista,Araraguara– SP, 2008.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Copyright, 1982.

KUMARAVADIVELI, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** Cap:5, p. 129 a 147. São Paulo: Parábola,2006

LOUREIRO, Alícia M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Ana C. SANTOS, Helinna. COELHO, Irene C. A música na sala de aula- A música como recurso didático: **Revista Unisanta Humanitas**, v.3, n. 1, p. 41-61, 2014.

MURPHEY, Tim. **Music and song.** Oxford English, 1992.

PEREIRA, Paula G. **Reflexões sobre o uso da música em sala de LE:** As crenças e práticas de dois professores de inglês. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade de Goiás, Goiânia-Goiás, 2007.

ROSOVÁ, Veronika. **The use of music in teaching English.** Dissertação (MestradoemLínguaInglesa e Literatura)– FaculdadeemEducação, UniversidadeMasarik, Brno, 2007.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS BONECAS ABAYOMI ENQUANTO ELEMENTO DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA A AFRICANA: ASPECTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS

Sabrina Ferreira de Lima[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do trabalho pedagógico com as bonecas Abayomi no contexto escolar e suas contribuições para promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. O estudo justifica-se tendo em vista a importância de se pensar estratégias pedagógicas para implementar a lei 11.645/2008. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição do trabalho pedagógico com as bonecas Abayomi enquanto elemento de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana. E, apresenta como objetivos específicos: a) Investigar a trajetória normativa da inserção da temática da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; b) Desvelar a compreensão restrita em torno da inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; e, c) Apresentar a potencialidade das bonecas Abayomi enquanto estratégia para promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que as bonecas Abayomi, assim como demais elementos culturais do povo negro, são potentes para ressignificar as práticas educativas em torno do ensino da cultura afro-brasileira e africana, porém, só ganham significação se em consonância com uma perspectiva formativa crítica e planejada de modo a permear o currículo em suas diferentes áreas do conhecimento, caso contrário, pode restringir-se à mais uma prática pontual e de pouca significação do ponto de vista da produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Cultura afro-brasileira e africana. Bonecas Abayomi.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do trabalho pedagógico com as bonecas Abayomi no contexto escolar e suas contribuições para promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com o ideário explorado pela bibliografia especializada (BRASIL, 2003, BRASIL, 2008, FELIPE; TERUYA, 2014) uma das estratégias didático-metodológicas para trabalhar com a cultura afro-brasileira e africana seria construir uma visão positiva da mesma evidenciando a participação fundamental dos negros na construção da história do Brasil. Neste sentido, nas dimensões curriculares faz-se necessário promover o conhecimento sobre a história africana, promovendo assim o enriquecimento e renovação na atuação pedagógica.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: sabrinaa.limaa1@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

Neste contexto, o estudo justifica-se tendo em vista a importância de se pensar estratégias pedagógicas para a implementação da lei 11.645/2008 que reconhece o papel influente que a população negra desempenhou para a formação da cultura brasileira e insere o ensino da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Neste sentido, o presente estudo apresenta como objetivo geral, investigar a contribuição do trabalho pedagógico com as bonecas Abayomi enquanto elemento de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana. E, apresenta como objetivos específicos: a) Investigar a trajetória normativa da inserção da temática da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, b) Desvelar a compreensão restrita em torno da inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, e, c) Apresentar a potencialidade das bonecas Abayomi enquanto estratégia para promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo a qual é conceituada por Lakatos e Marconi (1987, p. 66) como aquela que permite realizar:

> [...] a seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisados, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já descrito sobre o mesmo.

O estudo está amparado em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Gomes (1996; 2005; 2011) e Dias (2019).

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da Educação, mais especificamente o eixo temático da Cultura afro-brasileira e africana. Inicialmente, o presente estudo desenvolve uma teorização acerca da trajetória normativa da inserção da temática da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Em seguida, busca evidenciar as fragilidades da compreensão restrita em torno da inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares no sentido de transcendê-la. Por fim, busca apresentar a potencialidade das bonecas Abayomi enquanto estratégia formativa para promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que as bonecas Abayomi, assim como demais elementos culturais do povo negro, são potentes para ressignificar as práticas educativas em torno do ensino da cultura afro-brasileira e africana, porém, só ganham significação se em consonância com uma perspectiva formativa crítica e planejada de modo a permear o currículo em suas diferentes áreas do conhecimento, caso contrário, pode restringir-se à mais uma prática pontual e de pouca significação do ponto de vista da produção de conhecimento.

REVISÃO TEÓRICA

Nos dias atuais é difícil falar sobre o negro sem pensar nos estereótipos criados pela sociedade que ainda vê os negros relacionados à imagens históricas que os remetem à escravos e/ou à selvagens e de pé descalço evidenciando o enraizamento da cultura brancocêntrica.

Neste sentido a lei 10.639 (BRASIL, 2003) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" prevendo a inclusão da temática nas disciplinas de história e artes:

ISSN 1982-9183

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Importa observar aqui que apesar do avanço normativo em um país que viveu anos de silenciamento histórico no que tange à tais perspectivas a referida lei apresenta duas fragilidades. A primeira é restringir-se ao ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil, destituindo de sentido o caráter básico da educação básica e de sua primeira etapa previstos pela LDBEN n. 9394/96. A segunda questão diz respeito a indicação das áreas de conhecimento para o ensino das temáticas, o que embora sinalizado com caráter preferencial, já que a lei prevê a inclusão dos conteúdos em todo o currículo escolar, tal indicação pode acabar por induzir que as práticas educativas fiquem restritas à estas áreas. Importa ainda observar, a utilização de um termo já obsoleto na legislação educacional e no campo curricular, que é o termo educação artística, denotando, portanto, a necessária revisão e atualização da referida lei, já que tais aspectos serão novamente reiterados pela a lei 11.645 no ano de 2008

O documento apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, CNE/CP, 2004) evidencia que todas as matrizes foram importantes para a formação da nação brasileira, dentre elas negros, indígenas, asiáticas e também européias, e não somente as européias:

> O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2004).

No ano subseqüente são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL/CNE, 2004) as quais além de fortalecer a lei 10.639/2003, reconhecem e exigem a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.

Acrescidos à estes avanços no campo normativo evidencia-se a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no ano de 2003 e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano de 2004, por meio das quais ganha-se força e materialidade na luta pela igualdade social e racial dos negros.

Em que pese os avanços trazidos por meio destas secretarias, tiveram curto tempo de existência. A SEPPIR foi extinta pelo governo de Michel Temer, significando um retrocesso, conforme evidenciado por Gomes (2016, não paginado):

> É inegável que o que se construiu nesses 13 anos é um novo Brasil, que outros sujeitos tiveram visibilidade, inclusive participando da discussão da política e de conselhos, fortalecendo a participação social, que foram muito importantes para o destino que nós tivemos ao longo destes 13 anos [...] O nosso ministério estava em processo de

ISSN 1982-9183

> construção, ainda sendo inserido na estrutura governamental, quando veio esse golpe [...] Isso é dramático, não somente por conta do momento em que estávamos, mas pela concepção que está por trás dessa extinção.

Já a SECADI foi integrada pelo Ministério da Educação à outra subpasta no Governo atual governo do presidente Jair Bolsonaro, ação que desvela ainda mais retrocessos. Tal iniciativa, inclusive, foi alvo de repúdio pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTEE) no ano de 2018:

> Uma das mudanças mais graves é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e sua substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Na prática, enquanto a primeira dama discursa em Libras na posse de 1° de janeiro, o que o novo governo faz é destruir a subpasta responsável pelas políticas públicas voltadas para estudantes com deficiência, por exemplo. [...] O fim da Secadi significa que três eixos primordiais para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e cidadão estão sendo sumariamente eliminados, ou seja: o reconhecimento da diversidade; a promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos. A Contee repudia as medidas do MEC e reafirma seu compromisso com a luta em defesa de uma educação voltada para os direitos humanos, cujas temáticas, inclusive, estão previstas na própria legislação educacional. (CONTEE, 2018, não paginado).

No ano de 2008 a lei referente à inserção da temática da cultura afro-brasileira e africana é novamente reiterada pela lei 11.645 incluindo também a inserção da cultura dos povos indígenas no currículo escola:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. **§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras**." (BRASIL, 2008, não paginado, grifo nosso).

No que concerne ao campo normativo, em consonância com as políticas em vigência, em 2009, o MEC elabora o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), plano esse que estabelece essencialmente "[...] a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08 [...]".

Outro importante avanço no campo normativo, é a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial aprovado pela lei n.12.288 no ano de 2010. O mesmo é composto por 65 artigos que visam estabelecer amplos direitos para a população negra, pretendendo banir o preconceito e a intolerância racial. Definindo direitos, dentre eles: da saúde, da cultura, da educação, do lazer,

ISSN 1982-9183

do esporte, da liberdade de suas diferentes religiões, da moradia, do trabalho, entre outros. Em seu primeiro artigo, o estatuto define-se como "[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica." (BRASIL, 2010, não paginado).

No ano de 2011 ocorre a aprovação da lei 12.519, que determina a criação do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra a ser assegurados anualmente no dia 20 de novembro.

Em que pese ser possível estabelecer uma relação linear do ponto de vista do acompanhamento e registro da legislação atualmente em vigência, é importante mencionar que para que tais conquistas tenham sido obtidas (ano menos do ponto de vista normativo), vários movimentos tiveram que lutar. Um dos movimentos maior influencia é o Movimento Negro Unificado (MNU) o qual organizou-se na década de 1960 e 1970, lutando contra o racismo e o preconceito, no intuito de uma construção positiva da identidade do negro. FELIPE; TERUYA, 2014).

Focalizar aspectos formativos em torno do povo negro e sua cultura, portanto, significa compreender as modificações normativas, mas sobretudo, o contexto de suas formulações. Isso traz implicações no campo da prática, já que mais do que simplesmente promover acesso a um determinado tipo de conhecimento, a inserção da temática da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares significa romper com práticas que produzem e reproduzem desigualdades, tanto no contexto escolar como na sociedade mais ampla. Significa, pois, conhecer a história, repensar discursos, romper com quaisquer tipo de discriminação, racismo e/ou injúria racial tais como apelidos depreciativos, "piadas" ridicularizando os traços físicos, cabelos, etc., ou ainda excluindo e estigmatizando as manifestações religiosas de matizes africanas.

Importa observar aqui, que a lei não propõe mudar totalmente o foco etnocêntrico pelo africano, mas sim ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. (FELIPE; TERUYA, 2014).

Decorridos mais de uma década desde a exaração da primeira lei que modifica os currículos escolares para incluir o debate em torno da cultura afro-brasileira e africana ainda é possível observar que a inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares continua se constituindo como um desafio.

As leis que incluem a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e todos os demais documentos normativos em que pese ainda não terem ganhado materialidade no campo da prática em seu sentido pleno tensionam o modo tradicional, eurocêntrico/brancocêntrico de ensinar requerendo uma mudança não só nas práticas educativas, mas sobretudo, na convivência humana, o que em alguma medida revela um constrangimento já que tal modificação só se faz a partir de uma determinação no campo normativo:

> [...] a escola brasileira está desafiada a realizar uma revisão não só de posturas, valores, conhecimentos, mas também de currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial visto que é somente por força legal que a questão racial começa a ser pedagogicamente e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no contexto brasileiro. (REIS; CRUZ, 2013, p.175).

ISSN 1982-9183

Um dos desafios do currículo escolar, portanto, é "[...] inserir a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar..." (FELIPE; TERUYA, 2014, p.117). As duas maiores fragilidades em torno da inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares está: a) ou na ausência desta, ou, b) na implementação de práticas pontuais e fragmentadas, as quais, nos dois casos distanciam-se dos fins previstos pela legislação vigente.

Do ponto de vista do direito à educação, havendo uma previsão legal, o não ensino da temática, significa o seu não cumprimento, e portanto, uma clara transgressão do direito.

Embora o país seja formado por uma grande mistura de raças, dentro dele existe uma falsa ideia de democracia racial. Conhecida como mito da democracia racial, esta atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais, o que dificulta a materialização de práticas formativas em uma perspectiva crítica que rompa com a produção e reprodução das desigualdades. (GOMES, 2005, p.57)

Mesmo tendo se passado mais de uma década, o que se observa é que o docente sente-se de certa forma despreparado, afinal acredita que sua formação é insuficiente e ainda se depara com condições materiais frágeis, como ausência de materiais etc. Além disso, o trabalho com uma temática que viveu historicamente a negação do direito acaba por suscitar inquietações, tanto dentro da escola, quanto fora dela, já que trabalhar com essa temática exige "que o professor assuma um compromisso ético e político" (DIAS, 2019).

Já a segunda questão de caráter mais delicado de se analisar, restringe-se ao aspecto pedagógico propriamente dito, Já que as atividades educativas e/ou com esse propósito, embora ocorram, ao invés de atingir o fim formativo esperado, podem pelo contrário, acabar por promover ainda mais desigualdades, a exemplo do polêmico livro "Cabelos de Peppa" distribuído pelo MEC às escolas e que inclusive recebeu premio jabuti de ilustração teve de ser retirado de circulação por ter sido acusado de racista. (NOVA ESCOLA, 2017).

As desigualdades podem ser produzidas e reproduzidas por meio de atividades pontuais e fragmentadas destituídas de sentido, restritas unicamente à determinados dias ou semanas quando na verdade a provisão legal é de uma inserção curricular ampla e difusa permeando todas as áreas de conhecimento e não somente no dia 20 de Novembro, dia da Consciência Negra.

Além disso, quando há um trabalho na perspectiva de inserir a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares esta é realizada por meio da história brasileira em sua perspectiva brancocêntrica, apresentando o continente africano "[...] cheio de estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a aids." (BENCINI, 2009, não paginado). A inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares "[...] significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população." (GOMES, 2011, não paginado).

Nas dimensões curriculares faz-se necessário promover o conhecimento sobre a história africana, promovendo assim o enriquecimento da prática pedagógica, e, sobretudo, proporcionando uma visão crítica acerca da temática uma vez que "[...] a escola tem o compromisso de reconhecer e valorizar e conduzir de forma ética, a pluralidade étnica e cultural, como forma de transformar as ideologias preconceituosas no seio social." (SANTOS, 2018).

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As bonecas Abayomi são pequenas bonecas negras feitas de pano e/ou tecidos, somente com nós ou trança, sem qualquer outro tipo de estrutura ou material. Surgiram dentro dos navios negreiros, onde as mulheres negras rasgavam parte de suas roupas para transformar em bonecas para as crianças durante as viagens que eram tão difíceis, serviam de acalento e proteção. A palavra *abayomi* é de origem *yorubá* e tem por significado 'encontro precioso': *abay*:=encontro e *omi*=precioso. Pode significar também aquele que traz felicidade. Presentear alguém com uma abayomi significa que "[...] a pessoa que a presenteia está oferecendo ao outro o que tem de melhor". (OLIVEIRA, 2016, p.4)

O trabalho com as bonecas Abayomi "[...] valoriza a cultura africana e contribui para o reconhecimento da cultura afro-brasileira, uma vez que faz parte da herança cultural dos negros africanos para o Brasil." (OLIVEIRA, 2016, p. 8).

No entanto, este trabalho só ganha significação se houver a compreensão de que é importante trabalhar não somente a confecção manual da boneca e sim inserir práticas formativas que incluam todo o seu contexto, sua história que tem uma riqueza única e que muitas pessoas ainda não conhecem, mostrando não só a importância do negro, mas também a força e resistência da mulher negra durante o período de escravidão.

É importante ressaltar que não só no trabalho com as bonecas abayomi, mas, em todo o trabalho que envolva a inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não se deve deixar de contemplar as matrizes africanas pois estas são o fundamento da prática e possuem enorme legado cultural para a nação brasileira. Para Gomes (1996):

> Os movimentos sociais, a luta da comunidade negra e das mulheres exigem da escola o posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam na superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. É preciso que se dê visibilidade às inúmeras práticas que o Movimento Negro já tem desenvolvido na educação. É necessário que os educadores compreendam que a luta pelo direito à igualdade social não elimina as diferenças étnico-raciais. E que o racismo não conseguiu apagar a dignidade dos sujeitos negros que em meio a este processo devastador continuam lutando pela preservação da sua identidade.

O trabalho pedagógico com as bonecas abayomi, portanto, devem estar imerso na historia africana e, sobretudo, dialogar com outras práticas educativas que podem ser realizadas por meio de livros, músicas, filmes que representem a cultura africana e afro-brasileira para que transcenda uma perspectiva pontual e fragmentária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as conquistas normativas em torno da inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares garantem o direito de uma ressignificação e valorização cultural que inclui e valoriza o povo negro, e, sobretudo, parte do reconhecimento da escola como um lugar de formação do cidadão, mostrando que a escola tem total relevância para promover a valorização das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Entender esse processo de luta exige reflexões acerca de todos os avanços e retrocessos até chegar nos dias atuais.

ISSN 1982-9183

Neste contexto as bonecas Abayomi, assim como demais elementos culturais do povo negro, são potentes para ressignificar as práticas educativas em torno do ensino da cultura afro-brasileira e africana, porém, só ganham significação se em consonância com uma perspectiva formativa crítica e planejada de modo a permear o currículo em suas diferentes áreas do conhecimento, caso contrário, pode restringir-se à mais uma prática pontual e de pouca significação do ponto de vista da produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. C. de; DIAS, L, R.. Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **Jornal de Políticas Educacionais.** V. 13, n. 11. Março de 2019. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61468> Acesso em: 30 abr. 2019.

BENCINI, Roberta. Plano de Aula – A cultura negra em sala de aula. **Geledes.** Publicado em: 23 jul. 2009. Disponível em:<https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-cultura-negra-em-sala-de-aula/> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.**Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL/CNE/CP. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 . Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm>Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: **SECAD; SEPPIR**, jun. 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 30 abr. 2019.

CONTEE. Contee repudia extinção da Secadi e de políticas de educação inclusiva. **Portal Vermelho**, 04 jan. 2019. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/317852-1> Acesso em: 30 abr. 2019.

FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/656/392>Acesso em: 30 abr. 2019.

COSTA, F. L. et. al. As bonecas abayomi e as novas sensibilidades históricas: possibilidades para uma educação anti-racista. **4º Seminário Pesquisar.** Seminário Interdisciplinar de Produção Científica. Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida d Goiânia, 2015. Disponível em:<www.faculdadealfredonasser.edu.br/.../T%202.2%20AS%20BONECAS%20ABAYO...> Acesso em: 30 abr. 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283> Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

_____. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. **XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe.** Publicado em: abr. 1996. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Geledes.** Publicado em: 27 ago. 2011. Disponível em:<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Nilma Lino ataca o golpe e critica o fim da Seppir. Central Única dos Trabalhadores. **CUT.** Sítio eletrônico. Publicado em: 23 jun. 2016. Disponível em:< https://www.cut.org.br/noticias/esse-golpe-tem-como-destinatario-principal-as-politicas-sociais-emancipatorias-13fd > Acesso em: 30 abr. 2019.

NOVA ESCOLA. **A polêmica do livro Peppa e as discussões sobre racismo na escola** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7132/a-polemica-do-livro-peppa-e-as-discussoes-sobre-racismo-na-escola> Acesso em: 30 abr. 2019.

OLIVEIRA, F. S. Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. **VII Encontro Estadual de História.** ANPUH, Bahia, Feira de Santana, 2016. Disponível em:<http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS FRAGILIDADES DAS DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ELEMENTO FORMATIVO: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Heloisa Rollwagen[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca das fragilidades em torno da apropriação das datas comemorativas enquanto elemento formativo na educação infantil. Neste sentido, apresenta como objetivo geral, investigar os desafios da prática pedagógica ao se tomar o currículo como centralidade do processo educativo de modo a transcender o trabalho educativo com datas comemorativas. E, apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca das concepções que forjaram historicamente o currículo no âmbito educacional, b) Analisar o delineamento do currículo da educação infantil a partir dos documentos normativos que o orientam, e, c) Evidenciar as normatizações curriculares para a educação infantil e seu distanciamento com as datas comemorativas. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Estando amparado em autores da bibliografia especializada. A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da Educação, mais especificamente o eixo temático da Educação Infantil. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que embora a educação infantil tenha currículo, este é substituído por atividades sem significação recorrentemente associadas às datas comemorativas as quais acabam por destituir de sentido o fim formativo desta etapa de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil. Datas comemorativas. Desafios da Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca das fragilidades em torno da apropriação das datas comemorativas enquanto elemento formativo na educação infantil.

Neste sentido, apresenta como objetivo geral, investigar os desafios da prática pedagógica ao se tomar o currículo como centralidade do processo educativo de modo a transcender o trabalho educativo com datas comemorativas. E, apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca das concepções que forjaram historicamente o currículo no âmbito educacional, b) Analisar o delineamento do currículo da educação infantil a partir dos documentos normativos que o orientam, e, c) Evidenciar as normatizações curriculares para a educação infantil e seu distanciamento com as datas comemorativas.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a qual no entendimento de Fonseca (2002, p. 32):

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: loloziita@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

> [...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

O presente estudo tem como fundamento os documentos normativos que regulam a educação infantil, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionias do Ensino Médio (BRASIL, DCNEI, 2010). Estando também aparado em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Saviani (1991), Tomazzetti e Palauro (2016), Gomes e Monteiro (2016) e Tonholo (2013).

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da Educação, mais especificamente o eixo temático da Educação Infantil.

Inicialmente, o presente estudo desenvolve uma teorização acerca das concepções em torno do currículo e como estas foram modificando-se ao longo do tempo. Em seguida, busca apresentar os referentes normativos que regulam e orientam a organização da prática pedagógica na educação infantil. Por fim, evidencia os desafios em torno da prática pedagógica vividos nesta etapa de ensino no que tange à necessária superação da apropriação das datas comemorativas enquanto elemento formativo.

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que embora a educação infantil tenha currículo, este é substituído por atividades sem significação recorrentemente associadas às datas comemorativas as quais acabam por destituir de sentido o fim formativo desta etapa de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora as datas comemorativas adquiram centralidade no debate deste estudo, compreende-se o currículo, portanto, para além de algo a ser ensinado e/ou de uma lista de conteúdos e sim a partir de uma concepção mais ampla que abrange conhecimentos, tempos, sujeitos e espaços escolares, perspectiva que dialoga com o ideário explorado por Garcia (2015).

No entendimento de Garcia (2015, p. 4) o currículo pode ser interpretado de diferentes formas não se restringindo, portanto à uma lista de conteúdos a serem ensinados, pela contrário, este é múltiplo:

> [...] seja relacionado ao conjunto de conhecimentos que se deseja ensinar na escola, às experiências de aprendizagem ali proporcionadas, a um senso de identidade particular que se deseja construir nos alunos, ou ainda, ao ambiente de convivência que seria inseparável das diferentes operações envolvidas na prática do/ currículo.

Para o autor o currículo vai muito além de um documento que norteia os conhecimentos, é um espaço de luta, podendo ser considerado um espaço de atividades pois aborda além do conteúdo um conjunto de aprendizagens que sempre irão proporcionar aos alunos várias experiências, apresentando-se, portanto, de modo polissêmico. (GARCIA, 2015, p. 4).

"O currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado algo neutro e pretensamente teórico". (PACHECO, 2013, p. 11). Esse espaço de luta pode ser compreendido como um campo de

ISSN 1982-9183

debates, possiblidades, disputas sociais, economica e culturais ocorre que como existem várias significações, muitas ideias se divergem e geram conflitos entre os sujeitos e forças que debatem.

Nesta perspectiva o currículo não é apenas um documento que descreve ou lista conteúdos a serem ensinados, é, sobretudo, um espaço de luta e debates, que em teoria deveria propiciar aos sujeitos aprendentes a aprendizagem por meio de suas próprias experiências.

No entendimento de Silva (2017, p. 14) "[...] mais importante e interessante do que a busca da definição última de 'currículo' seja a de saber quais questões uma 'teoria' do currículo ou um discurso curricular busca responder".

Epistemologicamente, de acordo com Silva (2017), as teorias do currículo podem ser compreendidas a partir e três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-criticas.

QUADRO 1: TEORIAS DO CURRÍCULO

Teorias Tradicionais	**Teorias Críticas**	**Teorias Pós-Críticas**
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: SILVA (2017).

Em suas considerações Kliebard (2011, p. 9) afirma que John Franklin Bobbit foi a principal figura que deu "forma e orientação à área do currículo", o mesmo partiu de quatro princípios de administração escolar sendo que o primeiro foi adaptar as técnicas das indústrias para o contexto escolar, mostrando quais resultados pretendiam ser alcançados e métodos que seriam utilizados para atingi-lo. O segundo era de obter o máximo de eficiência dos alunos, dividindo as tarefas e funções escolares. O terceiro entendia que não precisaria ter gastos desnecessários e o último ressaltava a importância de estabelecer padrões na educação. Nesta compreensão os sujeitos aprendentes passaram a ser o material bruto que a escola/indústria deveria moldar e a proposta educacional, neste contexto, deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica.

Em 1949, Ralph Tyler publicou um livro consolidando os estudos de Bobbit, que dominaria o campo curricular nos Estados Unidos, o mesmo propunha uma maneira de organização e desenvolvimento em torno das ideias de currículo como uma questão técnica (SILVA, 2017).

De acordo com o ideário explorado por Silva (2017, p. 41) houve um rompimento epistemológico com o tradicionalismo, colocando em indagação o senso comum, "[...] os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica [...]", por isso, tanto os docentes como discentes tem a oportunidade de rever alguns conceitos que na perspectiva tradicionalista eram vistos como naturalizados.

ISSN 1982-9183

As teorias críticas são totalmente o oposto das tradicionalistas, enquanto as tradicionais são de aceitação, as críticas são de transformações sociais, desconfiança e questionamentos. "Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz". (SILVA, 2017, p. 30).

As teorias pós críticas, por sua vez, em torno dos estudos curriculares torna possível compreender a pluralidade de teorias, por sua vez, a pluralidade de identidades.

Lopes (2013, p. 10) afirma que a expressão e significação de teorias pós-críticas são "imprecisas" e isso não é um ponto negativo, visto que a marca dos estudos pós-críticos é de "imprecisão e ambiguidade". Isso ocorre devido ao conjunto de teorias que fazem parte da teoria pós crítica sendo essas: as pesquisas pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, independentemente de estarem conectadas cada uma tem a sua especificidade e estudos distintos.

> Os debates entre as diferentes abordagens não cessam de se desenvolver, fazendo com que a apropriação dessas discussões teóricas no campo do currículo não se traduza numa homogeneidade que possa ser incorporada ao mesmo rotulo, ainda que alguns pontos em comum possam ser identificados. (LOPES, 2013, p. 18).

Tendo em vista tais considerações teóricas, estas acabam por evidenciar a presença das teorias tradicionais, críticas e pós críticas convivendo hibridamente nos currículos escolares.

Silva (2017, p. 40) afirma que o "[...] currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência [...]", sendo assim o currículo deve ser algo em constante questionamento e criticidade.

A presença das datas comemorativas nas práticas educativas evidencia claramente a perspectiva tradicional do currículo, já que tais práticas enquanto elementos formativos tem relação direta com a perspectiva formativa do contexto em que foi originada. A inserção das datas comemorativas no currículo escolar surge associada à LDBEN 5.692/71, promulgada em período de ditadura civil-militar no país, e que tinha como perspectiva formativa a implementação do ensino técnico e voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e, neste contexto, as datas comemorativas aparecem associadas aos ideais de civismo e patriotismo.

Além desta frágil questão, já que atualmente as datas comemorativas são simplesmente produzidas e reproduzidas anualmente nas práticas educativas sem que sequer se questione o seu fim formativo outros aspectos podem ser apontados. O primeiro deles é a fragilidade da formação ofertada por meio das datas comemorativas. Em seu ideário Saviani (1991, p. 24) critica a ênfase nas datas comemorativas indicando a necessidade de se ter clareza acerca daquilo que é tido como fundamental e aquilo que é tido como secundário no currículo escolar de modo que não se negligencie o fim principal da educação, que é a promoção da aprendizagem:

> Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e

ISSN 1982-9183

> estamos diante da seguinte constatação: fez- se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las.

O segundo é que o trabalho com datas comemorativas acaba por produzir e reproduzir mais desigualdades já que fundamentam-se em estereótipos e/ou perspectivas distorcidas da realidade. (TOMAZZETI; PALAURO, 2016).

Tais práticas, por exemplo, continuam produzindo e reproduzindo ideias de índio como um selvagem, não civilizado, que mora na selva, veste tanga, tem um penacho na cabeça, mora na oca e pesca peixes para se alimentar, e, anualmente as crianças vão para a casa com um penacho na cabeça e com os rostos pintados sem sequer terem tido a oportunidade de discutir sobre a cultura indígena, preceito normativo inclusive previsto para fazer parte do currículo pela lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 que prevê a inserção da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. O espaço epistemológico, portanto, que deveria oportunizar experiências formativas de qualidade para a criança, de questionar o índio que está nas ruas fazendo artesanato, o índio que é desapropriado de suas terras e outras pautas dos movimentos de luta do povo indígena acaba por enfatizar uma perspectiva brancocêntrica do índio, retrocedendo em seu papel de educar ao contribuir para invisibilizar o povo indígena que historicamente viveu e vive a negação de direitos.

O trabalho com datas comemorativas, ao invés de assumir uma perspectiva crítica, pelo contrário, reforça ainda mais estereótipos e desigualdades, a exemplo do dia do "descobrimento do Brasil", já que "[...] a comemoração em si não proporciona a discussão dos diferentes pontos de vista sobre o fato narrado ou a formação do aluno como um sujeito histórico e ativo na sociedade" (ESCOLA EDUQUE, 2017, não paginado).

O terceiro é que as datas comemorativas muitas vezes acabam por assumir uma finalidade mercadológica já que quem lucra muito com tais festividades é o comércio, que sempre propõe uma lembrancinha para cada dia, reforçando ideais da sociedade capitalista.

> Neste sentido, ainda podemos enfatizar que propor datas comemorativas como sequência do planejamento na educação infantil (mas não só) não contribui para a compreensão nem com as práticas mais elaboradas de organização curricular, pois são facilmente cristalizadas na repetição e fixação de 'peças didáticas' preparadas para mostrar o que foi feito. (TOMAZZETTI; PALAURO, 2016, p.158).

O quarto diz respeito a subjetividade na escolha das datas comemorativas, muitas inclusive ferindo o preceito constitucional da educação laica. (BRASIL, CF, 1988).

O quinto tem a ver com a ênfase nas apresentações. Lira, Dominico e Martins (2018) explicam que, devido à grande utilização das datas comemorativas no dia-dia educacional ocorre a cultura do espetáculo, em especial nas instituições privadas, pois há uma grande exigência tanto com professores e alunos.

ISSN 1982-9183

Aspecto reiterado por Proêncio, Lira e Dominico (2017, p. 10736 - 10737) que argumentam que "[...] essa cultura do espetáculo parece responder às expectativas dos pais, que precisam ser agradados, vendo seus filhos como bibelôs bem treinados".

Além disso, em muitas realidades as atividades relacionadas às apresentações para as datas comemorativas são cansativas para alunos e professores e trabalhadas em um período curto antecedente à comemoração, muitas vezes de forma desinteressante e com sua realização apenas visando que determinada data não seja passada "em branco".

A ausência de significação para as crianças é certamente um fator que revela o quanto as datas comemorativas são frágeis, práticas sem sentido como a impressão de mãos e pés das crianças não ensinam nada às crianças, "[...] fazendo com que assim, a criança sirva apenas de ferramenta para profissionais, e não um sujeito de direito e reprodutor de suas vontades e anseios." (GOMES; MONTEIRO, 2016, p. 163).

Todas essas fragilidades se tornam ainda mais preocupante quando se pensa no contexto da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, LDBEN, 1996) e que tem como finalidade formativa "[...] o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 36).

As datas comemorativas tomadas como elemento formativo acabam ocupar praticamente o ano letivo inteiro da criança, já que "[...] são 69 datas comemorativas fixas no calendário brasileiro, (dentre eles feriados religiosos, cívicos, de lutas sociais e datas comerciais) fora as que são designadas por regiões."

Evidenciando assim, o predomínio de uma educação com ênfase no currículo em sua perspectiva tradicional, que por sua vez, acaba por oferecer uma educação/formação também tradicional, se distanciando dos preceitos normativos atuais da educação infantil, em especial, das DCNEI.

As DCNEI (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 12) apresentam a criança como um ser "histórico e de direitos", que utiliza a imaginação e experimentação, tem anseios, elabora narrações e questionamentos e acima de tudo constrói sua própria autonomia coletiva e pessoal, produzindo cultura.

Além do mais, esse documento, procura delinear as condições para que o trabalho escolar seja de qualidade do ponto de vista formativo, tendo em vista que se faz necessário um espaço e materiais pedagógicos adequados para os alunos. Como eixos curriculares da Educação Infantil as propostas pedagógicas devem ser norteadas a partir de dois aspectos muito importantes, sendo esses as brincadeiras e interações, além de tudo prioriza a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como constitutivos do processo educativo. (BRASIL, DCNEI, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo as DCNEI (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 12) o currículo é visto como um "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...]" Tal conceituação evidencia que o currículo da educação infantil deve ser pensado especificamente para as crianças respeitando suas peculiaridades, fazendo com que a prática docente seja repensada. Ou seja, o currículo é concebido como um articulador para encaminhar as propostas pedagógicas.

ISSN 1982-9183

Os preceitos formativos da DCNEI evidenciam que esta etapa de ensino possui currículo e referentes formativos e, que, portanto, o trabalho educativo com datas comemorativas na contramão de tais preceitos continua fazendo parte da cultura escolar/formativa consolidada. (BRASIL, DCNEI, 2010).

No entendimento de Gomes e Monteiro (2016, p. 167) as datas comemorativas são tão recorrentes na educação infantil devido ao senso comum e por "praticidade", ou seja:

> Por motivação do senso-comum, onde a data comemorativa é o que grande parte de professores têm como referência de quando eram crianças, fazendo com que trouxessem isso para a Educação Infantil. Também, porque está tudo pronto, existem coleções e ideias prontas na internet, e depois de fazer uma vez, nos demais anos o profissional só precisa repetir.

Apple (1979) afirma as áreas curriculares que deveriam ser criticamente pensadas acabam sendo esquecidas, não havendo questionamento das práticas, das ideologias e das teorias educacionais, fazendo com que a escola acabe se tornando uma mera reprodutora de conhecimentos.

O currículo, portanto, não pode ser transformado se não houver questionamentos sobre ele, logo, pode-se pensar no currículo como o centro das teorias educacionais não neutro e desinteressado de conhecimentos (APPLE, 1979), pelo contrário, projetos de educação, revelam projetos de sociedade.

CONCLUSÕES

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que embora a educação infantil tenha currículo, este é substituído por atividades sem significação recorrentemente associadas às datas comemorativas as quais acabam por destituir de sentido o fim formativo desta etapa de ensino. Neste sentido, é de extrema importância pensar no planejamento tendo como centralidade experiências formativas de qualidade e que transcendam o processo educativo restrito às datas comemorativas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. DCNEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, R. Políticas governamentais e Educação Infantil: Histórias ou Estórias? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 21-31, jan. 2002. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/11158/10631 > Acesso em: 30 abr. 2019.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v.23, n.80, 2002. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ESCOLA EDUQUE. Datas Comemorativas: uma prática ressignificada. **Estadão.** 7 abr. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-eduque/datas-comemorativas-uma-pratica-ressignificada/?fbclid=IwAR29uUYyM-69mMDbwpqiiSZPoCFhEA_VGH76yU5B4JzcM8lVI0RdX6nBOXg> Acesso em: 30 abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GARCIA, J. Currículo, convivência e conversa complicada. **EDUCERE.** XII Congresso Nacional da Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais- Educação (SIRSSE). IX Encontro Nacional sobre Atendimento Hospitalar (ENAEH). V Seminário de Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO). 2015. Disponível em:<educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19306_11202.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

GOMES, C. R. S.; MONTEIRO, K. J. As datas comemorativas na educação infantil: análise das práticas docentes. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016. Disponível em:<ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5928> Acesso em: 30 abr. 2019.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria e currículo. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, pp. 5-22, jul./dez., 2011. Disponível em:< http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

LIRA, A. C. M., DOMINICO, E., MARTINS, L. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: Filos. Educ.,** Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/5388/pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temática: Configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 30 abr. 2019.

PROÊNCIO, L. M., LIRA, A. C. M., DOMINICO, E. É preciso falar sobre isso! As datas comemorativas nas instituições educativas. **EDUCERE.** XIII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra UNESCO). 2017. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24898_12403.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TOMAZZETTI, C. M. PALAURO, M. M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez.2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/critica educativa/article/download/87/229> Acesso em: 30 abr. 2019.

TONHOLO, T. B. Datas comemorativas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL.** Edição n. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em:<www.uel.br/revistas/.../pages/.../TEXTO%2018%20-%20p.%20182%20a%20193.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS COMO EIXOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Carla Roberta Rodrigues Cozer[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

Considerando as interações e brincadeiras como eixos formativos da Educação Infantil busca-se por meio deste estudo evidenciar as implicações destes eixos para a prática pedagógica. Neste sentido tem como objetivo geral apresentar um quadro teórico acerca das especificidades da prática pedagógica a partir dos eixos formativos das interações e brincadeiras na Educação Infantil. E, apresenta como objetivos específicos: a) Delinear um quadro teórico acerca das especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil, b) conceituar a partir da literatura especializada as interações e as brincadeiras enquanto eixos formativos na Educação Infantil, e, c) Evidenciar os principais desafios da apropriação das interações e brincadeiras para a prática pedagógica. Metodologicamente, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que as interações e brincadeiras enquanto eixos formativos se configuram como um importante elemento para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interações e Brincadeiras. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta uma investigação acerca das interações e brincadeiras como eixos formativos da Educação Infantil buscando evidenciar as implicações desta perspectiva formativa para a prática pedagógica.

Neste sentido apresenta como objetivo geral, apresentar um quadro teórico acerca das especificidades da prática pedagógica a partir dos eixos formativos das interações e brincadeiras na Educação Infantil. E, apresenta como objetivos específicos: a) Delinear um quadro teórico acerca das especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil, b) conceituar a partir da literatura especializada as interações e as brincadeiras enquanto eixos formativos na Educação Infantil, e, c) Evidenciar os principais desafios da apropriação das interações e brincadeiras para a prática pedagógica.

Quanto aos aspectos metodológicos o presente estudo, adotaos moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, a qual é conceituada por Boccato (2006, p. 266) como aquela que:

> [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: carlacozzer@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federaldo Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail:vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

> pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos é a área da educação, mais especificamente, o eixo temático da Educação Infantil.

No que concerne à base teórica, o presente estudo está amparado nos documentos normativos que regulam a Educação Infantil focalizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI) de 2010. Além disso, o presente estudo sustenta seu corpus teórico em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Kishimoto (1999, 2010), Maluf (2013), Barbosa (2010) etc.

Inicialmente o estudo apresenta uma discussão acerca da especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil, concebendo a criança como sujeito histórico e de direitos. Em seguida destaca o eixo formativo das interações e brincadeiras propostas pelas DCNEI (2010) como parte da construção do conhecimento, daconcepção de infância e do desenvolvimento integral da criança. Por fim, discute sobre os desafios das interações e brincadeiras enquanto eixos formativos na prática pedagógica.

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que as interações e brincadeiras enquanto eixos formativos se configuram como um importante elemento para o desenvolvimento integral da criança.

REVISÃO TEÓRICA

Historicamente a Educação Infantil esteve associada à perspectiva assistencialista com ênfasenas atividades de cuidado, contexto que só vai ser modificado a partir de 1988 com a promulgação da constituição cidadã:

> O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 7).

Na concepção de Cicarello (2018) a luta pela infância na constituição de 1988 foi de extrema importância para o reconhecimento da criança como cidadã dotada de direitos. Dentre os principais direitos, a partir da constituição de 1988 passa-se a prever a proteção à criança e a educação como um direito público subjetivo e fundamental para o desenvolvimento integral.

O marco de maior importância para a Educação Infantil é a LDBEN n. 9394/1996, pois é a partir desta que passa-se a se reconhecer a Educação Infantil como parte da educação básica, ou seja, a Educação Infantil passa a se configurar como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No entendimento de Cury (2008, p. 294-295) o conceito de educação básica trazido pela LDBEN n. 9394/1996 é um conceito inovador na legislação brasileira uma vez que promove a democratização da educação:

ISSN 1982-9183

> A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar Resulta daí que a Educação Infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de "base", "básica", que se pode ter uma visão conseqüente das partes.

Tal avanço no campo normativo se fortalece a partir da exaração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicadas no ano de 2010, documento que passa a reconhecer não só o dever do Estado na oferta desta etapa de ensino mas também que esta seja pública, gratuita e de qualidade. (BRASIL, DCNEI, 2010). A Educação infantil, sob esta premissa, passa a constituir como um direito humano e social e para todos, ou seja,sem distinção da etnia, nacionalidade, sexo, classe social etc.

Do ponto de vista pedagógico e formativo, as DCNEI (2010, p. 12) avançam por pela primeira vez reconhecer a criança como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura, ou seja, àquela que "[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura."

No entendimento de Kramer (2011) as DCNEI reiteram os preceitos constitucionais de 1988 e avançam:

> As DCNEI's contribuíram, neste sentido, para concretizar uma visão de Educação Infantil e de criança que vinha se desenvolvendo desde documentos anteriores, em especial a Constituição de 1988. Compreender a criança como um sujeito histórico de direitos demonstra uma preocupação em entender a escolarização também como um processo de socialização, bem como em trazer uma concepção específica do que seria o desenvolvimento infantil, entendido como a introjeção e ao mesmo tempo a produção de cultura. (KRAMER, et al, 2011, p.220).

As DCNEI (2010) dentre outros aspectos, preveem eixos formativos para a formação das crianças com ênfase na indissociabilidade entre o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras, prevendo, portanto, práticas pedagógicas e organizacionais que assegurem:

> **- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo**; - A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; - A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; - O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; - O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo **interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades**; - Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; -A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; - A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 19 – 20, grifo nosso).

ISSN 1982-9183

No entendimento de Jóia (2013) cuidar e educar são considerados um direito da criançade modo que o cuidar a partir do reconhecimento do princípio indissociável passa também a ter um caráter educativo.

Ruiz (2005) argumenta que o cuidado embora historicamente presente na Educação Infantil, também tem seu conceito ampliado deixando de restringir-se ao atendimento das necessidades básicas de alimentação, higiene e segurança. A partir das DCNEI o cuidado enquanto elemento formativo do desenvolvimento integral da criança na **Educação Infantil** compreende tanto os aspectos biológicos quanto os aspectos psicológicos.

Nesta perspectiva, cuidar pressupõe estar comprometido, atendendo as necessidades do outro, criando um vínculo de quem cuida e quem é cuidado, ideário corroborado por Onofre (2012):

> Ou seja, não se trata apenas de um holding físico (cuidado para atendimento das necessidades físicas), mas também de um holding psicológico (cuidado para atendimento das necessidades psíquicas), que no início encontra-se concretizado pelos cuidados para a satisfação das necessidades físicas. Esses cuidados precisam ser consistentes, tanto em termos de continuidade quanto em relação à existência da empatia do adulto pela criança, no caso o/a professor/a de Educação Infantil. (ONOFRE et al 2012, p.4).

Importa observar que associada à esta perspectiva formativa estão as interações e brincadeiras como elementos formativos, as quais, por sua natureza lúdica ressignificam as vivências educativas na **Educação Infantil**.

As DCNEI (2010) apresentam, portanto, novos desafios aos saberes e fazeres dos professores, em especial, do ponto de vista curricular e da materialização destas perspectivas curriculares e formativas na prática pedagógica.

Neste sentido, em que pese os avanços no campo normativo, um dos grandes desafios da **Educação Infantil** atualmente continua sendo transcender os resquícios de sua consolidação histórica associada ao assistencialismo e às atividades de cuidado, muitas vezes ainda, com ênfase em práticas formativas instrumentais visando fins preparatórios para o ensino fundamental:

> [...] o campo da Educação Infantil vive umintenso processo de revisão de concepções sobre educação decrianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimentode práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagense do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm semostrado prioritárias as discussões sobre como orientar otrabalho junto às crianças de até três anos em creches ecomo assegurar práticas junto às crianças de quatro e cincoanos que prevejam formas de garantir a continuidade noprocesso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados noEnsino Fundamental. (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 7).

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abre várias formas de produção. Segundo Barbosa (2010) ela é fundamental para a socialização da criança, a divulgação e apropriação de conhecimentos independente da classe social e cultural. A prática pedagógica considera também as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação transforma a maneira de sentir, pensar, agir e representar. A prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial

ISSN 1982-9183

da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora a **Educação Infantil** não se proponha desenvolver uma educação em sentido escolarizante é importante reiterar que esta etapa de ensino possui currículo, o qual é conceituado pelas DCNEI (2010, p. 12) como o "[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazemparte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científicoe tecnológico, de modo a promover o desenvolvimentointegral [...]" das crianças. Além disso, em seu aporte conceitual, as DCNEI (2010, p. 25) apresentam as interações e brincadeiras como eixos do currículo prevendo que as "[...] práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras."

Importa observar, porém, que embora as interações e brincadeiras sejam tomadas como eixos formativos, as interações e brincadeiras ainda aparecem dissociadas, ficando, notadamente em evidência a presença das brincadeiras em detrimento das interações enquanto referentes para a organização da prática pedagógica.

Do ponto de vista teórico também é possível constatar este dado, o que pode ser evidenciado a partir do estudo de Souza e Ortega (2016, 2016, p. 12). Em seu ideário, as autoras argumentam que as interações "[...] são um aspecto chave para a qualidade da Educação Infantil e que, portanto, merece ser melhor explorado tanto em pesquisas acadêmicas quanto nos cursos de formação de professores [...]".

No entendimento de Moraes e Silva (2014) as interações tem um papel importante no desenvolvimento integral da criança. De acordo com as autoras, é a partir da vivência com outras crianças que ela aprenderá a conviver em sociedade, aprendendo a importância da convivência, trocando experiência e conhecendo o mundo a sua volta. "Portanto, é na potencialidade desse convívio e de diversas formas de socializações que se proporcionam novas formas de crescimento e de vivências da infância de forma plena e prazerosa de um ambiente que respeite sua singularidade e torne-se significativo."(MORAES; SILVA, 2014, p.2).

Vygotsky (1998) evidencia em seu estudo a centralidade das interações para o desenvolvimento humano, reiterando a importância do eixo formativo das interações e brincadeiras, uma vez que por meio destas,a criança começa se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe e âmbito familiar e passa ampliar sua visão de mundo.

Em que pese às discussões em torno da socialização e de sua importância para o desenvolvimento, com especial destaque para os contributos de Vygostky, o que se constata é que há no imaginário a crença de que a socialização e as interações ocorrem espontaneamente e/ou que as interações ficam subsumidas nas brincadeiras.

Nesta perspectiva, as interações podem ser de diferentes naturezas: a) a interação da criança com a professora, b) a interação da criança com outras crianças, c) a interação da criança com brinquedos e materiais, d) a interação da criança com o ambiente, e, e) a interação da criança nas relações entre a instituição, a família e a criança.

> **Interação com a professora —** O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos. **Interação com as crianças —** O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do

ISSN 1982-9183

> repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. **Interação com os brinquedos e materiais —** É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo. **Interação entre criança e ambiente —** A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. **Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança —** A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

Neste sentido, em que pese às brincadeiras majoritariamente envolverem momentos de interação, nem sempre isso ocorre. De acordo com Maluf (2013), existem várias formas de brincar que nem sempre pressupõem interações com pessoas e/ou brinquedos, tais como as brincadeiras solitárias, a observação de brincadeiras etc. Embora estes tipos de brincadeiras sejam formas de aprender e explorar o mundo, recorrentemente, a presença de brinquedos ou "[...] a presença de outra criança não oferece nenhum interesse." (Maluf 2013, p.1).

No entendimento de Kishimoto (2010) brincar é algo muito importante para a criança e faz parte do seu cotidiano:

> Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

No entendimento de Freitas (2015) o brincar enquanto parte constitutiva da criança significa uma forma livre e individual de designar as diversas formas primitivas de exercício funcional, com uma ação prazerosa. As brincadeiras proporcionamà criança o conhecimento de si mesma e do mundo.

Do ponto de vista da sistematização das brincadeiras, estas podem ser livres ou orientadas pedagogicamente. Do ponto de vista da prática pedagógica, considerando-se as interações e brincadeiras como eixos formativos na educação infantil, é importante que este eixo sejam sistematizado pela professora de modo que garantam um equilíbrio entre a vivência livre e a vivência orientada.

O brincar livre oferece as crianças oportunidades de descobrir formas para resolver seus próprios problemas, por meio de pequenas experiências as crianças são suscitadas a pensar em várias possibilidades até encontrar soluções.

Silva (2007) destaca que o brincar livremente, proporciona à criança uma aprendizagem ativa, onde a criança antes de ser capaz da compreender o mundo encontra desafios, desde os mais simples até os mais elaborados.

A brincadeira livre diferentemente das brincadeiras dirigidas é direcionada pela própria criança, ela a organiza, estabelece regras, inventa cenário e diálogos, tudo de forma muito natural. A brincadeira além de ser livre e espontânea, traz resultados aleatórios, pois a brincadeira parte da imaginação de cada criança, e por isso, é rica e contributiva no desenvolvimento de vários aspectos de descoberta da vida da criança.

ISSN 1982-9183

A brincadeira livre, embora, de caráter livre não necessariamente significa que não precisa ser sistematizada. Penner (2007) destaca que na brincadeira livre o professor não precisa estar totalmente ausente, pelo contrário, é importante que ele se envolva conforme a necessidade da criança.

Importa também salientar que qualquer coisa na mão de uma criança pode, potencialmente, se transformar em brinquedo. Assim, conforme o ideário explorado por Grassi (2013) pode-se considerar conceitualmente como brinquedo qualquer objeto que sirva de suporte para as brincadeiras infantis:

> O brinquedo, que pode ser desde um sofisticado produto industrial até uma simples caixa de fósforos, funciona como um suporte para o brincar, para a brincadeira. [...] Ele é um meio pelo qual a criança demonstra suas emoções, cria e imagina, desenvolve-se, aprende e apreende. Cada brinquedo apresentado à criança desperta nela uma infinidade de possibilidades. Desperta seu interesse, sua criatividade, possibilita momentos de prazer, realizações e felicidades, bem como permite a vivência de sentimentos de angústias, desprazer, frustrações, medo, tristeza, que poderão ser simbolizados e elaborados. (GRASSI, 2013, p. 45).

Os brinquedos, quando presentes nas interações e brincadeiras, podem assumir duas diferentes funções: afunção lúdica e a função educativa. A função lúdica diz respeito ao brinquedo que "[...] propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente." Já a função educativa, está relacionada ao brinquedo que "[...] ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo." (KISHIMOTO,1999, p.37).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do quadro teórico desenvolvido é possível constatar a centralidade do papel do professor na garantia da formação integral da criança na **Educação Infantil** uma vez que caberá a este a proposição de atividades formativas fundamentadas nas interações e brincadeiras. Não só no que se refere à inserção do eixo nas práticas educativas como também no que se refere à qualidade e assertividade das atividades propostas.

Embora o eixo das interações e brincadeiras seja incluído na prática educativa de forma sistematizada, no entendimento de Kishimoto (2010) é preciso dar liberdade para a criança escolher seu brinquedo e a maneira que quer brincar de modo que com a mediação do professor possa aprender novas brincadeiras e novas regras.

A criança não nasce sabendo interagir e brincar e a **Educação Infantil** enquanto espaço de educação formal é potente para que a criança desenvolva-se integralmente interagindo e brincando com outras crianças e adultos.

Toda e qualquer interação e brincadeira a ser proposta na **Educação Infantil**, precisa ter como fim formativo o desenvolvimento integral da criança. **Neste sentido é que o papel do professor é de grande valia para o desenvolvimento das atividades** pedagógicas **propostas, sobretudo, para promover interações e brincadeiras entre a criança e o aprendizado.** Cabe ao professor, portanto, ajudar e encorajar as crianças a participar das atividades educativas livres e orientadas, pois quando elas interagem e brincam com outras crianças elas vão aprendendo a respeitar e a conviver em grupos, condição indispensável para a vida em sociedade.

ISSN 1982-9183

Considerando, portanto, que as interações e brincadeiras se constituem como eixos formativos que proporcionam à criança o conhecimento de si mesmas e do mundo estes precisam ser parte constitutiva das experiências de aprendizagens na **Educação Infantil**.

CONCLUSÕES

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que as interações e brincadeiras enquanto eixos formativos se configuram como um importante elemento para o aprendizado e desenvolvimento na Educação Infantil, pois a criança quando brinca e interage seja ela em grupo ou sozinha desenvolve seu pensamento, sua imaginação, melhora sua vida social e emocional. A Educação Infantil é um período muito importante para a criança e seu desenvolvimento, portanto, educar na Educação Infantil requer proporcionar as crianças situações de extremo cuidado, diversas brincadeiras e aprendizagens conduzidas que ajudem no seu conhecimento. Ao finalizar esta pesquisa pode comprovar-se que o ambiente escolar educa e cuida, e as crianças aprendem enquanto brincam, fazendo com que ela tenha uma relação natural com o mundo a sua volta, compartilhando momentos de interação, e aprendizagens conduzidas que ajudem no seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. G. **Prática pedagógica na educação infantil**. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 2010. Disponível em:<portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf > Acesso em: 30 abr. 2019.

CICRELO, Junior Ivan Carlos. **Educação Infantil**: Concepções de Desenvolvimento Humano em Documentos Curriculares das Três Maiores Cidades Catarinenses.Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville (Univille). Joinville, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IBICT-1_343796119352555843 6f20ebdfe5d559 > Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

FREITAS, M. D. **A importância do brincar na educação infantil**. Minas Gerais, 2015.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

JOIA, A. Creche: Entre o Cuidar e o Educar - Avanços e Desafios. **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de pós- Graduação em Educação:** Currículo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/.../oral/adelaide_joia.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **I seminário nacional:** currículo em movimento, perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo, Cortez, 1999.

KRAMER, S.et al. **Infância e crianças de 6 anos: desafios** das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, vol.37 n°.1 São Paulo jan./abr. 2011.

MORAES, A. P. C. F.; SILVA, E. S. O trabalho pedagógico na educação infantil: Crianças construindo saberes. VI FIDEP. **Fórum Internacional de Pedagogia.** Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_17_45_40_idinscrito_2081_76c90251390e218773fc80b47a056ebe.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

ONOFRE, M. R. et al. Reflexões sobre o educar/cuidar de crianças na educação infantil e suas relações com a docência e o fazer pedagógico. **XVIENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22661_10475.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

PENNER, A. P. A importância da brincadeira livre no contexto da educação infantil. **XII Congresso Nacional da Educação – EDUCERE,** 2015. Disponível em:<educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22661_10475.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

RUIZ, J. S. **Educação infantil e as práticas de cuidar e educar no contexto das políticas educacionais.** Campo Grande: P. de I.CPROPP/CNPQ, 2005. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL%20E%20AS%20PR%C1TICAS%20DE%20CUIDAR%20E%20EDUCAR%20NO%20CONTEXTO%20DAS.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

SILVA, A. A. **A importância do brincar na educação infantil.** São Paulo, 2007.

SOUZA, L. A.; ORTEGA, L. M. R. O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 8, n. 1, ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12332/9620> Acesso em: 28 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: MartinsFontes, 1998.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izabeli Skodowski Bento[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do ensino da arte na educação infantil buscando desvelar as potencialidades da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa nas práticas educativas desta etapa de ensino. Neste sentido, o estudo em questão apresenta como objetivo geral investigar as potencialidades da abordagem triangular para o ensino da arte na educação infantil e apresenta como objetivos específicos: a) Discutir os aspectos teóricos e conceituais em torno da especificidade do ensino na educação infantil, b) Teorizar acerca do ensino da arte na educação infantil de modo a evidenciar os principais desafios da prática pedagógica nesta etapa de ensino, e, c) Evidenciar os encaminhamentos didático-metodológicos do ensino da arte a partir da abordagem triangular na educação infantil. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido foi possível perceber que a abordagem triangular é potente para o ensino da arte na educação infantil uma vez que ressignifica as práticas artísticas, tanto pela relação de sentido estabelecida por meio dos fundamentos teóricos quanto pela relação de sentido estabelecida por meio das vivências artísticas propriamente ditas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte/Educação. Abordagem Triangular.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do ensino da arte na educação infantil buscando desvelar as potencialidades da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa nas práticas educativas desta etapa de ensino.

O estudo justifica-se tendo em vista que o ensino da arte na educação infantil recorrentemente se restringe à pintura de desenhos prontos, atividades manuais e/ou atividades relacionadas às datas comemorativas evidenciando práticas formativas que não apenas caracterizam-se como tradicionais e técnicas e, portanto, sem significação para a criança como também acabam por não cumprir a finalidade formativa do ensino da arte que é ensinar arte propriamente dita e em todas as áreas de conhecimento que a compõe, quais sejam: as artes visuais, a dança, o teatro e a música.

Neste sentido, o estudo em questão apresenta como objetivo geral investigar as potencialidades da abordagem triangular para o ensino da arte na educação infantil e apresenta como objetivos específicos: a) Discutir os aspectos teóricos e conceituais em torno da especificidade do ensino na educação infantil, b) Teorizar acerca do ensino da arte na educação

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: izabeliskob@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

infantil de modo a evidenciar os principais desafios da prática pedagógica nesta etapa de ensino, e, c) Evidenciar os encaminhamentos didático-metodológicos do ensino da arte a partir da abordagem triangular na educação infantil.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo, adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo a qual é conceituada por Severino (2007) como aquela que é:

> [...] decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos encontra-se inserida na área da Educação, mais especificamente no eixo temático da Arte-Educação, estando amparado em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Ana Mae Barbosa (2010).

Inicialmente o presente estudo desenvolve uma teorização acerca da especificidade da formação da infância na educação infantil, tomando como fundamento os documentos normativos que definem os aspectos pedagógicos e organizativos em torno da prática educativa. Em seguida, a partir do ideário explorado na bibliografia especializada, busca apresentar os principais desafios em torno do ensino da arte. Por fim, apresenta a perspectiva formativa da abordagem triangular de modo a evidenciar suas potencialidades para o ensino da arte na educação infantil.

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que a abordagem triangular é potente para o ensino da arte na educação infantil uma vez que ressignifica as práticas artísticas, tanto pela relação de sentido estabelecida por meio dos fundamentos teóricos quanto pela relação de sentido estabelecida por meio das vivências artísticas propriamente ditas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente a educação infantil esteve relegada à sua perspectiva assistencialista com ênfase no cuidar. A educação infantil somente passa a ser reconhecida como etapa de ensino no ano de 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, momento em que a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, e, portanto, passa a ser reconhecida como educação de base, no sentido atribuído por Cury (2002, 2008).

No entendimento do autor a educação básica avança como conceito e como direito:

> Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. [...] A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. (CURY, 2008, p. 294).

ISSN 1982-9183

De acordo com a LDB n. 9.394/96 a educação infantil passa, portanto, a caracterizar-se como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade formativa "[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade." (BRASIL, LDB, 1996, não paginado).

No ano de 2010, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) as quais reforçam os preceitos já expressos pela LDB n. 9.394/96 e defendem em seu conteúdo o reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico e portador de direitos rompendo com a histórica inferiorizarão da concepção de infância e da criança.

Além disso, a partir das DCNEI (2010) a educação infantil passa a ser concebida como espaço fundamental para a formação da criança prevendo aspectos fundantes para a garantia do direito à esta etapa de ensino tais como: previsão do número mínimo de horas de funcionamento, a provisão da formação adequada de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, seu caráter diurno "[...] em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetido a controle social'', entre vários outros pontos que melhor definem a Educação Infantil. (BRASIL, DCNEI, 2010, não paginado).

Tanto a LDB n. 9.394/96 quanto as DCNEI (2010) rompem, do ponto de vista legal, com o caráter assistencialista da formação da infância que historicamente esteve restrito à atividade de cuidados. Se até então a ênfase era nas atividades de cuidado e, portanto, restritas à alimentação e segurança, a partir dos documentos normativos em questão, passa-se não só a considerar a criança como sujeito de direitos mas também passa-se a estabelecer uma nova proposta formativa com centralidade na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, respeitando as particularidades da educação infantil.

O cuidar e o educar passam, nesta perspectiva, a serem considerados como dimensões indissociáveis de modo que:

> [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...] (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 19).

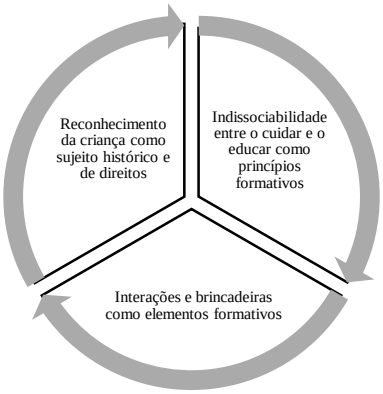
Além do preceito da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a educação infantil, a partir das DCNEI passam a ter como fundamento estruturante da prática educativa o eixo formativo das interações e brincadeiras. As interações e brincadeiras neste contexto caracterizam-se, não apenas como um direito mas também como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança pois ao brincar as crianças constroem suas concepções de mundo e identidades próprias. "Assim a principal atividade do dia a dia da criança é o brincar. Nas interações e brincadeiras acontecem como processo dinâmico, indissociável, interagir e brincar são linguagens natural das infâncias." (SILVA, 2014, p. 243).

Sendo as interações e brincadeiras um elemento formativo, o lúdico adquire centralidade como principal alicerce para que as experiências educativas se consolidem com e a partir da criança tendo em vista a efetivação da aprendizagem.

A partir do quadro teórico desenvolvido, portanto, é possível evidenciar aspectos formativos que fundamentam a prática educação na educação infantil:

ISSN 1982-9183

FIGURA 1 – Preceitos formativos da/na Educação Infantil



FONTE: Elaboração própria a partir dos documentos normativos da educação infantil (2019).

Neste sentido, quaisquer iniciativas de propostas formativas, advindas de quaisquer áreas de conhecimento precisam tomar tais preceitos formativos como referentes para que as crianças tenham respeitados e garantidos os seus direitos, dentre eles, o mais importante que é o de ser criança.

Tratando-se do ensino da arte propriamente dito, um dos maiores desafios é ensinar arte propriamente dita nas aulas de Arte, uma vez que as práticas educativas ainda são marcadas por atividades manuais e técnicas que não necessariamente estabelecem uma relação com o conhecimento artístico.

Além disso, tais atividades não denotam qualquer significação para a criança, estando muitas vezes restritas à datas comemorativas. Tomazzeti e Palauro (2016, p. 151) evidenciam em seu estudo que as datas comemorativas "[...] estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil [...]'' o que fragiliza as propostas formativas em Arte-Educação que ficam restritas à atividades de pintura, recorte, colagem etc.

No entendimento dos autores, soma-se à este aspecto ao fato de que a ênfase nas datas comemorativas destaca, o predomínio do campo controlado pelo adulto e com isso a descontextualização das atividades as deixando sem sentido, fragmentadas e até mesmo reforçando estereótipos:

> [...] exemplos evidentes destas perspectivas podem ser ilustrados, por exemplo, com o dia do índio em que os índios são retratados para as crianças como indivíduos seminus, que vestem tanga e penacho na cabeça, seguram arco e flecha e moram em ocas e pescam peixes para se alimentar. (JAKIMIU, 2016, p. 2).

Essas representações distorcidas da realidade tomadas como referentes para ensinar Arte acabam por distanciar o ensino da arte de sua real finalidade formativa e acaba por cumprir uma finalidade instrumental e utilitarista.

Importa, no entanto, evidenciar que tais práticas constituem-se como fragmentos da forma como a arte se consolidou historicamente como área de conhecimento, especialmente em decorrência da lei n. 5692/1971 exarada em período ditatorial no país e que embora inserisse a arte no currículo escolar visava a educação técnica para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho:

ISSN 1982-9183

> Essa lei estabeleceu uma educação tecnológicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-deobra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. (BARBOSA, 1989, p. 170).

É somente a partir de 1996, com a LDB n. 9.394/96 é que a Arte é inserida no currículo educacional como componente curricular e tem-se pela primeira vez avanço no campo da arte/educação, no entanto, nesta época a arte fica subjugada por ser considerada um componente curricular e, por ainda não ser assumir o caráter de obrigatoriedade.

No ano de 2008, a lei n. 11.769 altera a LDB n. 9394/96 para incluir a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. A implementação da música no currículo escolar continua sendo um desafio. Em seu ideário Tortella e Forner (2018, p. 15) evidenciam que há uma série de fatores implicados tais como:

> [...] a formação dos professores para que se viabilize o trabalho e a parceria entre especialistas e pedagogos; a priorização da música como um fim e não como uma atividade passiva ao aluno; e, a falta de acesso dos professores à recursos, materiais de apoio e orientação por parte da coordenação.

No ano de 2010 a lei 12.287 inclui as expressões regionais como elemento formativo no ensino da arte, passando a valorizar os elementos da cultura visando o desenvolvimento cultural dos alunos. Além disso, torno o ensino da arte obrigatório na educação básica. (BRASIL, 2010).

Em 2016, a lei n. 13.278 reitera o preceito da obrigatoriedade do ensino da arte de modo que sejam contempladas as artes visuais, o teatro, a dança e a música nos currículos dos diversos níveis de escola básica.

Em que pese o avanço da referida lei ao recolocar hierarquicamente todas as áreas de conhecimento da arte em um único nível de importância, esta trata as áreas de conhecimento da arte como linguagens o que é uma dimensão restrita de compreensão da arte.

Do ponto de vista conceitual, não há um consenso entre os autores da bibliografia especializada de que a arte e/ou suas áreas de conhecimento (música, dança, teatro, artes visuais) se caracterizem como uma linguagem. Embora a arte comunique, esta não se restringe a perspectiva da comunicação. Inclusive, é possível que uma pessoa tenha uma experiência estética sem sequer compreender o que está sendo expresso. (VANNUCCHI, sem datação).

Além disso, embora o ensino da arte encontre-se devidamente declarado enquanto preceito legal, o que se observa é os desafios em torno da implementação das leis em torno do ensino da arte, em especial, abrangendo a arte em todas as suas áreas de conhecimento. A abordagem triangular embora não seja a única maneira de ensinar arte, denota certa relevância, especialmente pela riqueza de possibilidades que oferece para o trabalho com arte.

A abordagem triangular foi criada entre os anos 1987 e 1990 por Ana Mae Barbosa para ser utilizada como referencial de trabalho artístico compreendendo três etapas articuladas entre si: a) a leitura da imagem, b) a contextualização e, c) o fazer artístico, compondo um sistema triangular.

ISSN 1982-9183

> O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva politica, logo as ações que compõem-leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico - não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados. (BARBOSA, 2010, p. 86).

A leitura seria o momento de interação com a arte:

> O eixo da LEITURA, refere-se aos encontros (que costumo chamar de conversas) com obras de artes e outras tantas construções simbólicas das culturas envolvendo, por exemplo, desde espaços, urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários. Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem de experiências estéticas, que envolvem também nosso contato com formas da natureza. (MACHADO, 2010, p. 65).

A etapa da leitura, portanto, permite a compreensão de códigos e a apropriação da significação da arte.

Já a contextualização localiza os aspectos históricos, culturais, sociais de produção da arte:

> O eixo CONTEXTUALIZAÇÃO, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da Arte: a história, a cultura, circunstância, história de vida, estilos e movimentos artísticos. (MACHADO, 2010 p. 66).

A contextualização, na abordagem triangular contribui para se possa compreender a arte no seu lugar e tempo, afinal, pois nenhuma forma de arte existe no vazio. (MACHADO, 2010).

O fazer artísticos está relacionado ao momento da criação, ou seja, ao momento em que a síntese integradora entre leitura e contextualização ganham materialidade no campo artístico.

Importa aqui observar que o momento de fazer arte, não necessariamente se restringe ao processo didático de releitura, e que por sua vez, esta não se restringe à uma simples cópia. Rangel (2004, p. 5) argumenta que a releitura "[...] no âmbito do fazer artístico significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações [...]". No entendimento da autora, a releitura, portanto, destaca o papel criador e criativo daquele que realiza a atividade artística. A releitura pertence ao eixo do fazer artístico, nesse caso a releitura é nada mais que uma nova leitura da obra, acrescentando ou retirando informações.

Importa evidenciar que a abordagem triangular é potente para realizar um trabalho formativo no ensino da arte de modo a contemplar todas as áreas de conhecimento da arte, de modo que é possível proporcionar experiências e vivências artísticas de leitura, contextualização e de fazer arte tanto nas artes visuais, na dança, no teatro quanto na música.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem triangular pode ser entendida como uma epistemologia da Arte na educação (BARBOSA, 2010) e carrega consigo potencialidades formativas ao possibilitar a vivência da arte a partir da leitura, contextualização e fazer artístico.

Importa neste sentido romper com o imaginário de que a arte é uma atividade manual. O ensino da arte quanto transcendida esta perspectiva deixa de ter como referente aulas de arte sem arte e passa a reconhecer a arte como uma área de conhecimento, portanto, com especificidades próprias. (JAKIMIU, 2016).

ISSN 1982-9183

A abordagem triangular, portanto, direciona de modo qualificado as tentativas de superação de práticas que destituem a arte de seu fim formativo, tais como desenho livre, atividades de colorir desenhos prontos, trabalho com datas comemorativas, cópias de obras de arte sendo muitas vezes entendidas como releitura etc.

A abordagem triangular enquanto epistemologia da arte é, portanto, potente para ressignificar o trabalho educativo com arte uma vez que:

> [...] A Abordagem Triangular, por envolver um conjunto de saberes como conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos e artísticos, possibilitam ao educando ter acesso ao saber e à arte, contribuindo para que os aprendizes desenvolvam uma compreensão acerca do mundo e deles próprios. (CARVALHO; CAROLINO, 2010, p. 3555-3556).

Além disso, é importante evidenciar que embora a abordagem triangular seja uma proposta formativa sistematizada, esta, ao ser trazida para o âmbito da educação infantil, não deve imprimir um sentido escolarizante às praticas educativas em arte/educação, pelo contrário, esta deve estar em dialogicidade com os preceitos formativos da educação infantil.

Nesta perspectiva a abordagem triangular possibilita que o professor conduza o trabalho de maneira mais segura e totalmente fundamentada. Nesta, o conhecimento artístico passa a ser mediado pelo professor. Além disso, por ser flexível, permite que o educador tenha a liberdade de definir seu método de ensino, ou seja, a abordagem triangular embora ofereça caminhos didático-metodológicos não se restringe à uma metodologia de ensino ou um manual a ser seguido pelos educadores e sim se caracteriza como um caminho diverso e rico para dar significado à Arte.

CONCLUSÕES

Do estudo desenvolvido foi possível perceber que a abordagem triangular é potente para o ensino da arte na educação infantil uma vez que ressignifica as práticas artísticas, tanto pela relação de sentido estabelecida por meio dos fundamentos teóricos quanto pela relação de sentido estabelecida por meio das vivências artísticas propriamente ditas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados.** Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

BRASIL. DCNEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Lei n. 12.287 de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 maio 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

CARVALHO, L. M.; CAROLINO, Jaqueline Alves. Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social. In: BARBOSA, A. M. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133020020080000010&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 30 abr. 2019.
_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

JAKIMIU, V. C. L. Formação de professores de arte no brasil: sensos, consensos e dissensos. In: Colóquio Internacional de Educação, Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares, Encontro de egressos e egressas do PPGED, 2., 2016, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: Unoesc, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/VColoquio_2016.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Os embates em torno da consolidação da arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro. **EDUCERE** - Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. 2016. Disponivel em: << http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23393_11695.pdf >> Acesso em : 30 abr. 2019

ISSN 1982-9183

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: Apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, V. B. Releitura não é cópia: Refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Revista NUPEART**, 2004. Disponível em: < http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534> Acesso em: 30 abr. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. L. S.; MÜLLER, J. L. As interações e brincadeiras na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos.** v.5, n.2, jun./jul., 2014. Disponível em:< sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1504/1107> Acesso em: 30 abr. 2019.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez.2016. Disponível em: <www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa /article/view/87> Acesso em: 30 abr. 2019.

TORTELLA, J. C. B.; FORNER, V. A. A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 5. Março de 2018. Disponível em:< https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/57528/34964> Acesso em: 30 abr. 2019.

VANNUCCHI, J. A arte é uma forma de linguagem? **Acervo Filosófico.** Disponível em: <http://www.acervofilosofico.com/a-arte-e-uma-forma-de-linguagem> Acesso em: 30 abr. 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS RELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REPRODUÇÃO DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOB A PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Yohana Graziely de Oliveira Buczek[1]; Analéia Domingues[2]; Osmar Martins de Souza[3].

RESUMO

Objetivamos no presente texto discutir numa perspectiva ontológica as relações estabelecidas entre as categorias do trabalho e da educação na reprodução da totalidade das relações sociais. Para alcançarmos esse intento buscamos primeiramente compreender o trabalho como categoria fundante do ser social responsável pelo processo de formação da individualidade e da generidade humana e a relação estabelecida com a educação enquanto elemento de humanização do homem e mediadora do processo de continuidade da reprodução social. Ocorre que, com a instituição privada dos meios de produção e a relação social desigual fundada na compra e venda da força de trabalho, as categorias do trabalho e da educação assumem uma essência diferenciada e passam a atender os interesses de classes em detrimento do processo de humanização. Para alcançarmos a profundidade teórica e conceitual na perspectiva radical que a problemática exige utilizamos como fundamentação teórico-metodológica os princípios do Materialismo Histórico-Dialético e a revisão bibliográfica de autores que se situam no campo da ontologia marxiano-lukacsiana. Sob o reino do capital, a educação contribui efetivamente para a reprodução dessas relações desiguais, devido sua relação de dependência ontológica com o trabalho, a essência da educação só poderá ser objetivamente alterada a partir da transformação radical da forma abstrata em que o trabalho se organiza nessa sociedade.

Palavras-chave: Ser social. Trabalho. Educação.

INTRODUÇÃO

Em termos ontológicos trabalho e educação são categorias ineliminâveis do ser social, suas origens nos remetem ao surgimento da forma mais complexa do ser social. O trabalho situa-se na esfera da produção e devido sua complexificação surgem outros complexos necessários à organização da vida humana como a educação situada na esfera da reprodução social. Assim, o complexo social da educação é derivado do trabalho com o qual mantém uma relação de autonomia e dependência ontológica. Ambos os complexos cumprem funções específicas na reprodução da totalidade das relações sociais, independente da forma de sociedade em que se encontram.

[1] Acadêmica do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão. E-mail: yohanagraziely@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão. E-mail: analeia2504@gmail.com.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão. E-mail: prof.osmarunespar@gmail.com.

ISSN 1982-9183

Ocorre que, com a instituição da propriedade privada dos meios de produção o complexo do trabalho e da educação são substancialmente alterados e passam a se organizar em função da reprodução e da manutenção das estruturas da sociedade produtora de mercadorias, bem como da formação da força de trabalho requerida pelo capital.

Objetivamos compreender de que forma o complexo da educação se articula com a reprodução da totalidade social. Para alcançarmos esse intento, nossa problemática de pesquisa consiste em responder os seguintes questionamentos: de que forma a articulação existente entre trabalho e educação promove a reprodução da totalidade social? Que relação ontológica é estabelecida entre esses complexos a partir da propriedade privada dos meios de produção?

Para alcançarmos o devido rigor teórico e metodológico que a problemática em questão exige, pautamo-nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético elaborado por Marx e Engels para a compreensão radical das relações sociais que constituem a base material da sociabilidade do capital. Por preservar os pressupostos teóricos marxianos, partimos das análises ontológicas de Lukács sobre a constituição e a reprodução do ser social por nos permitir apreender a gênese e a função social do complexo da educação em suas determinações essenciais na totalidade da reprodução social. No que se refere aos procedimentos metodológicos realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica de autores que se situam no campo da ontologia marxiano-lukacsiana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva ontológica marxiano-lukacsiana, o trabalho é a categoria que possibilitou o afastamento da esfera estritamente biológica em direção a esfera do ser social, portanto, o trabalho produtor de valor de uso constitui-se uma eterna necessidade do mundo dos homens e é compreendido como uma autoatividade humana intencional desenvolvida no processo dialético de transformação da natureza, propiciou a transição do ser meramente biológico ao ser social. “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p. 218).

Para Lukács (2013), o trabalho é uma síntese entre teleologia e causalidade, entre consciência e natureza, na qual a teleologia enquanto ação orientada a um fim previamente ideado objetiva-se a partir da causalidade, do mundo natural. Nessa inter-relação surge como produto do trabalho uma nova objetividade que inexistia na natureza mas que é produzida a partir dela, o que configura o caráter social do trabalho. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 53) afirma que a essência do trabalho enquanto pôr teleológico primário, ou seja, orientado à transformação da natureza consiste em “[...] um projeto ideal [que] alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo”.

No ato de trabalho, o homem “[...] defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana”. Dessa forma, o trabalho exige que o homem subordine a sua vontade em virtude de seu objetivo, deve dominar sua ação em conformidade com seu pôr teleológico. Esse processo configura ao

ISSN 1982-9183

trabalho o caráter de uma atividade finalista, em que o produto do trabalho é criado idealmente na consciência por um processo de prévia-ideação antes de ser objetivado a partir da natureza (MARX, 1996, p. 202). É por meio do trabalho, do intercâmbio material com a natureza que o homem se constitui material e intelectualmente e cria suas condições de existência e reprodução enquanto ser social.

A partir da compreensão do autor acima mencionado, depreendemos que é por meio do trabalho que o homem utiliza suas capacidades físico-psíquicas para produzir valores de uso necessários à sua existência enquanto ser social e nesse processo se produz e reproduz enquanto gênero humano e indivíduo imerso em relações sociais concretas. Portanto, o trabalho é autoatividade humana que transforma dialeticamente a objetividade e a subjetividade do homem.

Lukács (2013) compreende que o trabalho funda o ser social, porém não o esgota. Com o desenvolvimento e a complexificação dos processos de trabalho as necessidades humanas foram progressivamente tornadas cada vez mais sociais, o que exigiu o desenvolvimento de outros complexos sociais cada vez mais especializados que compõem a reprodução da totalidade social.

> Devido à sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, chama à vida novos e diferenciados complexos sociais com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, u complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 74).

Dentre os complexos sociais fundados pelo trabalho, destacamos o da educação por constituir-se objeto de discussão desse texto. Como os demais complexos sociais, a educação cumpre uma função específica na reprodução da totalidade social e mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Por mais que as relações sociais tornem-se cada vez mais complexas e mediatizadas, a educação sempre manterá essa dependência ontológica com o trabalho, por se constituir como categoria fundante do ser social o trabalho tem prioridade ontológica em relação aos demais complexos fundados a partir dele. Nesse sentido, argumenta Lukács (1979)

> [...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p. 87).

Para Lukács (2013, p. 47) "[...] o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária", a partir desse pressuposto compreendemos que a educação não é trabalho mas é um modelo de práxis social possibilitada pelo trabalho. Assim como o trabalho, a educação também é uma atividade finalista porque realiza um por teleológico a partir da movimentação de séries causais, se

ISSN 1982-9183

caracteriza pela objetivação de uma posição teleológica, nesse sentido, estabelece uma relação de identidade com o trabalho.

A educação difere-se fundamentalmente do trabalho por apresentar-se como um pôr teleológico secundário que objetiva agir sobre a subjetividade dos indivíduos, ou seja, possui objeto e função diferente do trabalho já que sua posição teleológica não objetiva produzir objetos a partir da natureza mas influenciar os homens a reagir de formas socialmente desejáveis, dessa forma, a educação consubstancia uma relação de não-identidade com o trabalho. A esse respeito, argumenta Lukács (2013)

> [...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida [...] Assim sendo, a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente desejado (LUKÁCS, 2013, p. 130-131).

Essa forma de educação é entendida por Lukács (2013) em seu sentido amplo que difere-se fundamentalmente da educação em sentido estrito. A primeira nunca estará plenamente concluída por exercer a função ontológica de estabelecer mediações entre o indivíduo singular e o gênero humano, entre a ontogênese e a filogênese do desenvolvimento do ser social. É a partir do processo de apropriação do patrimônio humano material e espiritual produzido pelo trabalho que cada indivíduo singular se constitui membro efetivo do gênero humano. Assim, o complexo da educação desempenha papel fundamental na humanização do homem e na continuidade do processo histórico (TONET, 2012; LIMA, JIMENEZ, 2011).

A partir das proposições marxianas Leontiev (2004, p. 261) enfatiza que "[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade". Para Vigotski (2014), a produção da cultura humana a partir dos processos de trabalho é uma característica exclusivamente humana e proporciona o desenvolvimento da conduta humana no processo histórico-social. De acordo com os autores, mencionados, o homem torna-se homem a partir da apropriação da cultura humana, essa apropriação ocorre necessariamente por um processo de educação.

Leontiev (2004) compreende o homem como um sujeito histórico-social que se diferencia dos animais devido sua condição de hominização. Ou seja, diferentemente dos animais, o desenvolvimento da espécie humana é perpassado por uma evolução biológica que em determinado momento, a partir do trabalho, assume um caráter essencialmente social. O indivíduo singular torna-se partícipe do gênero humano a partir da apropriação da cultura produzida e acumulada pela humanidade ao longo do desenvolvimento histórico, esse processo é sempre mediado por outro indivíduo. Segundo o autor mencionado

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são ai apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

ISSN 1982-9183

Por meio da atividade educativa, em uma relação sempre mediada entre sujeito-objeto, o homem apropria-se dos signos[4] e instrumentos que o proporciona o conhecimento do mundo, a transformação do meio natural e da conduta humana sempre a um patamar superior, cada vez mais social. Esse processo propiciou na espécie humana a formação das funções psicológicas superiores. Essas funções culturalmente, são produtos do processo histórico e das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e mediadas de forma indireta pelos signos que proporcionam estruturas qualitativamente diferentes ao psiquismo humano do indivíduo singular.

> [...] Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico social (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Assim, é no âmbito das relações estabelecidas culturalmente entre os homens que os conhecimentos, as habilidades e valores de uma dada sociedade são internalizados no processo de educação e aprendizagem, sempre do plano intrapsíquico para o interpsíquico.

Leontiev (2004) e Lukács (2013) compreendem a educação como um processo ininterrupto que garante a continuidade da reprodução do ser social e da totalidade que o compõe devido sua característica de transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico-social da humanidade as próximas gerações[5]. Ambos os autores concordam que os diferentes tipos de sociabilidade estabelecidos ao longo da história da humanidade exigem diferentes comportamentos, conhecimentos e habilidades a serem apropriados pelos indivíduos por intermédio da educação. Para Leontiev (2004, p. 292) quanto mais a humanidade progride mais complexifica-se a tarefa da educação "[...] porque toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação".

Segundo Tonet (2012) a instituição da propriedade privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em duas classes antagônicas, a saber: burguesia composta por uma minoria e proletariado composta pela maioria, produziu um duplo efeito na história da humanidade, por um lado possibilitou um enorme desenvolvimento das forças produtivas, e, por conseguinte, do patrimônio espiritual. Por outro lado, contraditoriamente, excluiu a maior parcela da humanidade do acesso a riqueza produzida e acumulada historicamente. Para o autor, essa maioria exclusa do acesso e apropriação da riqueza material e espiritual tem seu desenvolvimento humano seriamente comprometido que modo que permanecem confinados a um nível muito próximo da animalidade.

[4] Para Vigotski (2014, p. 146) o signo é "[...] a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo".

[5] Leontiev traz um exemplo preciso acerca da função da educação enquanto processo de apropriação fundamental para a continuidade do processo histórico: "Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar" (LEONTIEV, 2004, p. 291).

ISSN 1982-9183

Com o advento do capitalismo, a forma do trabalho é substancialmente alterada. De sua forma concreta, enquanto atividade criativa e explicitadora das potencialidades exclusivamente humanas, a forma predominante do trabalho passa a ser o trabalho abstrato produtor de valores de troca. Nessa forma de trabalho, o valor de uso encontra-se subsumido ao valor de troca.

> [...] Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valores-de-troca. Primeiro quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria (MARX, 1996, p. 210-211).

Sendo a mercadoria uma unidade sintética e contraditória entre valor de uso e valor, o processo de trabalho na sociedade capitalista consiste, portanto, em produzir valor de uso que possua valor de troca. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, que detém os meios de produção e compra o valor de uso de sua força de trabalho por uma quantidade de horas diárias em troca de um salário, no fim do processo de trabalho, o produto produzido socialmente pelo trabalhador é apropriado individualmente pelo capitalista. O processo de produção capitalista é exclusivamente um processo de produção de mais-valia, que ocorre a partir da exploração do trabalhador produtivo na esfera da produção. Essa forma de organização histórica do trabalho revela o que Marx chama de "contradição viva do capital", ao mesmo tempo que produz riqueza material em abundância produz também miséria em abundância (MARX, 1996).

A atividade educativa possui autonomia relativa e dependência ontológica em relação ao trabalho, assim, frente a essa nova forma de organização da produção capitalista, com a predominância do trabalho produtor de mercadorias em sua forma alienada alterou-se substancialmente a configuração ontológica da educação. Dessa forma, a educação em sentido estrito passou a servir para a reprodução dos ideais e valores da classe dominante e a formação dos trabalhadores assalariados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O capital é um relação social fundada entre capital e trabalho, suas determinações fundamentais estão orientadas para a autoexpansão e valorização do valor. Enquanto sistema sociometabólico de dominação tem sua origem histórica na divisão social do trabalho, caracteriza-se pela subordinação estrutural do trabalho ao capital e pela alienação do trabalhador no processo produtivo. A base material de sustentação desse sistema de metabolismo social erige-se a partir de três pilares fundamentais: capital, trabalho assalariado e Estado (MÉSZÁROS, 2006).

Na sociabilidade do capital a forma predominante do trabalho passa a ser o trabalho abstrato produtor de valores de troca por meio do qual ocorre a valorização do capital. Essa forma de trabalho não se constitui uma eterna necessidade do mundo dos homens mas uma eterna necessidade para a reprodução do capital. Portanto, para se reproduzir o capital precisa explorar a força de trabalho do trabalhador assalariado produtivo, única mercadoria que produz valor além de seu valor. A esse respeito argumenta Marx

ISSN 1982-9183

> A produção de mais valor ou criação de excedente é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago (MARX, 1996, p. 576)

Essa forma de reprodução social é regida pela lei do valor que determina o valor das mercadorias, inclusive da mercadoria força de trabalho, de acordo com o tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção em escala global (MARX, 1996). Na busca constante de valorização do valor e autoexpansão de seu domínio sociometabólico o capital procura extrair lucro até mesmo das questões vitais para a existência humana, o que significa dizer que sob os impérios desse sistema há uma tendência geral e crescente de que tudo seja convertido em mercadoria, inclusive as necessidades humanas.

Na sociedade produtora de mercadorias, o ponto inicial é dinheiro e o ponto final é mais dinheiro. Para isso, os capitalistas investem constantemente parte do capital na inovação dos meios de produção - uma exigência do sistema em decorrência da lei do valor para baratear as mercadorias a partir da diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário – e na compra da força de trabalho produtiva. Marx transcreveu essa relação na fórmula D – M – D', que corresponde "[...] à soma de dinheiro originalmente adiantada" na compra de meios de produção e força de trabalho "[...] mais um acréscimo. Esse acréscimo ou excedente sobre o valor primitivo chamo de mais-valia (valor excedente)" (MARX, 1996, p. 170).

Fica-nos evidente que com a advento da sociedade do capital, o trabalho deixa de ser explicitador das potencialidades humanas por meio do qual o homem cria e se recria, e assume a forma de trabalho abstrato alienado produtor de mercadorias para a autovalorização do capital. Compreender essa lógica de produção e reprodução do capital em sua essência é fundamental para compreendermos a função social que a educação ocupa no interior dessas relações sociais.

No curso histórico de desenvolvimento do capital, a introdução da maquinaria configurou-se como uma necessidade de expansão do sistema. A constante inovação dos meios de produção e o emprego da tecnologia é condição para o capital continuar seu processo de valorização do valor. Nesse sentido, em consonância com a lei do valor, a Revolução Industrial ocorrida meados do século XVIII tinha a finalidade de encurtar o tempo de trabalho necessário e prolongar o tempo de trabalho excedente a fim de baratear as mercadorias e extrair o máximo possível de mais-valia do trabalhador com a intensificação de sua exploração (MARX, 1996).

Concomitantemente com o desenvolvimento do trabalho, a educação também vai se desenvolvendo a mesma medida de um grau de menor complexidade para um nível cada vez mais complexo. É válido mencionar que apesar dessa complexificação para graus cada vez mais elevados do ser social, a educação preserva sua gênese e função social.

Na sociedade capitalista há predominantemente uma expansão da educação em sentido estrito que é organizada de acordo com necessidades de reprodução do capital e tem sua expressão dominante sob a forma escolar. Isso ocorre em decorrência da complexificação do ser social e dos conhecimentos, nesse sentido, a educação em sentido estrito assume cada vez mais importância na reprodução do sistema capitalista e na educação do trabalhador e o acesso ao conhecimento e as produções humanas passam a ser marcados por um caráter de classe (MACENO, 2017).

"Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas" (LUKÁCS, 2013,

ISSN 1982-9183

p. 131). A partir da afirmação de Lukács argumentamos que a educação do trabalhador deve ser compreendida a partir da relação contraditória entre capital e trabalho, ou seja, a partir da base material de produção da sociedade que se caracteriza pelo trabalho alienado.

O desenvolvimento da sociedade capitalista, sobretudo após a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII exigiu essa formação dos trabalhadores em sentido estrito, ou seja, a educação em sentido estrito passou a ter prevalência em relação a educação em seu sentido amplo e ficou incumbida da função de formar os mais diversos tipos de assalariados para desempenhar as diversas funções, agora cada vez mais especializadas. Isso explica a crescente universalização da educação escolar - organizada pelo Estado burguês[6] - à classe trabalhadora no contexto pós Revolução Industrial até os dias atuais.

A obrigatoriedade e a universalidade da educação dos filhos dos trabalhadores não foram instituídas com o objetivo de formação humana ou elevação intelectual mas a partir de uma necessidade de expansão da indústria que requeria trabalhadores com um mínimo de formação. A respeito da função da educação institucionalizada na formação da força de trabalho e na manutenção da ordem do capital, argumenta Mészáros (2008)

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, ou seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente opostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Para o autor acima mencionado, a educação sob o domínio do capital, trata-se necessariamente de um processo de internalização da hegemonia burguesa, e seu papel fundamental é fazer com que os indivíduos assumam como suas as metas de reprodução do sistema e reajam de maneira "adequada" em conformidade com sua posição atribuída na hierarquia social. Dessa forma, os indivíduos que participam das instituições formais de educação devem ser "induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe forem atribuídas" (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Na relação de dependência ontológica com o capital, a educação em sentido estrito organizada a cargo do Estado burguês tem um caráter essencialmente reacionário e conservador já que sua função precípua é de conformar os trabalhadores à essa ordem social e contribuir no processo de reprodução do capital em escala ampliada, visto que segundo Mészáros (2016, p. 265) "[...] as relações sociais capitalisticamente reificadas não se perpetuam automaticamente. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares "interiorizam" as pressões exteriores", o que significa nas palavras do autor que é por meio da educação que os indivíduos adotam as perspectivas globais de reprodução da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas aspirações individuais.

[6] O Estado Moderno surge como produto de um antagonismo entre duas classes opostas: burguesia e proletariado. É uma instituição que em sua natureza ideológica serve para defender e legitimar os interesses da burguesia e como instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. Dada sua impossibilidade ontológica de atender os interesses da classe trabalhadora, o caracterizamos como Estado burguês.

ISSN 1982-9183

Segundo o autor, para que os indivíduos internalizem essa concepção hegemônica de sociedade, é necessário um falseamento da consciência de modo que as relações sociais alienadas de produção de mercadorias sejam compreendidas como expressão natural dos objetivos dos indivíduos particulares. Esse processo remete a necessidade da produção de um consenso que levem os indivíduos a aceitarem e se conformarem com os limites dessa sociedade como se não houvesse outra alternativa de organização social.

Fundamentada em Lukács, Bertoldo (2017) compreende que essa concepção de mundo exerce influência sobre o pensamento e a práxis dos indivíduos, é marcada fortemente por um viés neopositivista que desconsidera as categorias ontológicas de análise do real por entenderem que são desprovidas de caráter cientifico e o conhecimento assume uma posição de utilidade prática e de perfeita neutralidade de forma que se colocam a serviço da conservação da ordem posta.

Para Mészáros (2008) esse é o verdadeiro problema da dimensão da educação sob o domínio do capital, em que trata-se desse processo de internalização das ideias dominantes sem evidenciar as contradições fundamentais inerentes ao capital com a finalidade de perpetuação dessas estruturas sociais e da sociedade de mercadorias. A esse respeito nos advertiam Marx e Engels (2007) ao afirmarem que as ideias da classe dominante são as ideias dominante em todas as épocas, ou seja, a classe que detém o poder material da sociedade detém a produção espiritual das ideias, não dominam apenas como classe mas determinam o conteúdo material da produção e distribuição das ideias de um dado momento histórico.

É indubitável que a educação está integralmente ligada a totalidade dos processos sociais. Nesse sentido, se tomarmos a afirmação de Marx (2008, p. 47) em que "[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual" é possível inferir que se o trabalho, nesta forma de sociabilidade, se organiza em função da produção de mercadorias para a valorização do capital, a educação do trabalhador tem que se dar nos limites do tempo de trabalho socialmente necessário. A dimensão ontológica da educação enquanto elemento essencial para a formação humana reduz-se ao elemento economicista e impacta em todos os aspectos da vida social. Ou seja, de modo mais enfático, o capital não permite o desenvolvimento humano do trabalhador, o que lhe interessa "[...] é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho" (MARX, 1996, p. 338).

Por meio da educação institucionalizada, o máximo de humanização que é permitido na educação do trabalhador dá-se em medida proporcional ao grau médio de habilidades e competências que ele deve desenvolver para realizar funções especializadas enquanto trabalhador assalariado, já que para o capital o trabalhador não é entendido como ser humano genérico com potencialidades humanas a serem desenvolvidas mas como proprietário de uma mercadoria vendável que o interessa, sem a qual ele não pode continuar seu processo de reprodução. Assim, "a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida" (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

Em decorrência do trabalho alienado ser o fundamento objetivo de organização da sociabilidade capitalista, ele se configura também como o fundamento dos demais complexos sociais e mediação para a reprodução do ser social, o que significa dizer que os demais complexos como a educação também se constituem com a marca característica da alienação.

ISSN 1982-9183

> O complexo da educação é transformado porque a base da qual depende ontologicamente altera-se a partir das transformações sociais que decorrem do trabalho e dos complexos a ele diretamente relacionados, vale dizer, a partir das transformações que ocorrem nas forças produtivas, na divisão social do trabalho, no tempo de trabalho socialmente necessário. Em decorrência com o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção as necessidades reprodutivas da sociedade impõem um corte de classe sobre quais saberes, valores, habilidades etc. devem ser transmitidos pela educação, em que grau e medida, para quais classes sociais e para quais frações dela (MACENO, 2017, p. 115).

Desse modo, a formação objetiva e subjetiva do trabalhador é marcada pela transcendência positiva da alienação, entendida por Antunes (2012) como tudo aquilo que historicamente obstaculiza ou se interpõe na relação de mediação direta estabelecida entre ser humano e natureza. Isso significa que o trabalhador não se reconhece naquilo que é objeto de seu trabalho, pelo contrário, o produto de seu trabalho defronta-se diante dele como um poder hostil que o domina. Essa condição histórica da alienação tem raiz na divisão social do trabalho no capitalismo e torna-se uma necessidade de reprodução do próprio sistema que aprofunda-se com intensidade cada vez maior. Portanto, sob a égide do trabalho alienado

> [...] os seres humanos, ao criarem toda riqueza socialmente existente, que garante a continuidade de sua reprodução humana, engendram para si a mais absoluta miséria física e espiritual; ao humanizarem a natureza por meio do trabalho alienado, os seres humanos engendram para si uma existência desumana, ou, mais precisamente, desumanizada (ANTUNES, 2018, p. 124).

Por conta dessas determinações sistêmicas, Mészáros (2008) compreende que o capital é um sistema irreformável por sua própria natureza, a estratégia reformista recusa-se a abordar as contradições do sistema e busca soluções paliativas para seus defeitos estruturais. Nesse sentido, o autor argumenta a respeito da necessidade de transformação radical das estruturas sociais vigentes como condição ao desenvolvimento de uma educação voltada à emancipação humana, de uma educação para além do capital. Para que resgatemos as bases do trabalho e da educação enquanto atividades humanas autorrealizadoras é necessário uma reestruturação radical de nossas condições de existência que só podem ser objetivadas a partir da tarefa histórica dos trabalhadores de construção de uma sociedade de produtores livremente associados.

CONCLUSÕES

A gênese de toda e qualquer sociedade encontra-se no trabalho, essa categoria é a base econômica da sociedade, é o fundamento do ser social, é a partir dele que se fundam os demais complexos sociais que devido sua relação de dependência ontológica com a categoria fundante só podem ser objetivamente transformados radicalmente se o fundamento do trabalho for alterado em sua essência.

O trabalho sob a forma da produção capitalista assume o caráter de trabalho alienado, a partir do pressuposto de que a educação é uma mediação ineliminável para a reprodução social não é possível alterarmos a essência da educação sem alterar a forma do trabalho. Enquanto o fundamento da sociabilidade continuar sendo o trabalho abstrato em sua forma alienada, a educação continuará a serviço do capital e na manutenção de seus interesses.

ISSN 1982-9183

Nesse sentido, compreendemos que sob o domínio da natureza desigual do capital, marcada pela compra e venda da força de trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção, a educação não perde sua função ontológica de mediação para a reprodução das relações sociais porque contribui efetivamente para a reprodução dessas relações desiguais. A partir do fundamento do trabalho alienado não há contradição no que se refere a função social exercida pela educação.

Em decorrência da impossibilidade de mudanças essenciais na educação sob a sociedade do capital, argumentamos a respeito da urgente necessidade de recuperarmos os fundamentos da teoria marxiana como norte na luta da classe trabalhadora contra o capital. Somente a partir da abolição da propriedade privada e do trabalho assalariado e sob a construção de uma forma de sociedade em que os produtores organizem o trabalho de forma universal, livre, consciente e coletiva de acordo com o atendimento das necessidades humanas será possível a promoção da educação enquanto explicitadora das potencialidades humanas.

A realização da função essencial da educação enquanto elemento fundamental na humanização do homem por meio do acesso a riqueza material e espiritual produzida pela humanidade a partir do trabalho somente se efetivará a partir de uma transformação radical na base material de produção da vida humana com a instauração de formas autenticamente humanas de relações entre os homens e com a natureza.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

BERTOLDO, Edna. “Escola Livre” e “Escola sem Partido”: a internalização da lógica do capital. In: NEMERIANO, Aline Soares; BERTOLDO, Edna; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias Trabalho e Reprodução Social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 27, n.2, p. 73-94, ago./2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013;

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituo Luckács, 2017.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ISSN 1982-9183

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

DESAFIOS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICIPIO DO SUL PARANENSE

Jeniffer Venâncio[1]; Caroline Elizabel Blaszko[2].

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões sobre o papel do professor na efetivação da adaptação curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de investigar como é realizado o processo de adaptação curricular nos anos iniciais na rede pública municipal e quais desafios encontrados pelos docentes. A metodologia utilizada para desenvolvimento deste estudo foi análise de questionário aplicado aos professores da rede regular de ensino dos anos iniciais da Educação Básica da rede municipal de ensino. O estudo é de cunho teórico respaldado em Souza (2014), Oliveira (2012), Glat (2012), Gouvea (2009), Portilho (2011), Leite (2008), seguido de pesquisa de campo. Para a exposição dos resultados, a investigação será apresentada em dois momentos. O primeiro direcionado ao referencial bibliográfico e o segundo momento, aborda a análise dos resultados do questionário semiestruturado aplicado a cinco professores de duas escolas da rede pública municipal do Sul Paranaense, buscando averiguar o número de professores que realizam as adaptações curriculares, as estratégias utilizadas, os desafios e os contributos da adaptação curricular para a aprendizagem dos alunos. Conclui-se, com o trabalho, que os professores não têm conhecimento sobre a temática, dificultando a realização da adaptação curricular em sala de aula que, por conseguinte,reflete na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Adaptação Curricular. Professores. Aprendizagem. Alunos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre importância da adaptação curricular desenvolvida juntamente aos alunos do ensino fundamental, com o intuito de destacar a necessidade da compreensão por parte do professor das etapas e da necessidade de ações específicas na efetivação da adaptação curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante destas reflexões, surgiu a problemática: como os professores conhecem o processo de adaptação curricular e quais dificuldades encontradas para adaptar os conteúdos às demandas dos alunos?

Mediante a problemática supramencionada, o objetivo do estudo consiste em investigar como é realizado o processo de adaptação curricular nos anos iniciais na rede pública municipal e quais desafios encontrados pelos docentes. Para tanto, metodologia da pesquisa abrange estudo teórico enriquecida com pesquisa de campo.

[1] Graduanda, UNESPAR/UV, jeniferalvesnet@hotmail.com
[2] Mestrado, UNESPAR/UV, carolineblaszko@gmail.com

ISSN 1982-9183

A pesquisa será apresentada em dois momentos, sendo primeiro direcionado ao embasamento teórico respaldado em estudos de Souza (2014), Oliveira (2012), Glat (2012), Gouvea (2009), Portilho (2011), Leite (2008) e entre outros. O segundo momento, aborda a análise dos resultados do questionário semiestruturado aplicado a cinco professores de duas escolas da rede pública municipal do Sul Paranaense, buscando averiguar o número de professores que realizam as adaptações curriculares, as estratégias utilizadas, os desafios e os contributos da adaptação curricular para a aprendizagem dos alunos.

Conclui-se, com o trabalho, que os professores não têm conhecimento sobre a temática, dificultando a realização da adaptação curricular em sala de aula que, por conseguinte, reflete na aprendizagem dos alunos.

Justifica-se que o interesse pela temática adveio da necessidade de conhecer como o professor pode trabalhar e adaptar os conteúdos visando a potencialização de novas aprendizagens, assim, pretende-se contribuir para novos estudos da área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscando compreender a adaptação curricular, reportamos aos estudos de Souza (2014, p.05) que define "São modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar TODOS os alunos". Corroborando, Oliveira (2008, p.166) explica que:

> As adaptações curriculares podem ser utilizadas pelo professor em todos os conteúdos curriculares, com o intuito de promover o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos, sobretudo os educandos público-alvo da educação especial, de modo a valorizar os diversos ritmos e estilos de aprendizagem existentes em uma sala de aula.

A adaptação curricular pode ser desenvolvida com todos os alunos que apresentam demandas específicas e necessidades, seja da educação especial ou do ensino regular.

De acordo com Oliveira (2008) um determinado conteúdo é trabalhado com a turma de maneira homogênea, sendo que a adaptação curricular possibilita a flexibilização e adaptação das atividades pedagógicas, para que os educandos possam superar as dificuldades acentuadas de aprendizagem apresentadas até o momento.

Para Leite (2008) as adaptações curriculares podem ser entendidas como estratégias, as quais possibilitam que os conteúdos sejam adequados e adaptados aos déficits educacionais apresentadas pelos discentes ao longo do processo de escolarização, assim, divididas em dois grupos: adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte.

Nesse enfoque, Leite (2008, p.16- 17) esclarece que:

> [...] adaptações curriculares de pequeno porte envolvem modificações a serem realizadas no currículo e, portanto, são de responsabilidade do professor. Tais adaptações têm o objetivo de garantir que o aluno com deficiência produtivamente do processo de ensino e aprendizagem, na sala comum da escola regular, com outros alunos da mesma idade que ele. As implementações de tais estratégias devem ser partilhadas com outros profissionais da escola. [...]. As adaptações curriculares de grande porte são realizadas, principalmente, no nível do projeto político-pedagógico elaborado pela escola. A renovação da prática pedagógica deve ter início na elaboração de um projeto político-pedagógico, contando com a participação de gestores, professores, profissionais, funcionários, familiares e alunos, tendo por objetivo transformar a escola.

ISSN 1982-9183

Para que a adaptação curricular de pequeno e grande porte seja realizada adequadamente, o professor necessita primeiramente entender o que é a adaptação curricular, suas respectivas etapas. Em seguida, deverá elaborar e estudar o currículo proposto, conhecer melhor seus alunos, buscando adaptar os conteúdos conforme as demandas dos educandos, considerando que cada sujeito é único.

Cada discente apresenta características físicas, sociais, culturais e formas de aprendizagem diferenciadas, sendo imprescindível que o professor observe, investigue e acompanhe o nível de desenvolvimento dos seus alunos.Considerando as singularidades das turmas e dos respectivos alunos, o professor ao planejar e desenvolver suas práticas educativas, deve definir o que ensinar, como ensinar e como avaliar aquilo que foi ensinado.

Neste enfoque, Souza (2014) enfatiza a importância de adaptar os conteúdos às diversidades e especificidades existentes em sala de aula. Cabe ao professor elaborar e estudar o currículo proposto buscando adaptá-lo às dificuldades que os educandos apresentam, considerando que cada aluno apresenta uma forma de aprender. Assim, as adaptações curriculares não se tratam de alterar o currículo, mas sim adequá-lo dinamicamente e flexivelmente aos educandos com necessidades e dificuldades de aprendizagem, a fim de que possam obter novas aprendizagens e superar as defasagens.

Importante que o professor identifique os estilos de aprendizagens dos seus respectivos alunos, para poder desenvolver atividades adaptadas que despertem interesse dos alunos e motivem para aprender. Portilho (2011, p100-101) explica que os vários estilos de aprendizagem existentes:

> Estilo Ativo- São as pessoas que se destacam por sua vivacidade, mente aberta e gosto por novas experiências; é quase impossível não percebermos sua presença; quando estão em grupo, sempre estão fazendo alguma coisa; e, em geral, são bem intempestivas;
> Estilo reflexivo- São as pessoas que utilizam a observação e a analise antes de chegarem a alguma conclusão; gostam de valorizar todas as possibilidades da situação antes de tomar decisões; preferem estudar mais, para depois agir; e são mais ponderadas que os ativos;
> Estilo Teórico- São aquelas que integram as observações dentro das teorias lógicas e complexas; buscam a racionalidade, a objetividade e a lógica, assim como a análise e a síntese; tendem a ser perfeccionistas;
> Estilo pragmático- São os que tendem a colocar em prática as ideias; mostram-se impacientes até poder aplicar o que aprenderam; tem como objetivo a funcionalidade.

De acordo com os estilos de aprendizagem, é evidente que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, sendo necessário observar, avaliar e compreender como cada um aprende, para, posteriormente, planejar e realizar atividades que contemplem a adaptação curricular.

Diante da necessidade das demandas existentes, ou seja, conhecer os estilos de aprendizagem, as dificuldades e necessidades dos educandos, torna-se relevante que formações continuadas sejam oferecidas aos professores buscando compartilhar saberes e contribuir para a construção de conhecimentos necessários na área. Sobre formação continuada, conforme Brasil (2001),consiste na formação posterior à formação inicial, momento que são planejadas e desenvolvidas ações formativas dentro e fora das escolas, podendo ser presenciais ou à distância.

ISSN 1982-9183

Outro aspecto importante é que a formação continuada pode ser realizada em serviço, pois segundo Silva (2011, p.2):

> É necessário destacar também a formação em serviço como uma possibilidade de formação continuada, como sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizadas e desenvolvidas pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares.

Corroborando, Nascimento (2000) explica que muitos cursos têm apresentado poucas contribuições para a formação dos professores, pois, muitas vezes são oferecidos sem apresentar uma relação com as necessidades dos profissionais, são de curta duração, não articulando teoria à prática, e não havendo espaços para que os professores esclareçam as dúvidas e construam conhecimentos com seus pares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante a coleta de dados via aplicação de questionário semiestruturado, contendo sete questões abertas para cinco professores que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Sul Paranaense, emergiu alguns apontamentos que serão apresentados a seguir.

As questões foram analisadas visando investigar quais os conceitos que os professores apresentam sobre adaptação curricular, sua implementação na prática educativa e os respectivos desafios que emergem.

Primeiramente, os participantes foram questionados sobre o que entendem de adaptação curricular?

> *É adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades educacionais e com a realidade escolar. (P1)*
>
> *Levando em consideração que em uma sala de aula um aluno é diferente do outro, exige de nós professores um olhar diferenciado, ainda mais se tiver aluno de inclusão. A adaptação curricular permite integrar de forma natural as diferentes necessidades especiais, é possível adaptar o conteúdo de uma maneira, por exemplo, quando um aluno com necessidades especiais tem o objetivo de cumprir determinado desafio, sendo assim, o ensino é mais humanizado por levar em conta as limitações do aluno, e não fazer desses limites, um obstáculo, mais é possível buscar uma forma de potencializar essas capacidades através de um método adequado. Além disso, todo aluno possui talento, portanto deve-se reforçar a autoestima para sentir-se valorizada e pertencente ao grupo, ou seja, a turma. (P2)*
>
> *Adequação, integração e flexibilidade diante ao currículo que será seguido. (P3)*
>
> *Adaptação curricular é um dos instrumentos utilizados na prática pedagógica quando há necessidade em adaptar conteúdos quando se tem em sala de aula algum aluno com necessidades educativas especiais (P4*
>
> *Adaptação do currículo, adequações na metodologia de ensino aprendizagem e atividades/avaliações propostas para atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. P5*

ISSN 1982-9183

Dos 100% de professores questionados, 20% acredita que a adaptação curricular somente deve ser usada quando existe o ingresso de alunos com algumas necessidades educacionais especiais, dando mais ênfase à educação especial e salas de recursos multifuncional. Já 80% dos professores enfatizam que as adaptações devem ser realizadas também com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, Carvalho (2000, p.8) complementa que as adaptações curriculares consistem em "modificações realizadas pelos professores, suas estratégias de ensino, organizadas às necessidades de cada aluno. "

De acordo com Glat (2012), muitos dos professores entendem que para realizar a adaptação curricular é necessário buscar meios e abordagens, no entanto, ainda não é algo simples ou fácil de aplicar, pois demandam tempo e conhecimentos adequados, ajustes realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado – currículo verdadeiramente inclusivo e = dinâmico.

Os profissionais participantes da pesquisa, questionados sobre a realização da adaptação curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, 100% dos professores afirmam que realizam a adaptação curricular quando necessário, para contribuir com o processo de ensino. Assim, percebe-se que o foco se constitui no processo de ensino desconsiderando o processo de aprendizagem, que é importante para o desenvolvimento e formação dos alunos.

Considerando que todos os profissionais realizam a adaptação curricular, buscou-se compreender os critérios utilizados pelos professores para avaliar a necessidade de realizar a adaptação curricular no ensino regular sendo:

> *Sempre que necessário. Quando percebe-se que a aula não está contribuindo para uma aprendizagem significativa P1*
>
> *Primeiro passo que costumo dar, é analisar e observar o meu aluno realizando uma sondagem. Desse modo estarei compreendendo melhor o meu aluno, partindo do seu conhecimento prévio para elaborar as minhas aulas, procurando ensinar de maneira que possa aprender, ou seja, um método diversificado onde possa explorar as diversas áreas do conhecimento. P2*
>
> *Sim, o maior objetivo de todos é a aprendizagem do aluno, muitas vezes necessitamos de recursos tecnológicos para que isso aconteça. P3*
>
> *Sim, mesmo que não tenho este aluno especial, procuro adaptar da melhor forma possível ao conteúdo que está sendo trabalhado, respeitando a temporalidade de aprendizagem de cada aluno. P4*
>
> *Sim, considero o "histórico" do processo de aprendizagem do aluno nos anos anteriores, avaliação diagnóstica dos pré-requisitos para o ano/série que estuda e encaminhamentos e orientações médica. P5*

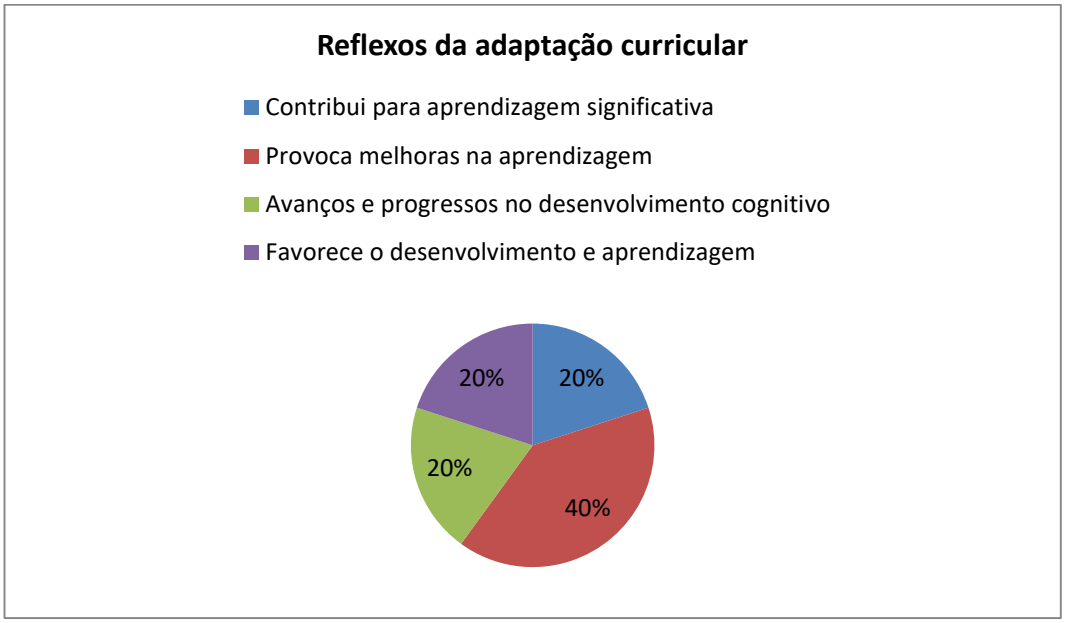
Assim, pode-se dizer que as adaptações curriculares não se tratam de alterar o currículo, mais sim adequá-lo dinamicamente e flexivelmente para educandos que apresentarem defasagens acentuadas de aprendizado, considerando que cada sujeito é único.

Nesse sentido os professores participantes da pesquisa, reconhecem a importância de adaptar o currículo, apontando inclusive a necessidade de observar, identificar as dificuldades e necessidades educativas para posteriormente desenvolver estratégias, ações e atividades

ISSN 1982-9183

adaptadas englobando o conteúdo abordado na turma. Nesse sentido, o desafio que os professores enfrentam dentro da práxis educativa "é construir e pôr em prática "no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma metodologia dos conteúdos de forma diferenciada." (BEYER, 2006, p.76)

Quando os professores foram questionados como identificam os reflexos da adaptação curricular no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, afirmaram:



Com relação à adaptação curricular, os professores destacam os reflexos na aprendizagem. A P1 explica ocorrem "*melhoras que vão de encontro as dificuldades do aluno"*. Assim, o professor deve considerar que para a adaptação ocorrer efetivamente, o planejamento deve ser flexível de maneira a se pensar em cada aluno presente em sala de aula, por isso "*devemos dinamizar as nossas aulas dentro das nossas possibilidades. Falo na questão da turma, pois um não aprende da mesma maneira que o outro. Usar diversas ferramentas na minha metodologia é fundamental para o desenvolvimento da turma"* (P2). Para tanto, os profissionais de Educação devem estar atentos, utilizando meios adequados para "*favorecer a aprendizagem eficaz do aluno*" (P3).

Por fim, percebemos via relatos, que a adaptação curricular contribui para progressos do "d*esenvolvimento cognitivo dos educandos*." (P4). Os professores reconhecem a importância da realização da adaptação curricular, mas enfatizam que este processo é muito difícil, visto que falta suporte didático e conhecimento a respeito de como deve ser realizada a adaptação curricular. Destacam que existe a dúvida quando a dificuldade de aprendizagem ou necessidade educativa especial exige a necessidade de se adaptar as atividades envolvendo os conteúdos, visando contribuir para que todos alunos aprendam.

Diante das dificuldades que os professores encontram para a realização da adaptação curricular, torna-se necessário que as secretarias de educação oportunizem formações continuadas envolvendo esta temática, com espaços para diálogos e esclarecimento de dúvidas.

ISSN 1982-9183

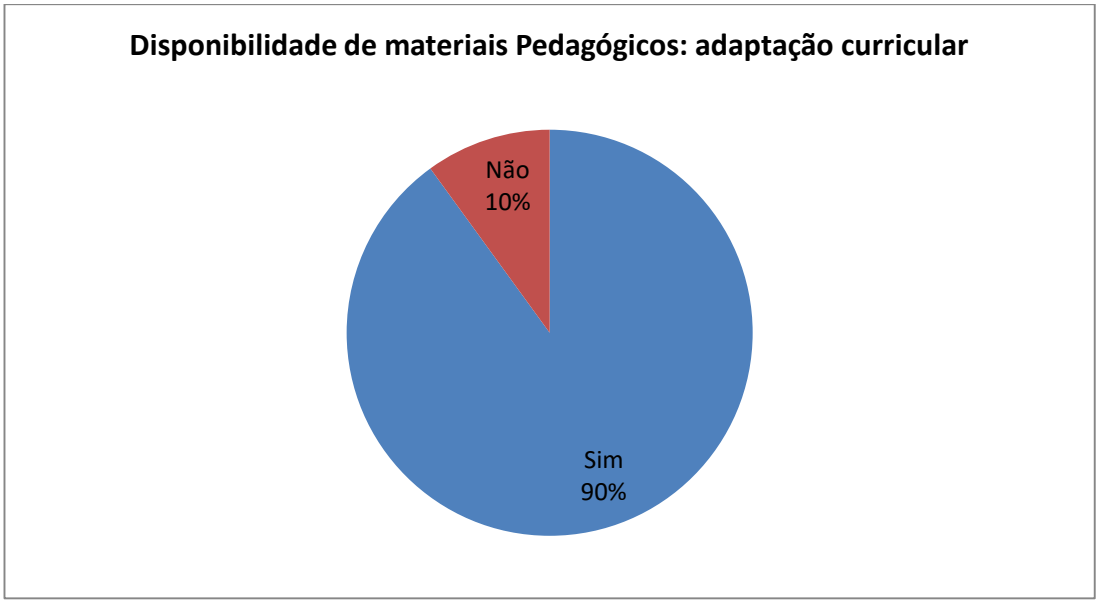
Ressalta-se, então, a importância da formação continuada dos professores para atuar perante às demandas em contexto escolar envolvendo a adaptação curricular, visando o planejamento, desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a construção de saberes necessários para acompanhar o nível de desenvolvimento dos educandos. Nesse enfoque, investigou-se a quantidade de cursos do tipo de formação continuada são desenvolvidos na rede municipal e suas respectivas escolas, abrangendo a temática adaptação curricular, dados que emergem nos comentários que segue:

> *A nível municipal são oferecidos pouquíssimas formações. P1*
>
> *Sim, normalmente fazemos trocas e maneiras de ensinar. A SEMED também oferece cursos de capacitação. P2*
>
> *Estamos estudando melhor dizendo, conhecendo a BNCC, porém ainda esta muito vago o conhecimento da mesma. Creio eu que a formação continuada deva vir ela secretária de educação com profissionais capacitados para tirarmos as duvidas pendentes. P3*
>
> *Às vezes, na medida do possível nossa escola realiza formações com todos os professores de acordo com a nossa necessidade. P4*
>
> *Em anos anteriores a Secretaria Municipal da Educação proporcionou aos professores. P5*

Sobre a necessidade de cursos e formações abrangendo a temática adaptação curricular, 100% dos professores afirmam que existe a necessidade de formações continuadas, as quais devem ser realizadas conforme a professora P1 "a secretaria de educação deveria ofertar nos momentos de hora atividade". A participante P2 enfatiza que " principalmente com trocas de experiências, relatos e depoimentos", P3 destaca que "gostaria que fosse feita por profissionais que atuem em sala de aula no âmbito fundamental, que conheça a verdadeira realidade educacional", P4 afirma que "sim, gostaria que fossem em forma de oficinas; construções de materiais pedagógicos" e a P5 diz "considero de suma importância a formação continuada e este tema é o desafio dos educadores no dia a dia".

Os profissionais foram questionados se na escolaque atuam tem acesso a materiais pedagógicos que possam contribuir para o planejamento e desenvolvimento da adaptação curricular de acordo com as demandas dos alunos.

ISSN 1982-9183



A maioria dos professores, ou seja, 90%, afirmam que nas escolas existem materiais diversificados, os quais podem ser utilizados ao longo das atividades adaptadas. Todavia, percebe-se que existe uma contrariedade entre as respostas de profissionais de uma mesma instituição de ensino, onde a maioria afirma que sim, e uma professora P3, ressalta que não haveria materiais disponíveis.

Torna-se necessário que a equipe pedagógica, juntamente com a direção da escola, sempre mantenham seus profissionais informados acerca dos materiais existentes na escola, suas possibilidades de uso , como recurso e suporte para potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, os participantes comentaram sobre quais os desafios que os professores encontram para a realização da adaptação curricular:

> *Mais formações com qualidade e subsídios que essas aconteçam. P1*
>
> *Eu não tenho dificuldade, pois tenho na sala de recursos multifuncional o PEI- Plano de ensino Individualizado, trata-se de currículo adaptado pelo professor, equipe pedagógica psicopedagogos e psicólogos. Pois este PEI é um instrumento rico, composto por metodologias, materiais (adequados ou não), objetivos, conteúdos e avaliação, desse modo facilita o meu trabalho, tornando-o mais efetivo. P2*
>
> *Falta recursos financeiros, qualquer coisa que seja adaptável, para chamar a atenção dos alunos, muitas vezes envolve dinâmicas, recursos audiovisuais, materiais que na maioria das vezes não tem na escola. P3*
>
> *Falta de mais esclarecimentos sobre adaptação curricular e confeccionar materiais adaptados. P4*
>
> *O trabalho com diversidade e efetivação do processo ensino aprendizagem; falta de diagnostico e encaminhamentos que possam auxiliar nos casos de síndromes ou deficiências e oferta de formação continuada nesta perspectiva. P5*

ISSN 1982-9183

Sobre os desafios enfrentados pelos professores que participaram da pesquisa, pode-se perceber, por meio das informações fornecidas, que falta um preparo a respeito do tema em questão, uma formação continuada que ofereça subsídios e conhecimentos para que o professor desenvolva com segurança a adaptação curricular e ao mesmo tempo oportunize o conhecimento de metodologia, formas de avaliação e confecção de materiais adaptáveis que possibilitem trabalhar o mesmo conteúdo de diferentes maneiras.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a temática adaptação curricular é pouco estudada ainda, existindo uma escassez de materiais na área publicados, os quais na sua maioria enfocam somente que a criança com necessidades educativas especiais possui direito da adaptação curricular. Assim, buscamos com este trabalho, demonstrar que os alunos do ensino regular, que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, também têm direito à adaptação curricular, sendo uma possibilidade que permite adaptar o conteúdo trabalhado na turma de maneira que a criança possa aprender.

É importante destacar, que via questionário aplicado e do estudo teórico, percebeu-se que os professores não apresentam conhecimentos adequados sobre a temática, sendo um empecilho esta falta de conhecimento, o que se torna um desafio adequar e planejar os conteúdos.

Constata-se, mediante análise dos dados da pesquisa, que a adaptação curricular é possível de ser realizada com alunos que apresentam defasagens acentuadas de aprendizagem e necessidades educativas especiais valorizando as potencialidades e habilidades do educando e respeitando suas especificidades e dificuldades.

Nesse sentido, constatou-se que os professores anseiam por uma formação continuada que contemple esta temática, que oportunizem espaços para os professores apresentar e discutir as dificuldades que encontram sala de aula e as formar de intervir e adaptar os conteúdos respeitando as especificidades dos alunos. Assim, é necessário que os professores estejam em constante processo de aprendizado em prol da melhoria da qualidade do ensino, diminuindo as diferenças e assegurando aos alunos condições para aprender e desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações Curriculares /Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. –Brasília : MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso em 08/08/2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Cartilha 06, ano 2000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf Acesso e, 28 de Agosto de 2018.

ISSN 1982-9183

BRASIL, **Constituição.** DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 25 de Agosto de 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloizada Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf> Acesso em 23 jan. 2012

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas:** adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il. http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf acesso em 31/07/2018

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar). **Caderno Temático**, Belo Horizonte, nº 5, jun., 2000.

OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 166-178.

PORTA, Wilma CarinSilva.GUADAGNINI, Larissa *et al*. **Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular.** Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial acesso em 08/08/2018.

SILVA, J.C.M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação** (ISSN: 1681-5653) p.1-11. 2011
SOUZA, Andréa Poletto. **Adaptação Curricular**. Assessoria de Ações Inclusivas. Março de 2014. Acesso em 06/04/2018.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SUA ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E DESAFIOS NO BRASIL

Jessica Caroline de Oliveira[1]

RESUMO

Pensando que a modalidade de ensino a distância tem atuado há 200 anos em diferentes áreas, com múltiplos anseios e diversas metodologias, este trabalho tem por objetivo apresentar um breve histórico acerca de sua genealogia educacional a fim de compreender os melindres do contexto atual em que essa modalidade está inserida. Dito isso, busca-se assim, conhecer os espaços por onde foi operacionalizada e a forma como ganhou corpo nas premissas educacionais no Brasil e, a partir destes vieses, delinear os aspectos que compõe a EaD e suas normativas curriculares, avaliativas e, sobretudo, os dilemas para a esfera de ensino-aprendizagem. Nesta acepção, para atender os ensejos aqui alocados, far-se-á um levantamento histórico bibliográfico acerca desta temática, a qual contará como recorte-temporal o início do século XX até os primeiros anos do século XIX. Para sustentar o debate teórico, utilizar-se-á de autores como Alves (2001), Foltran (2017), Rocha (2014), entre outros.

Palavras-chave: História da EaD; Estrutura da EaD; Impactos educacionais.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, duas modalidades podem ser consideradas na área da educação: a presencial e a distância. Partindo das colocações de Moran (2009), entende-se que a modalidade presencial está vinculada aos cursos regulares que contam com a interação entre docente e discente em um mesmo espaço físico e com encontros presenciais, sendo este modelo chamado de ensino convencional. No que confere a modalidade a distância, o autor explica que se trata de uma interação entre discente e docente que estão separados, tanto no espaço físico quanto no momento do diálogo. Isso se deve ao fato de que a modalidade a distância se dá através do uso de tecnologias de informação e comunicação, o que oportuniza que as configurações de relacionamento sejam realizadas de forma não presencial. Em síntese, Moore et al. (2007, p. 2), define a EaD como "o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais".

Dialogando estes princípios com as assertivas de Alves (2011), entende-se que a educação a distância é uma modalidade de educação que pode ser considerada a mais democrática, a qual se utiliza de tecnologias de informação e comunicação, ultrapassando, deste modo, as barreiras no que tange a formação de conhecimentos. Não distante disso, Nunes (1994) explica que este modelo educacional fomenta novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, pois permite o acesso a cursos e processos formativos que caminham junto ao avanço das mídias digitais, o que possibilita um número cada vez maior de interação e colaboração entre pessoas que estão distantes geograficamente ou inseridas em contextos e culturas diferenciadas.

[1] Doutoranda em História – Unioeste. E-mail: jexxy_kahroll@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Diante do exposto, pode-se ressaltar ainda, que a EaD, mais do que uma mera metodologia de ensino, aponta-se como um caminho que oportuniza o acesso à aprendizagem aos sujeitos que foram excluídos do processo educacional por morarem longe das instituições de ensino, ou então, pela falta de disponibilidade em adequar-se aos horários da modalidade tradicional. Portanto, nesse contexto a modalidade a distância se apresenta como um mecanismo fundamental e funcional para a promoção de oportunidades, acesso ao processo formativo e um caminho de alcançar um curso superior ou técnico.

Para chegar aos níveis que se tem na atualidade, houve um longo processo na evolução dos seus usos e adoção nos diferentes espaços, sendo estes, os objetivos deste trabalho. Isto é, compreender a historicidade da EaD e a maneira como articula seus mecanismos educacionais a partir de métodos de ensino-aprendizagem que lhes são bem características, como o diálogo entre discente e tutor, ambiente de aprendizagem, formas de avaliação, desenvolvimento de competências básicas e desafios na contemporaneidade.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DO CONTEXTO GLOBAL AO NACIONAL

Muito antes do aparecimento das tecnologias e mídias mais sofisticadas, como a internet, celular, entre outras, a educação a distância já se apresentava enquanto um meio de acesso à educação. Face a estas colocações, tomando o Brasil como foco das discussões, entende-se que as aspirações vinculadas à EaD marcharam muito próximas no tocante a aquelas operacionalizadas aos contextos mundiais, seja em relação ao surgimento dos meios de comunicação e sua difusão pelo globo que, em linhas gerais, marcaram uma evolução histórica (ainda que não seja possível afirmar que seus usos estejam sendo realizados por todas as múltiplas sociedades humanas). Essa modalidade educacional, de caráter não presencial, passou por diversas etapas até chegar ao modelo que hoje se tem acesso – de correspondências, radiodifusão, televisão até os meios de comunicação mais contemporâneos, como a internet.

Pensando na sua atuação a nível global, pode-se afirmar que hoje mais de 80 países, entre os cinco continentes, fazem uso desta modalidade de ensino, nos diferentes níveis de aprendizagem. Em síntese, pode-se delinear que os primeiros empreendimentos mundiais foram cursos de correspondências de uma instituição de Boston (século XVIII) e o palco europeu como precursor, posteriormente adotado no norte e sul da América (século XIX e XX). Seu fortalecimento no mundo ocorre em meados do século XX, destacando-se a abertura da *British Open University* (1969), da Universidade Nacional de Educação a distância na Espanha (1972) e outros programas de educação a distância na América Latina também na década de 70. Segundo informa Alves (2011), os marcos históricos da EaD no mundo podem ser sintetizados a partir dos dados coletados em seu artigo, conforme será demonstrado a seguir:

> - 1728: marco inicial da Educação a distância: anunciado um curso pela Gazeta de Boston que o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino por correspondência.
> - 1829: *Instituto Líber Hermondes*, foi inaugurado na Suécia e permitiu a mais de 150.000 pessoas realizaram cursos por meio da Educação a distância;
> - 1840: *Faculdade Sir Isaac Pitman*, no Reino Unido, a primeira escola por correspondência na Europa;
> - 1892: Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, foi cunhada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes;

ISSN 1982-9183

> - 1922: iniciaram-se cursos por correspondência na União Soviética;
> - 1935: o *Japanese National Public Broadcasting Service*, começou seus programas escolares pelo rádio;
> - 1947: Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, iniciou a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias;
> - 1948: na Noruega, criada a primeira legislação para escolas por correspondência;
> - 1951: Universidade de Sudáfrica, única universidade a distância da África que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade;
> - 1956: a *Chicago TV College*, Estados Unidos, iniciou a transmissão de programas educativos pela televisão;
> - 1960: nasceu a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, na Argentina;
> - 1968: Universidade do Pacífico Sul, universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania;
> - 1969: criada a Fundação da Universidade Aberta, no Reino Unido;
> - 1971: a Universidade Aberta Britânica foi fundada;
> - 1985: foi criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência;
> - 1985: na Índia, foi realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi;
> - 1987: divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia;
> - 1990: implantada a rede Europeia de Educação a distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia. (ALVES, 2011, p. 86-86)

No Brasil, Rodrigues et. al. (2010) descreve que é possível pensar em seis gerações da modalidade EaD, argumentando assim, que a primeira geração esteve ligada ao uso papeis e impressos como meio de comunicação, os quais eram enviados pelo correio ao professor, estando vigente até a década de 1960; a segunda geração, iniciada na década de 1960, caracterizou-se pela transmissão por rádio e/ou TV, uso de vídeos cassetes de áudio e vídeo, em que a interação entre aluno e professor era via telefone ou nos centros de atendimento, é nesta geração que se desenvolveu as Universidades Abertas do Brasil (UAB); em 1985, tem-se o que denomina enquanto terceira geração, a qual pautou-se na introdução de redes de computadores e uma comunicação bidirecional, fazendo-se uso de audioconferências e videoconferências, correio eletrônico, sessões de chat, internet e outras mídias digitais; a quarta geração, iniciada em 1995, é marcada pela mídia interativa, acesso a bancos de dados e bibliotecas eletrônicas, o que foi facilitado com o uso da banda larga; já em 2005, tem-se o que se chama de quinta geração, que engloba tudo o que compõe a quarta geração e oferece uma comunicação com sistema de respostas automatizadas, isto é, uso de agentes inteligentes, equipamentos wireless e linhas de transmissão eficientes, o que permite o aluno obter feedback com maior rapidez, além disso, favorece a interação e exploração de novas tecnologias; e a sexta geração, está marcada pela eficácia da aprendizagem, baseada na necessidade do aluno e não mais na disponibilidade da informação.

Para compreender as dinâmicas e objetivos fomentados pela Universidade Aberta do Brasil, pode-se parafrasear as informações explicitadas por Caetanol et al (2014) acerca desta questão, em que destaca que esta modalidade:

ISSN 1982-9183

> é um projeto criado pelo MEC em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, que tem como responsabilidade levar o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a demanda [...] A UAB, [...] prevê a oferta de educação superior tendo como base a adoção e o fomento da modalidade de educação a distância, visando a atender demandas reprimidas no Brasil e contribuindo para enfrentar as assimetrias educacionais, apresentando-se, portanto, como uma alternativa para a democratização do acesso ao ensino superior. [...] O conceito contido neste projeto segue a filosofia da Open University" e complementa que "esse modelo de universidade virtual pode garantir importantes melhorias sociais, pois pretende se dirigir a todas as classes econômicas". As finalidades da UAB estão expressas no parágrafo único do Artigo 1º do Decreto nº. 5.800/2006:
> I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
> V – reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do país;
> VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras.
> (CAETANOL et al, 2014, p. 1107-1108)

Nesta acepção, o marco inicial do Brasil do uso da modalidade a distância foi o plano sistemático de utilização educacional da rádio difusão como forma de ampliar o acesso à educação, através da rádio cidade em 1922. No entanto, foi somente em 1939 que o instituto monitor ofereceu o primeiro curso de rádio técnico e, a partir de então, vários acontecimentos foram responsáveis pela expansão da EAD no Brasil, dado diálogo entre interesses privados e públicos, como o Ministério da Educação, por exemplo, os telecursos para o ensino médio e supletivo realizados durante a década de 1970, ou então, a década de 1980, em que se criaram licenciaturas. Na década de 1990, por sua vez, se estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual foi responsável por oficializar e formalizar o acesso democrático a todos os níveis e modalidades de ensino e formação continuada. Por fim, é no século XXI que se desenvolve uma portaria que credencia as universidades para ofertar cursos a distância.

Pautando nas informações Caetanol et al (2014) é possível entender que, a partir de 1990, planos e ações governamentais foram pensadas e articuladas no que tange a adoção da educação na modalidade a distância enquanto estratégia para a democratização ao ingresso no ensino superior. Nesta acepção, por meio da LDB nº 9.394/96 e de alguns Decretos, como o nº 5.622/05 e o nº 5.800/06, houve uma iniciativa em promover o acesso à educação superior e interiorização da mesma, utilizando-se das instituições públicas. Portanto, a importância dessa ferramenta legislativa para a EAD decorreu em virtude da sua oficialização em tornar válida em todos os níveis de ensino o uso desta modalidade, a qual deveria desenvolver-se e ampliar-se sob o respaldo do poder público.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FINALIDADES E ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA EAD NO BRASIL

Pensando nas propostas articuladas pela modalidade EaD, concorda-se com as proposições de Konrath et al (2009) no sentido de que para que haja a eficácia de sua proposta e de sua prática é preciso que haja organização, a qual está atrelada a estrutura, recursos humanos, preparação e distribuição dos instrumentos didáticos, dos planos de ensino, bem como, das questões administrativas e responsabilidades. Por isso, é correto afirmar que, para além das balizas vinculadas aos meios de difusão do processo de ensino-aprendizagem, há um conjunto que possibilita que a estrutura dessa modalidade funcione, desde a plataforma de acesso aos polos utilizados para os (possíveis) encontros presenciais.

Um dos pontos centrais para que a EaD tenha diretrizes operacionais diz respeito ao método utilizado para a elaboração dos materiais didáticos, os quais devem estar em conformidade aos objetivos pedagógicos do curso. Atualmente, as atividades realizadas na modalidade de educação a distância ocorrem, na maior parte dos casos, através da plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) que é um sistema de gerenciamento para a elaboração de cursos online, também chamado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Este software permite o apoio a aprendizagem e pode ser instalado em diversas plataformas que contam com a disponibilidade de executar a linguagem php, entre elas, Windows, Linux e MAC OS. Seu desenvolvimento é colaborativo, pois se configura no diálogo entre administradores, tutores e usuários que podem acessar de qualquer parte do mundo. Entre as finalidades do Moodle, pode-se citar:

- Criar cursos, disciplinas e editar seus conteúdos e atividades;
- Registrar usuários, como discente, docentes e tutores;
- Monitorar o acesso e o progresso de seus usuários;
- Avaliar relatórios e desempenho discentes nas atividades desenvolvidas.

Nesta direção, entende-se que acesso e o funcionamento desta plataforma e das atividades organizadas requer uma ação colaborativa, ou seja, que um conjunto de pessoas atue e potencialize as dinâmicas pedagógicas em diferentes esferas, tanto no gerenciamento através da figura do administrador; elaboração das unidades e da estrutura do AVA pelo professor formador e, por fim, o diálogo online e orientação de discentes realizadas por meio do tutor. Há ainda funções auxiliares nas atividades EaD, orquestradas pelo Suporte e Manutenção em casos de problemas técnicos, a Secretaria (via moodle) para a solicitação de documentos, Sistema de Certificados utilizado para o acesso online da certificação em participação de eventos, cursos, oficinas, entre outros, bem como, o Call Center que serve para tirar dúvidas sobre problemas ligados a plataforma (defeitos, impossibilidade de acesso, não visualização, etc.). Essa ação colaborativa pode ser observada conforme o esquema abaixo, pois revela de maneira clara e prática o conjunto de setores (inter)ligados a estrutura da EaD e, a partir dos quais, esta modalidade se torna funcional:

ISSN 1982-9183

Figura 1: Esquema da Estrutura Funcional da EaD



Fonte: SOLAR/UFC, 2014.

Face a estas colocações, a aula, as tarefas, as trocas de informações e demais atividades são inteiramente a distância, operacionalizadas por uma equipe pedagógica e de tutores que não precisa se deslocar para um espaço físico para que haja o contato com o corpo discente. Para tanto, observa-se que os "espaços colaborativos virtuais" oportunizam a realização de diferentes atividades através de uma plataforma *moodle*, como webconfêrencias, acessos à diferentes materiais de estudo, sejam textos, vídeos, sugestões de materiais de apoio disponibilizados na rede digital, fóruns para troca de ideias e esclarecimento de dúvidas. O beneficiado, neste caso, são os alunos, afinal, nem todos têm disponibilidade para ajustar aos horários de um curso presencial. Portanto, fazendo uso da modalidade a distância e com o apoio dos espaços colaborativos, conseguem adequar o seu tempo livre as premissas do ensino a distância, organizando calendários de estudo, bem como, tendo a possibilidade de encaminhar dúvidas, pedir sugestões a qualquer horário, sem necessariamente limitar-se ao horário do ensino presencial, sendo o retorno por parte da equipe pedagógica e tutores varia conforme os horários que estão online na plataforma, desempenhando assim, um contato mais rápido e prático.

Trazendo a discussão para a figura dos agenciadores dessa modalidade, entende-se que ao professor formador, nos melindres da EaD, cabe a responsabilidade de condução do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é quem media a relação entre tutores e estudantes, planeja e desenvolve atividades de caráter didático-pedagógicas no tocante ao curso. É participante da organização, realização e avaliação da disciplina, acompanha e avalia os seminários e provas presenciais, ajudando a coordenação do curso, o corpo docente e tutoria online. Por fim, pode-se dizer que é quem insere atividades na plataforma virtual de aprendizagem.

ISSN 1982-9183

No que tange a tutoria, outro segmento operacional do processo de ensino-aprendizagem da EaD, pode ocorrer a distância ou no polo local. Nesta acepção, o tutor a distância é responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem, na motivação de estudantes e criação de oportunidades de aprendizagem. Cabe ressaltar ainda que, entre suas atribuições, há o acompanhamento e orientação de estudo, realização das disciplinas e das atividades. Em relação ao tutor local, compreende-se que opera com as turmas nas atividades realizadas nos polos presenciais e/ou horários pré-estabelecidos. Além disso, atua junto às turmas nos chats, fóruns, seções de atividades online, web conferências, podendo auxiliar na organização, práticas de ensino e estágio supervisionado.

Utilizando-se das assertivas de Konrath et. al. (2009), de forma simples e clara, coteja-se com as premissas acima alocadas, sustentando o debate ao complementar que o professor é quem organiza, planeja e agrega questões que surgem ao longo da práxis pedagógica, organizando-a de modo a desenvolver novos saberes a discentes. Os tutores, neste caso, são responsáveis pelo acompanhamento e comunicação sistemática com estudantes, sendo de forma presencial ou a distância, realiza atividades que buscam o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e de ensino, acompanhamento e avaliação. Dito isso, pode-se considerar que:

> o tutor é uma figura estratégica nos cursos a distância, sendo o responsável pelo bom andamento das atividades. Esse profissional assume a missão de articular todo o sistema de ensino-aprendizagem. Ele deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de diálogos, confrontos, discussão de diferentes pontos de vista, aproveitando a diversidade e respeitando as formas próprias de o aluno se postar frente ao conhecimento. (RODRIGUES et al, 2010, p.50)

Partindo destas proposições, pode-se dizer que entre suas atribuições, ao tutor cabe expressar uma atitude de receptividade diante do aluno e assegurar um clima motivacional favorável à aprendizagem; e também propiciar atendimento individualizado e cooperativo, numa abordagem pedagógica que põe à disposição do estudante os recursos necessários para que alcance os objetivos no curso, da forma mais autônoma possível. (RODRIGUES et al, 2010) Não distante disso, Oliveira (2007) destaca a importância e a clareza que o tutor deve ter no tocante a concepção de aprendizagem, nas relações de empatia com seus interlocutores, no sentir o alternativo, no compartilhar sentidos e facilitar a construção de saberes. Sendo assim, é evidente que responder perguntas, tirar dúvidas acerca da metodologia ou atividade, corrigir trabalhos, estimular e acompanhar a realização das atividades é a base das práticas de mediação que os tutores desempenham na EaD.

O discente, neste contexto, é o sujeito que fomenta interações com o objeto de estudo e seus colegas, tutores e professores formadores. Essa interação, segundo Konrath (2007), precisa desta prática para se estabelecer enquanto ser humano e, mais do que isso, porque a troca de experiência, práxis e saberes possibilita que ele se perceba como um produtor de conhecimento. Nesta acepção, não se trata de um indivíduo passivo que apenas assiste, lê ou acessa o ambiente de aprendizagem, mas sim, de alguém ativo que participa, interage e contribui de forma dialógica, marcando assim a sua presença. Em linhas gerias, o discente virtual é aquele que se compromete, organiza, tem iniciativa, autonomia e disciplina para com seus trabalhos, leituras e atividades, desenvolvidos dentro das possibilidades e horários que cria para seu melhor desempenho.

ISSN 1982-9183

Frente a estes pressupostos, deve-se dizer que na modalidade a distância há ainda um espaço físico que possibilita a realização de provas, apresentações de trabalho/TCC, reuniões e atividades que exigem a presença discente e docente para que ocorra. Este espaço pode ser de caráter geral, isto é, onde se localiza a estrutura física de quem gerencia da plataforma *moodle* e a coordenação das atividades, como também, os espaços físicos em que as pessoas escolhem conforme o grau de proximidade de onde moram, os quais são chamados de polos.

Dito isso, é possível considerar que o Polo se caracteriza enquanto um objeto de estudo que revela particularidades em seu ordenamento, tanto no que diz respeito a sua organização quanto a sua trajetória histórica e ferramentas legislativas que orquestram seu funcionamento. Nesta acepção, pode-se dizer que é o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96 que regula os princípios da EaD, salientando, deste modo, que:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado. (Apud KNUPELL, 2014, p. 114)

Outros três instrumentos são importantes ressaltar no tocante aos Polos, o primeiro diz respeito à Portaria nº 4361/2004, que institui os processos para o credenciamento das instituições de ensino e a autorização para que novos cursos superiores adentrem a esta modalidade de ensino; em segundo lugar, pode-se destacar o Decreto nº 5622/2005, o qual regulamentou os Artigos 80 e 81 da LDB e trouxe a definição para a EaD, arrolando que se trata de uma modalidade educacional vinculada à mediação didático-pedagógica por meio da tecnologia de informação e comunicação, por meio de lugares e tempos diversos. O terceiro diz respeito ao Decreto nº 5800/2006, que para além da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), operacionalizou também o processo de constituição dos Polos, visto que, aventava a premissa em expandir e interiorizar os cursos superiores públicos para diferentes regiões do país, contanto com professores, gestores e trabalhadores da educação básica. Este último Decreto define também que o Polo se trata de uma unidade para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas dos cursos ofertados na modalidade a distância. Partindo destes pressupostos, a autora destaca que:

> Os Polos são espaços que retratam ações educacionais e culturais de um determinado tempo; logo, não são neutros, tanto ideológica quanto culturalmente. Mas por serem construídos em situações e condicionantes diversos, não estão atrelados apenas a políticas públicas e legislações específicas; estes devem ser discutidos por pesquisadores levando-se em consideração que são lugares de ações sociais, de memória de uma região e, por conseguinte, formadores de uma identidade social. (KNUPELL, 2014, p. 118)

ISSN 1982-9183

Associados aos Polos, salienta-se ainda quatro dimensões que compõe os princípios destes espaços, sendo eles: o braço operacional de programas e projetos das IES; parceria entre o poder municipal e estadual; tutoria e atividades presenciais nos Polos; e avaliação nestes mesmos espaços. Com efeito, pode-se pensar que o Polo "sinaliza para a criação de uma nova identidade e representatividade ao vislumbrá-lo como um centro maior de integração e desenvolvimento para a região, fomentador de formação profissional e geração de empregos", (KNUPELL, 2014, p.120). Para a organização destes espaços, a autora destaca que há mantenedores que garantem o seu funcionamento, entre eles, bibliotecários, seguranças e tutores presenciais. Por fim, é oportuno delinear que:

> o Polo é um espaço que necessita de instalações físicas, infraestrutura tecnológica e de recursos humanos adequados para contribuir na qualidade do ensino. Contudo, advertimos que em muitos casos esse processo de organização múltiplo tem se constituído em uma tarefa difícil de se realizar, apesar das exigências do governo federal para autorização de funcionamento e das constantes visitas de supervisão realizadas por técnicos, professores e avaliadores cadastrados pelo Ministério da Educação. (KNUPELL, 2014, p. 121)

Esclarecidas as funções dos agenciadores das atividades a distância e o espaço em que se operacionalizam parte do trabalho nesta modalidade, entende-se que outro elemento fundamental para ser apresentado neste texto é o método avaliativo, pois, levando em consideração as dinâmicas realizadas via AVA, muito se questiona acerca das estratégias empregadas e sua validade no processo de ensino-aprendizagem. Nesta acepção, pode-se compreender que os métodos avaliativos passaram por um processo de evolução ao longo do tempo e, ainda hoje, pode ser considerada um desafio para docentes, visto que, há confrontos entre os vieses teóricos e a diversidade de contextos e realidades onde são aplicados. Noutras palavras, acaba se tornando um desafio aliar o processo avaliativo as demandas discentes, docentes, institucionais e da comunidade em que se inserem, sem deixar de lado, é claro, o objetivo da práxis avaliativa: "auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado", (ROCHA, 2014, p. 1).

Articulando estes pressupostos às funções da avaliação, a qual se entende que deve ocorrer de modo dinâmico, pode-se elencar cinco papeis ao processo avaliativo e, acompanhado a ele, expectativas que corroboram seu caráter fundamental na formação de saberes, sendo estas:

> 1. em processo - a visão contínua da avaliação (diagnóstica - diária, tendências, previsões, decisões, ajustes);
> 2. a auto avaliação - onde estou, quem sou e para onde quero ir (de propiciar a auto compreensão);
> 3. a motivação - motivar o crescimento de que modo? Estou motivando ou desmotivando esse crescimento?
> 4. a de aprofundar a aprendizagem (a qualidade na prática avaliativa como elemento de aprofundamento da aprendizagem)
> 5. e a de auxiliar a aprendizagem – descobrir as conexões da aprendizagem. (Estilos de aprendizagem e intervenções etc.) (ROCHA, 2014, p. 2)

ISSN 1982-9183

No tocante as formas de avaliação e suas respectivas expectativas, pode-se delinear ainda, as modalidades avaliativas, denominadas enquanto diagnóstica, contínua ou formativa e a final ou somativa. Rodrigues (2010) inclui-se outros conceitos utilizados no tocante a avaliação, o qual define enquanto possibilidade avaliativa o processo abrangente, multidimencional, contínuo, diagnóstico e inclusivo.

Apresentadas algumas informações acerca da avaliação, pode-se agora pensar mais especificadamente no diálogo entre estas e a modalidade EaD, pois, conforme se destaca Rocha (2014), há diversas concepções sobre educação, no que diz respeito a EaD, cada qual imbricada nas teias teorias de quem as produziu. Para tanto, argumenta-se que a educação a distância é um sistema educacional mediado pela tecnologia, em que a aprendizagem ocorre em tempos e espaços diferenciados, como também, sem a presença física docente e discente. É bebendo destas premissas que novas formas de pensar a avaliação têm sido realizadas, cujo intuito é redefinir a organização de seus métodos, os quais podem ser definidos em três perspectivas:

- Modelo Baseado nos Artefatos da Internet: também conhecido como modelo de aprendizagem online e não já a presença física docente, pois existe a interação, colaboração e cooperação em espaços virtuais, ou nuvens de aprendizagem. De acordo com o texto, neste modelo não há avaliação da aprendizagem, com exceção dos casos em que há certificação da instituição que oferece o curso;

- Modelo Misto: caracterizado pela possibilidade em ofertar cursos ou disciplinas presenciais, todavia, com momentos virtuais ou a distância, sendo comuns encontros presenciais. A avaliação ocorre com datas e locais agendados previamente, segundo estabelece o MEC;

- Modelo Semipresencial: nesta opção, há momentos presenciais e virtuais ou a distância, sendo a avaliação de caráter presencial formal e os artefatos tecnológicos que ampara a sua oferta são considerados como elementos de flexibilização da aprendizagem.

Partindo destas informações suscitadas, pode-se compreender que a avaliação, no caso da EAD, é considerada enquanto uma ação transformadora que incentiva a capacidade crítico-reflexiva acerca de um tema ou conhecimento, portanto, “é reflexão transformadora da ação”, (ROCHA, 2014, p. 6). Neste sentido, a modalidade a distância permite que pré-requisitos sejam avaliados, entre eles, as competências: do ensino e aprendizagem, da didática das nuvens, dos indicadores de desempenho, do contexto ou natureza, dos estilos de aprendizagem, da destreza tecnológico-midiática. Portanto, é possível dizer que a avaliação na EAD vai além do estigma de premiar ou punir, mas busca através de testes, um contínuo, constante e diagnóstico processo de verificação da formação de saberes produzidos. É nesse viés que o Rodrigues (2010) descreve que a avaliação é um fator fundamental para medir não só o desempenho acadêmico, como também, a eficiência dos estudos e possibilitar futuras correções. Para isso, avaliações quantitativas são realizadas para o requisito de notas e qualitativas fomentar a reflexão, criticidade e espírito investigativo.

Para alcançar tais desígnios, a primeira avaliação realizada na EAD se dá na aprendizagem e é acompanhada pelo tutor, em que se observa a realização dos estudos e atividades indicadas nos materiais didáticos. Em seguida, é avaliado os estudos de caso, isto é, os ensaios produzidos por discentes, sendo esta parte da avaliação e a anterior, momentos

ISSN 1982-9183

complementares. Em seguida, são realizados seminários presenciais e, por fim, há uma prova presencial, o que permite considerar que a avaliar em si, é um processo, com métodos e momentos diferenciados, o qual anseia perceber a formação de conhecimento ou déficits de aprendizagem durante as diversas etapas da produção do saber. Neste sentido, pode-se dizer ainda que para ser bem-sucedido num curso educação a distância o estudante precisa desenvolver algumas competências básicas, entre elas, pode-se citar:

1. Organização do tempo: pois é fundamental a administração do tempo para a leitura e realização das atividades, buscando assim, absorver o máximo possível das informações e formação de saberes.
2: Autonomia e disciplina: é preciso ter discernimento que na modalidade de educação a distância sou eu quem organiza o tempo, as Unidades e a realização das atividades, realizando as leituras obrigatórias, buscando por materiais auxiliares ou por acompanhamentos de tutores. O desenvolvimento de todas as atividades e premissas ligadas as disciplinas dependem única e exclusivamente do meu desempenho e organização, e isso é fruto da autonomia acadêmica.
3: Conhecimento específico em informática: é fundamental conhecer as ferramentas associadas ou específicas da internet, seja de editores de texto, instrumentos de pesquisa, ou outras ferramentas que contribuem no processo de aprendizagem. Não penso que devo fazer um curso, graduação ou especialização porque devo obrigatoriamente conhecer todos os mecanismos da plataforma, porque isso faz parte do processo de aprendizagem, posso entrar nessa modalidade sem conhecer a plataforma e com o tempo ir compreendendo sua funcionalidade. Contudo, a instrumentalização básica da internet é fundamental para que essa aprendizagem ocorra de forma mais fácil, rápida e clara.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA EAD NO BRASIL

Segundo informa o artigo de Mill (2016) é possível pensar que os últimos quinze anos foram marcantes para a educação a distância, visto que, houve uma expansão do ensino, melhoria nas demandas docentes e discentes, havendo assim, uma democratização maior no que tange o processo de ensino-aprendizagem. Estas premissas, de acordo com o texto, estiveram alicerçadas ao desenvolvimento legislativo acerca da EaD, bem como, ao processo de experienciação institucional desta modalidade, investimentos públicos para a formação pela EaD, atendimento aos ditames do Plano Nacional de Educação, substituição do preconceito pela valorização da EaD e, por fim, produção cientifica acerca desta temática. Para melhor compreensão dos dilemas e desafios da EaD, Mill (2016) elenca quatro momentos históricos para refletir acerca desta modalidade, sendo elas:

- Período Pré a 1996, também denominado como o cenário de gestação da EaD na legislação, em que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/93) sinaliza-se a importância que esta modalidade estava recebendo naquele momento, sobretudo, quando comparada aos momentos anteriores. Podendo-se destacar ainda que, após a LDB, decretos, portarias e outros instrumentos jurídicos foram fundamentais para a regulamentação e consolidação da EaD, a qual passava por críticas de docentes que defendiam a ideia de que uma educação de qualidade se dava apenas pelo viés presencial de ensino. Outro ponto destacado pelo autor neste contexto é a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação

ISSN 1982-9183

(TICs), que em consonância a EaD, influenciam a expansão e evolução da referida modalidade, rompendo com os estigmas e preconceitos vinculados a ela. Nesta acepção, aponta-se como um desafio para este contexto as interações limitadas nos âmbitos comunicacionais e interacionais na qualidade da formação.

- O segundo período, ocorrido entre 1996 a 2005, é entendido como um cenário para a implementação da LDB e desenvolvimento da UaB, afinal, passados dez anos da implementação desta Diretriz, vinculada à emergência da internet, surgimento de ambientes virtuais para aprendizagem, entre outras ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, houve uma transformação intensa no tocante a educação, podendo-se ressaltar, sem sombras de dúvida, na EaD. É neste percurso que se gesta também a UAB, a qual ocorreu concomitantemente com a aprovação do Decreto 5.622/05, que buscou orientar a regulamentação do Art. 80 da LDB. Além disso, se destaca as experiências na modalidade a distância de algumas instituições públicas, como a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de Santa Catarina como um cenário de ofertas em rede, o que contribuiu para germinar a UAB, mencionada como "experiência de EaD de grande envergadura, em nível nacional", (MILL, 2016, p. 438).

- Entre 2005 a 2015, tem-se o que o autor chama de cenário de nascimento da UAB e crise político-econômica, pois se caracteriza por um momento de maturidade institucional, legal e pedagógica no que diz respeito a EaD. Neste sentido, há maior credibilidade nesta modalidade, além de investimentos públicos, envolvimento de instituições públicas tradicionais, exploração de perspectivas pedagógicas referentes a já nominada modalidade, entre outros pontos tidos como positivos, visto que, não mais estavam vinculados à opiniões depreciativas ou descrentes a qualidade de ensino. Cabe ressaltar ainda, a expansão da UAB, a qual tornou-se um programa de formação em nível nacional, bem como, de formação de ensino 'superior'. Segundo o autor, foi a experiência da UAB que elevou a confiança na modalidade a distância. Contudo, em virtude da crise econômica de 2015, houve um esgotamento deste modelo, fruto de duros cortes de verbas destinadas aos cursos a distância. Por fim, o autor salienta que, mesmo se tratando de um período com menores investimentos, foi também um cenário favorável a EaD, que culminou em um novo cenário que pode ser sintetizado pela premissa de reorganização daquilo que se entende enquanto EaD brasileira.

- O último momento apresentado pelo autor se trata de um pós-2015, considerado enquanto prospectivo, pois se caracteriza como uma fase marcada pela reorganização de perspectivas pedagógicas e escassez de recursos.

Partindo dos pressupostos até aqui discorridos, pode-se afirmar, pautando-se no que fala o autor, que ainda nos dias de hoje há um dilema no tocante ao preconceito em relação a modalidade a distância e isso se deve em virtude à má fama de experiências anteriores. E tais experiências foram balizadas em função das condições da EaD, isto é, acesso a modalidade, participação de instituições de ensino, entre outros. Alicerçado a estes elementos, pode-se afirmar ainda, que a qualidade da formação é outro requisito deste dilema (ou preconceito, como outrora exposto), visto que, há certa dificuldade em se entender o que é 'qualidade', a qual, por vezes, é vinculada ou sintetizada a premissa da educação presencial. Por último, pode-se

ISSN 1982-9183

descrever também que a institucionalização da EaD também tem composto o tal dilema desta modalidade, em que não há autonomia nas instituições para implementar, gestar ou desenvolver propostas, afinal, se trata de um investimento federal e não estadual, deixando assim, engessadas qualquer iniciativa dada as demandas estabelecidas por diretrizes e orientações externas à realidade da instituição proponente. Tomando como exemplo disso, o autor argumenta acerca da hibridação entre o modelo presencial e a distância, em que esta fusão é um dilema, tanto para educadores quanto gestores, rompendo não só com a autonomia, mas também, por não definir como estabelecer o limite de 20% da carga horária para a virtualização do ensino, o qual está vinculado a precarização e falta de apoio técnico-pedagógico. Quanto aos dilemas, vale destacar que as premissas de oferta não estão em consonância com a demanda, sobretudo, no que diz respeito a presencial. Sendo assim, o dilema se centra na disparidade existente na noção de quantidade e qualidade. E isso se soma às experiências que envolvem a própria docência, pois a prática educacional na EaD é erroneamente entendida como polidocência, isto é, colaborativa e fragmentada, em que o docente é tutor, logo, é um agente ignorado pelas instituições no que confere aos aspectos trabalhistas, pois se tratam de "trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos", (MILL, 2016, p. 445).

Sem mais delongas, pode-se dizer que, mesmo neste emaranhado de dilemas que percorrem a EaD, há diversas contribuições que esta modalidade propicia as pessoas, sobretudo, para a minha formação enquanto educadora e pesquisadora, afinal, permite que eu tenha acesso às perspectivas teóricas e metodológicas que não haviam na minha graduação, bem como, aperfeiçoar os saberes outrora produzidos. Pode-se afirmar ainda que, conhecimento crítico nunca é demais, portanto, esta formação permite que eu me mantenha atualizada, dialogando com outras pessoas, sobre diferentes temas, estando em locais longínquos umas das outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à EaD, é possível pensar que se trata de uma modalidade de ensino e aprendizagem que integrou um processo de renovação, a qual, ao aliar-se com as diferentes tecnologias, permite o desenvolvimento de novos recursos e novas estratégias pedagógicas. Nesta acepção, o impacto destas tecnologias denota a premissa de se criar metodologias adequadas à sociedade em que estamos imersos. Partindo destes pressupostos, as autoras salientam que a metodologia é um ponto que deve ser pensado e repensando, no tocante a tecnologia, pois as estratégias utilizadas dialogam com os instrumentos conceituais e recursos materiais que se faz uso no processo de aprendizagem, logo, as novas experiências provocam alterações no modo como atuamos didaticamente, sendo de suma importância a atualização e capacitação para o seu uso em sala de aula e/ou através de materiais didáticos. Afinal, com o avanço da tecnologia, houve uma alteração no meio digital, ampliando e diversificando a produção das ferramentas didáticas, em que a aula não se resume apenas a mediação docente, mas também, em outras possibilidades de interação, onde estudantes organizam seus espaços, tempos e procedimentos de estudo.

Cabe ressaltar ainda, que a educação a distância é uma modalidade de educação que pode ser considerada a mais democrática, a qual se utiliza de tecnologias de informação e comunicação, ultrapassando, deste modo, as barreiras no tocante a formação de conhecimentos.

ISSN 1982-9183

Com base nos textos e vídeos sugeridos como material didático, é possível dizer que houve um processo até chegar a modalidade a distância que se conhece atualmente, sendo que a primeira geração esteve ligada ao uso papeis e impressos como meio de comunicação, os quais eram enviados pelo correio ao professor, estando vigente até a década de 1960; a segunda geração, iniciada na década de 1960, caracterizou-se pela transmissão por rádio e/ou TV, uso de vídeos cassetes de áudio e vídeo, em que a interação entre aluno e professor era via telefone ou nos centros de atendimento, é nesta geração que se desenvolveu as UAB; em 1985, tem-se o que denomina enquanto terceira geração, a qual pautou-se na introdução de redes de computadores e uma comunicação bidirecional, fazendo-se uso de audioconferências e videoconferências, correio eletrônico, sessões de chat, internet e outras mídias digitais; a quarta geração, iniciada em 1995, é marcada pela mídia interativa, acesso a bancos de dados e bibliotecas eletrônicas, o que foi facilitado com o uso da banda larga; já em 2005, tem-se o que se chama de quinta geração, que engloba tudo o que compõe a quarta geração e oferece uma comunicação com sistema de respostas automatizadas, isto é, uso de agentes inteligentes, equipamentos wireless e linhas de transmissão eficientes, o que permite o aluno a obter feedback com maior rapidez, além disso, favorece a interação e exploração de novas tecnologias; e a sexta geração, está marcada pela eficácia da aprendizagem, baseada na necessidade do aluno e não mais na disponibilidade da informação.

Pensando especificadamente no impacto na vida das pessoas, pode-se salientar dois caminhos: o primeiro a oportunidade de acesso para as pessoas que não tem condições de se deslocar para outra cidade em busca da realização de um curso de graduação; e, em segundo lugar, pode-se destacar as dificuldades dadas em virtude da adaptação com as novas tecnologias. Em ambos os casos, a partir do vídeo sugerido, entende-se que houve uma superação das entrevistadas que, ansiando finalizar o curso, conseguiram aprender a manusear as ferramentas de aprendizagem e, por assim dizer, desenvolver novos saberes através da modalidade a distância que, em seus casos – e de tantas outras pessoas – se revela enquanto uma ferramenta democrática de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceito e história no Brasil e no Mundo. **Associação Brasileira de Educação a distância**, v. 10, 2011.

CAETANOL, C. B. R. C.; COSTA, M. L. F.; QUAGLIA, I. Políticas públicas na educação e educação a distância: estratégias para a democratização do acesso ao ensino superior. **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância, ESUD 2014.** Florianópolis/2015, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE.

FOLTRAN, E. P. **Unidade IV, Seção III, do fascículo de Avaliação em Educação a distância. RESOLUÇÃO CEPE Nº 055, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2015. APROVA NOVO REGULAMENTO GERAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU,* DA UEPG.** Ponta Grossa, 2017.

ISSN 1982-9183

_____ **Unidade II, Seção III, do fascículo de Origem e desenvolvimento da Educação a distância – Videoteca, Evolução da EAD e A realidade da EAD no Brasil.** Ponta Grossa, 2017.

_____ **Unidade III, Seção III, do fascículo de Novos papeis na EAD – Texto: O papel aluno na EAD.** Ponta Grossa, 2017.

KNUPELL, M. A. C. Educação a distância no Brasil: a construção de identidades para os Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: COSTA, M. L.F.; ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil:** aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.

KONRATH, M. L. P.; et al. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Novas Tecnologias na Educação,** vol. 7, n 1, jul. 2009.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, maio/ago. 2016.

MORAN, J. M. O que é Educação a distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a distância**. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/. Acesso em: 31 mar. 2019.

OLIVEIRA, E. S. G; DIAS, A. C. S.; FERREIRA, A. C. R. A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa,** 2007.

ROCHA, E. F. **IV Seção III, do fascículo de Avaliação em Educação a distância. ROCHA, E. F. R. Avaliação na EAD: estamos preparados para avaliar? – 2014.** Ponta Grossa, 2017.

RODRIGUES, C. A. F.; et al. **Introdução a educação a distância.** EAD: Ponta Grossa, 2010.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Rosemery Alves Cardozo Marinho

RESUMO

O trabalho pretende abordar a área da Educação Inclusiva buscando desenvolver uma metodologia propícia para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Como objetivo geral busca-se: Observar a implementação de Educação Especial nas escolas públicas numa perspectiva inclusiva, onde, todos os alunos na classe tenham um desenvolvimento equiparado. Procurando ainda contextualizar o processo inclusivo nos Anos Iniciais da rede pública. Aspira-se identificar a melhor forma de planejamento docente para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e finalmente pensar uma proposta alternativa de currículo adaptado e flexível respeitando as especificidades de cada indivíduo em seus desafios no processo de aprendizagem procurando acolher essa demanda. A metodologia baseia-se na revisão bibliográfica de autores contemporâneos os quais destinam seus estudos à temática da Educação Inclusiva e ainda, na pesquisa documental em distintas fontes e instrumentos de coleta de dado. O estudo fundamenta-se em alguns autores como: Paulo Freire, Lúcia Helena Reily, Romeu Kazumi Sassaki, Lev Semenovich Vygotsky, Marcos J. S. Mazzota e Frigotto. Ressalta-se que a pesquisa não está concluída no momento, merecendo observar novas documentações atualizadas.

Palavras-chave: Educação; Planejamento; Inclusão; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem sua relevância voltada para a Educação Especial abordando a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições estimadas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional, onde todos os sujeitos participantes possam aprender, construir suas aprendizagens, indiferente de sua condição social, pessoal, livres de estereótipos e rótulos.

A educação especial compreendida como uma modalidade que decorre a todas as etapas de ensino, definida como uma proposta pedagógica que garante recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais discentes em várias instâncias, têm incitado mudanças nos sistemas educacionais permitindo e propiciando que cada vez mais todos os alunos sejam incluídos no ensino regular comum. (BRASIL, 2001).

Mas para se entender o que de fato é a educação especial evidencia-se as palavras de Paula (2004)

> Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. (PAULA, 2004, p. 43)

ISSN 1982-9183

Neste processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos (as) alunos (as) busca-se encontrar métodos que enriqueçam a prática pedagógica, alargando cada vez mais as diferenças. Para que isso ocorra de fato, é visível a necessidade de abertura de horizontes, abandono do pré-conceito quanto a esta modalidade de educação e mudanças nas práticas e concepções.

De acordo com Anísio Teixeira:

> A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (TEIXEIRA, 1953, p.43)

Sendo assim, torna-se urgente pensar em maneiras diversas de atingir o objetivo educacional para o qual se propõe a educação inclusiva atual. Onde a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais cresce e a escola deve estar preparada para desempenhar o papel de casa para tais alunos, estimulando-os a buscar sua autonomia, promovendo sua inserção junto à sociedade, acreditando em suas potencialidades, não se detendo às dificuldades.

Neste sentido a formação de docentes tem buscado preparar futuros professores ressaltando a visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania baseado no julgamento das diferenças e na participação dos sujeitos, para que então, estes professores em sua atuação pedagógica possam fazer com que a escola assuma um papel de grande importância na construção da igualdade, visando incluir a todos que por algum motivo foram excluídos.

Buscando desfazer a problemática existente nos processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, constituintes do modelo tradicional de educação escolar. Diante disso, corrobora-se com Junges, Peloso (2014, p. 53) quando explanam sobre a formação inicial: “compreende-se que objetivo da formação inicial é proporcionar ao futuro/a professor/a apreender os fundamentos e princípios básicos da profissão e fornecer instrumentos científicos e pedagógicos para tomar decisões e assumir a tarefa educativa em sua plenitude.”

Urge uma organização e funcionamento educacional que se volte aos menos favorecidos não financeiramente, mas aqueles que sem motivo justo estão à margem da comunidade escolar por motivos já citados.

> E como se faz a inclusão? Primeiro sem rótulos, e depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos. (CUNHA, 2009, p. 101)

Sendo um processo, como nas palavras de Paulo Freire (1999, p. 58) se configura: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

O tornar-se educador pressupõe um caminho gradual, que requer um posicionamento livre de qualquer preconceito. Em suma, o mais importante a se asseverar quanto à grandiosidade da responsabilidade da atuação do professor na vida de seus alunos, se dá a partir da prática pedagógica incorporada que o docente pode influenciar, positiva ou negativamente, o resto da vida dos educandos. Além disso, fica evidente que é necessário que o educador dispense muita

ISSN 1982-9183

dedicação ao magistério, pois não basta apenas conhecer seus discentes, é preciso entender, principalmente, a necessidade do alunado e tentar supri-la, estimulando-o.

Diante da realidade que nos é posta para compreender a Educação Especial, por uma abordagem inclusiva tem-se os seguintes objetivos: Analisar a implementação da Educação Especial na escola pública numa perspectiva inclusiva; Compreender o papel do professor para atuar nesta peculiar área; Entender e conhecer o aluno dessa conjuntura junto aos seus pares.

METODOLOGIA

A metodologia baseia-se na revisão bibliográfica de autores contemporâneos os quais dedicam seus estudos à temática da Educação Inclusiva, e mesmo, na pesquisa documental em distintas fontes, sendo ainda de cunho exploratório, tendo como aporte o decorrer da trajetória docente, constituindo-se de fundamental importância a observação real em sala de aula, de onde se extraiu várias experiências legítimas, vividas no interior das escolas públicas, de onde advêm tais alocuções.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, o serviço de atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), sendo instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. No ano de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2001)

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais que, de acordo com a tradição se enquadrava num modelo de acolhimento segregado, nas últimas duas décadas tem se voltado para a Educação Inclusiva. E recebeu forças, principalmente a partir de meados da década de 90 com a propagação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter entrada às escolas regulares, e que devem se adequar a elas...”, pois estas escolas estabelecem os meios mais apropriados para combater as ações discriminatórias, levantando uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Sendo assim, a Educação Especial que por longo tempo conformou-se como sendo um sistema paralelo de ensino, redimensiona o seu desempenho, ora antes limitado ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, para agir, diretamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado, não havendo a devida preocupação com a educação, o trabalho realizado abordava mais a questão do cuidado.

De forma concisa, esse artigo pretende acompanhar a direção da área, considerando os paradigmas teóricos vigentes, bem como a política educacional da época. Sabendo que, um modelo não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, ainda no exercício, todos esses modelos coexistem, em diferentes formas, nas redes de educação de nosso país.

ISSN 1982-9183

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores: A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Nomeadamente voltada à Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça a necessidade de existir a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira distinta, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I).

A formação dos profissionais de ensino, contudo, de modo geral, não se consuma na fase inicial, por mais perfeita que essa tenha se processado. A fim de aperfeiçoar a qualidade do ensino fornecido pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, deve ser atribuída atenção exclusiva também à sua formação continuada, em conformidade com os princípios de zelo à diversidade. Os professores precisam buscar cursos e aperfeiçoamentos, pois durante a graduação não se torna possível abordar com qualidade todas as facetas do universo educacional, o qual o professor irá se deparar, e para isso precisa estar minimamente preparado. É importante observar que a visão de que os alunos não principiam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero é válida ainda para as crianças com deficiência (REILY, 2004). A escola precisa disponibilizar solução e tecnologia assistiva, para gerar condições de acessibilidade, assegurando, desta forma, plena participação e possível aprendizagem às crianças com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais.

A educação especial foi abancada como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que nasceu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação; que iria basear-se no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política educação especial.

O processo de exclusão, no entanto, concretiza-se de distintas formas e com diferentes amplitudes, não só em relação ao espaço e tempo em que ocorre, mas também em relação aos segmentos e pessoas intrincadas. Igualmente, não devemos prescindir dos organismos peculiares de discriminação ou marginalização dos deficientes, sob o risco de, em nome de uma educação a todos, nutrir, transitoriamente, tais alunos na escola sem que lhes sejam afiançadas condições de aprendizagem (MAZZOTTA; SOUZA, 2000). Neste escrito, as considerações incluem como foco a educação escolar dos alunos com deficiência e que exigem, para seu desenvolvimento, condições não habitualmente disponíveis nos sistemas de ensino, para consolidação de seu direito à educação.

Vários eventos registraram-se a partir da edição da Política Nacional de Educação Especial, em 1993, baseada no citado *Plano Decenal* e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; bem como após a *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais,* aprovada pela Conferência Mundial, de 1994, colegiada pelo governo da Espanha com a colaboração da Unesco. Esses documentos tanto nacionais como internacionais marcam para posicionamentos, nortes e indicações encaminhados à atuação das organizações governamentais e não-governamentais nesta área da educação.

ISSN 1982-9183

Segundo Frigotto (1995, p.48), todo movimento de transformação realizado na educação dessas políticas, dá-se dentro de um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenhes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas.

É preciso apontar que a Declaração de Salamanca ainda é o referencial básico para os mais atuais debates sobre Educação para Todos com a designação "Educação Inclusiva", em motivo de amparar atitude consensual envolvida com a educação ministrada, no sistema comum de ensino, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. “Propõe que as escolas acolham todas as crianças, independentemente de suas condições, intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou outras, afirmando que as escolas devem ser aptas a atender com sucesso a educação de todos os alunos, bem como os que apresentam deficiências graves" (BRASIL, 1997, p.17).

Essas recomendações não exatamente novas torna-se necessário perceber que os princípios e pareceres oriundos nessa Declaração de 1994 conjecturam a consolidação de vontades de grupos constituídos, com poder de coação sobre os órgãos governamentais e fortalecimento da persuasão do valor e urgência de alterações sócio educacionais ajustadas com o indispensável zelo à desigualdade do ser humano.

O ser humano é diferente entre si e ao mesmo tempo são iguais, todos humanos, é necessário estar atento a variedade na unidade e a unidade na variedade como condição da vida humana. De acordo com Mazzotta,

> No espaço público, essa igualdade de desiguais precisa ser assegurada sob certos aspectos e por motivos específicos, já que ela não decorre da natureza humana. Daí a necessidade fundamental da participação social de todos na produção, gestão e fruição dos bens e serviços de uma sociedade democrática. (MAZZOTTA, 2005, p.71)

Neste contexto é relevante observar a importância da inclusão em todos os segmentos da vida humana, buscando efetivar essa inclusão que tanto se fala em diversos tempos e documentos, a fim de não permanecer na dialética sem nenhum resultado plausível.

Sendo a escola um espaço público de essencial importância na constituição da cidadania, para exercer essa função, a mesma deve se organizar de modo que acate a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social destinada para todos, com sentido integrador. É fundamental que a escola se mostre como espaço distinto das afinidades sociais para todos, não desconhecendo, assim, aqueles com necessidades educativas especiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse estudo, buscou minimizar os equívocos com relação ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades especiais, descortinando um novo olhar para esses educandos que aprendem de forma peculiar, dentro de suas potencialidades e de seu tempo, não se igualando aos demais educandos, porém, aprendem de acordo com a estimulação e atenção recebida. Por isso, uma das maiores responsabilidades da escola é adaptar-se a essas diferenças entre seu alunado. Segundo Hegarty; Pocklington (1981) “os alunos com necessidades educativas especiais não requerem integração, requerem educação.”

ISSN 1982-9183

Hegarty (1994) analisa que, embora os princípios básicos que sustentam a educação especial hoje em dia sejam por definição muito simples, levá-los à prática não é nada fácil. Esses princípios podem ser formulados de diferentes maneiras, ainda que exista um amplo acordo sobre os quais deveriam ser, podendo estabelecer-se em termos de três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação na sociedade.

Que o professor possa perceber o aluno como um ser em desenvolvimento, em um constante vir a ser como diz Paulo Freire, e usar a imaginação e a intuição como um método admissível como comprova-se nas palavras de Gatti (2007, p. 60): "os pesquisadores utilizam-se muito da intuição e da imaginação. Não é apenas a lógica a grande arma dos pesquisadores."

O professor é por excelência um pesquisador, essas estratégias devem constitui-lo num todo, onde se vá além do olhar cotidiano, o aluno com necessidade especial precisa ser aceito primeiramente no coração, sem nenhum resquício de preconceito, para então ser tratado como pertencente a sua classe e não apenas mais um, como infelizmente se ouve: "Tenho 22 alunos e mais um de inclusão".

> A educação inclusiva pressupõe o atendimento de todos os alunos, em que um mesmo currículo seja aberto às diferenças, garantindo o direito à construção de conhecimentos e valores. As pessoas com necessidades educacionais especiais têm direito à participação social efetiva, entendendo-se que a sociedade se organiza e se enriquece a partir da interação entre os sujeitos diversos. (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 23-24)

No mesmo enfoque, busca-se respaldo nas palavras de Paula (2004, p.43) quanto ao significado de inclusão "a inclusão é uma proposta, um ideal. Se quisermos que nossa sociedade seja acessível, que dela todas as pessoas com deficiência possam participar com igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia.".

O fazer docente necessita mais do que boas teorias, é preciso recorrer aos instintos mais humanos e nobres buscando compreender o ser a que se destina a educação para além do letramento, perceber o potencial da pessoa que mesmo sem condições para determinada atividade pode desempenhar um papel importante na sociedade, isto é ser ético. Paulo Freire (2009, p.33), patrono da educação preconiza que: "não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela.".

Continuando a mesma linha de raciocínio, busca-se respaldo em Teixeira; Nunes (2008, p. 9) quando explanam sobre a dimensão da ética dentro da realidade escolar: "a verdadeira dimensão ética está no âmbito de se estabelecer uma relação coerente entre o que se pensa o que se diz e o que se faz, entre os objetivos propostos e as verdadeiras finalidades estabelecidas para se alcançar substancialmente seus pressupostos."

Essa colocação é bastante relevante, nem sempre o fazer docente ocorre eticamente no interior das esferas escolares. É imprescindível ver o processo de educação como uma via de mão dupla, "com sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina," (Paulo Freire, 2009, p.70) daí a humildade de saber que sempre tem conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

Neste sentido torna-se relevante acolher e conhecer o alunado, e não apenas separar os que apresentam necessidade especial, mas, incluí-los de fato em classes comuns buscando formas de atender essa demanda juntamente com os demais alunos, e isso com ética e profissionalismo.

ISSN 1982-9183

Para ser uma escola inclusiva é mister uma política educacional inclusiva, com princípios e diretrizes voltados à inclusão social. Na proposta curricular e no projeto político-pedagógico devem contemplar programas, metas e ações firmados na inclusão de todos no processo de educação. Segundo Fonseca:

> Educacional e socialmente é preciso acreditar nas possibilidades dos deficientes mentais. Não os devemos excluir das ações sociais triviais. A lei não pode perpetuar a sua situação humilhante. Os deficientes mentais podem conseguir aquisições muito complexas. Muito há a fazer no âmbito da ciência do ensino. (FONSECA, 1995, p. 58)

Diante do exposto torna-se complacente pensar nas políticas públicas relacionadas à integração dessa demanda bem como, de quaisquer outras deficiências que advenham dos educandos.

Pensar a educação como um ato político nos faz refletir diante da necessidade de se criar movimentos de conscientização da sociedade em geral, partindo da ideia de que a escola segue o ritmo da sociedade, nada melhor que esta sociedade esteja preparada também, para incluir esses sujeitos com necessidades especiais, não os deixando segregados da vida fora dos muros escolares. Corrobora-se com Teixeira; Nunes, que

> toda a prática educativa se processa de acordo com a sociedade e com as demandas que dela se configuram, sabendo que a prática educativa ocorre de acordo com suas relações sociais mais amplas, o que emerge a consciência política da educação diante da sociedade econômica, política e cultural. (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 36)

A formação de professores da educação básica e mesmo a formação contínua da educação deve contemplar essa importância, visando um bem comum, qualquer currículo deve respeitar o nível de aptidão individual do educando, terá de se ajustar ao seu perfil intraindividual.

A formação em serviço dos profissionais da educação é papel social, abrangendo a formação e revisão ampla das práticas docentes e apoio das instituições para o atendimento das crianças em suas diferenças e especificidades. Apoia-se em Carvalho (1998) falando que é preciso instrumentalizar os profissionais a fim de atenderem alunos com necessidades educativas especiais com auxílio de programas que contemplem o processo de inclusão e exclusão, observando as necessidades específicas de cada um, inclusive as com deficiências.

No contexto brasileiro, a formação dos profissionais para a educação básica está cada vez mais voltada à importância do preparo para a educação inclusiva, onde se respeite a diferença e a criança em suas necessidades. Evitar sempre que possível o insucesso do aluno, apoiando-se em um currículo mais lento, mais simples e melhor estruturado.

No âmbito legal e institucional com relação ao processo de inclusão no contexto educacional hoje, determina mudanças em concepções teóricas e metodológicas, na proposta de formação dos professores. Necessário se faz uma formação que subsidie esses profissionais, oferecendo o conteúdo necessário e o posicionamento crítico de forma positiva sobre o que e como desempenhar seu trabalho na educação. Neste sentido Camargo-Silva discorre que:

> Para a efetivação de uma prática docente que atenda às reais necessidades da escolarização inclusiva, não basta concordar ou não com as políticas de inclusão, requer a revisão de padrões culturais, sociais, políticos e jurídicos estabelecidos, priorizando o direito à educação com recursos públicos específicos suficientes e valorização dos profissionais. (CAMARGO-SILVA, 2014, p.57)

ISSN 1982-9183

Como exemplo, vemos hoje no processo de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais no ensino e aprendizagem em sala de ensino comum, rompendo com as limitações advindas de diagnósticos clínicos e educativos, apontando para o investimento nas competências e dando créditos ao educando de ultrapassar esses limites antecipados.

Sendo o professor o agente principal no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais, é imprescindível instrumentá-lo para tal função, haja vista a sua nobreza e valoração; uma vez que a educação é um direito de todos, e a responsabilidade para que esta educação seja efetivada é de todos os envolvidos no processo educacional de maneira ininterrupta.

> [...] Nesse sentido, a educação especial não enfatiza os sujeitos a que se dirige e com os quais trabalha, mas, prioritariamente, sua atenção na adaptação na adaptação do ensino, na construção curricular, nos meios, técnicas e recursos específicos para conseguir uma educação que responda à diversidade humana, optando pelo conceito de necessidades educativas como critério para a tomada de decisões que afetem o processo educativo de qualquer cidadão. [...] (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 101-102)

Das exposições reveladas podem-se observar princípios que devem nortear políticas educacionais rumo à construção da escola enquanto espaço público, para que se priorize o direito à educação para todos.

O resultado do significado de educação especial aqui exposto é que o princípio da inclusão ou mesmo a não segregação deve nortear a organização da educação escolar. Assim sendo, até mesmo para sua efetivação, podem se fazer misteres, para alguns educandos, soluções ou serviços especiais. A sua não disponibilização pode se compor, na fronteira, em uma atuação bem mais discriminatória do que a sua segurança. Ainda, para que se concretize a escola enquanto espaço público é condição que as políticas em curso apoiem e incitem inclusões de cooperação intra e interescolar tendo em vista a inclusão.

As referências observadas permitem verificar sobre o respaldo encontrado nas políticas educativas em curso a proposta da educação inclusiva, quando a mesma toma a dialética do mercado, da concorrência e logo da exclusão.

A perspectiva é que a educação inclusiva consolide-se numa escola efetivamente para todos, não apenas nos debates políticos, profissionais e acadêmicos, mas descrevendo com clareza as diretrizes e providências de elementos para a atuação educacional escolar abrangente, integradora, inclusiva, abarcando todos os níveis da administração educacional e especialmente na escola.

> Trata-se de criar e potencializar um modelo de escola que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos claros, mas, além disso, que esteja configurada como uma instituição que aposta na inovação e na esperança, aberta ao compromisso e ao respeito à identidade de cada estudante e docente. [...] com respeito à autonomia de cada membro, especialmente do aluno. Um respeito a suas capacidades, interesses e ritmo de aprendizagem, que constituem a base para entender a diferença, de maneira que a escola coloca a sua esperança no projeto singular de cada pessoa em colaboração com as outras. [...] (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 200)

ISSN 1982-9183

Baseado em Fonseca (1995, p. 208) Perante a lei, a criança (deficiente ou não-deficiente) requer proteção e respeito pelas suas necessidades; por isso o sistema de ensino deverá garantir programas mais adequados, mais integrados, ou seja, mais normalizados.

O sistema de ensino precisa focar em qualidade em detrimento da quantidade de conteúdo a ser administrado. Programas mais integrados e atendimento individualizado não se configuram como luxo e sim como uma necessidade do movimento de integração. Não havendo nenhuma razão para a segregação dos seres humanos por motivo de idade, sexo, religião ou mesmo a cor da pele, também não há razão de existir frente a capacidade de aprendizagem. Não existe direito humano que o abone.

CONCLUSÃO

No pensamento de Fonseca o qual admitimos, (1995, p. 208) "não devemos remover as crianças deficientes das classes regulares. Só as movemos para envolvimentos isolados ("instituições", "classes especiais", etc.) quando o sistema de ensino é insuficiente e insatisfatório."

Frente a essa afirmação, urge a necessidade de formação para os professores e de toda a equipe educacional comprometida com uma mudança séria e integradora, consolidando a igualdade de oportunidades.

Destaca-se que a função docente não pode ser identificada só com o ensino, mas deve compreender também a orientação dos alunos. Essa orientação é um elemento essencial que favorece a qualidade e melhoria do ensino para o sistema educacional. A educação deve nortear os alunos para o exercício dos valores de liberdade, tolerância e solidariedade.

A educação especial, não deve ser vista à parte da educação regular. E sim um movimento de integração/inclusão que reforce as atividades educacionais existentes mais positivas para a escola como um todo. Isso demanda uma série de mudanças, sejam elas mudanças de concepções, de ideias, mudanças drásticas do sistema de ensino. A inclusão é um processo que envolve mudanças em todos os envolvidos, portanto configura-se como um trabalho longo, contínuo e desafiador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica /** Secretaria de Educação Especial. –. *MEC; SEESP, 2001*.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

CAMARGO-SILVA, S. S. Educação na Infância: Tempo edificado no direito social. 37-59. IN: PELOSO, F. C; CAMARGO-SILVA, S. S. (Org) **Infância e Inclusão Social:** cenas da experiência humana. Curituba: Ithala. 2014.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

ISSN 1982-9183

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FONSECA, V. **Educação Especial:** Programa de Estimulação Precoce-Uma Introdução as Ideias de Fuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 3ed. São Paulo,1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. **Avaliação institucional**: processo descritivo, analítico ou reflexivo? Estudos em Avaliação Educacional, v.17, 2007, p.7-14.

HEGARTY, S. **Educación de niños y jóvenes com discapacidades.** Princípios y Práctica. UNESCO, 1994.

HEGARTY, S. POCKLINGTON, K **Educating pupliswith special needs in the ordinary scholl.** Windsor: NFER-NELSON, 1981.

JUNGES, K. S; PELOSO, F. C. O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática. 53-67. IN: UJIIE, N. T; ANSAI. R B. (org) **Estágio supervisionado no curso de pedagogia:** ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos. 1 ed. CRV. Curitiba, 2014.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas.5ª ed, São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J .S; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. Periódicos eletrônicos em Psicologia. Estilos da Clínica, vol. 5 no 9. São Paulo, 2000. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282000000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 02/12/15.

PAULA, J. **Inclusão:** mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

REILY, L. H. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Papirus editora, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TEIXEIRA, J. NUNES, L. **Avaliação escolar:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

ISSN 1982-9183

_____. **Avaliação inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 2°CICLO DA CIDADE DE PORTO UNIÃO/SC: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA LEITORA

Amanda Claudia Cordeiro[1]; Roseli Vergopolan[2].

RESUMO

O contexto dos Anos Iniciais possui um papel essencial, no que diz respeito ao incentivo à leitura. Portanto, temos a necessidade de que esses ambientes educativos se tornem lugares onde despertem nas crianças interesses em interagir com o conhecimento por meio da leitura, no qual criança aprende e enriquece o vocabulário. Esta pesquisa busca identificar o trabalho pedagógico do professor quanto à leitura para as crianças do segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E tem como objetivo geral, analisar como ocorrem as práticas leitoras efetivamente no referente ciclo. O estudo proposto se enquadra metodologicamente em pesquisa bibliográfica e de campo com pesquisa em escolas e núcleos de educação com alguns docentes e pedagogos do município de Porto União-SC. Este artigo se fundamenta nos textos de KLEIMAM (2000) CLARET, (2013) SOUZA (2009) entre outros. Ao conhecer e usufruir a leitura, a criança começa a se comunicar melhor e passa a compreender melhor o mundo onde vive.

Palavras-Chave: Práticas leitoras, Anos iniciais, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A escola tem como finalidade central oferecer aos alunos por meio de seu trabalho conhecimentos angariados pela humanidade, no que diz respeito à leitura, propiciar ambientes que tornem lugares para que crianças e adolescentes desenvolvam interesses em adquirir hábitos leitores, contribuindo assim, o seu vocabulário e ampliando o raciocínio.

Nesta perspectiva, se o professor atua como mediador da leitura na sala de aula, incentivando aos alunos a prática efetiva leitora, acriança poderá desenvolver um hábito leitor o que contribui para a sua vivacidade.

A finalidade deste estudo é de investigar como ocorre a prática pedagógica na sala de aula nos anos iniciais segundo ciclo, para a compreensão sobre a importância da leitura na vida dos estudantes. Sendo assim, os questionamentos que norteiam este artigo busca a compreensão de como ocorre a leitura no início e durante o segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral desta pesquisa é analisar como ocorrem as práticas leitoras das crianças do segundo ciclo do ensino fundamental da educação básica na cidade de Porto União/SC.

A presente pesquisa é qualitativa com abordagem teórica e pesquisa de campo, onde se investigou por meio de questionários os professores do 4° e 5º ano do ensino fundamental e equipe pedagógica das escolas do município de Porto União/SC.

[1] Graduanda em Pedagogia. UNESPAR-UV. E-mail: cc.amandinha@hotmail.com
[2] Profa. UNESPAR/UV-PR. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

Para Gil (1999, p.128), questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc". A pesquisa buscou obter informações em campo, a respeito do papel do professor, no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Dentro dessas perspectivas este artigo se estruturou em: Ensino Fundamental Anos Iniciais 2°Ciclo da cidade de Porto União/SC: Reflexões sobre a Prática leitora, e como primeiro subtítulo: Aspectos históricos e conceituais da criança no ensino fundamental, e a importância da leitura, Práticas leitoras na cidade de Porto União/SC e a Conclusão.

ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL, E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.

O ensino fundamental é segunda etapa da educação básica e atende crianças a partir dos 6 anos sendo que na primeira etapa de 1ºao 3ºano compreende a alfabetização e na segunda 4º e 5º ano conforme a LDB, 9394/96, no art. 32, que determina como objetivos como o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e do 6ºano ao 9º ano, é a formação básica do cidadão, conforme a organização prevista nas Leis vigentes. A educação básica brasileira é constituída, conforme os DCNs, 2013, por:

> I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. (BRASIL, 2013, p.36)

Os estudantes que estão em formação no 4° e 5° ano hoje, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente o ECA (2010) pelo Art. 2º, que se considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. A criança atualmente é sujeito de direitos no Brasil, depois da referida Lei com seus direitos assegurados ela deve ter uma educação de qualidade em consonância com o estado e a família

Historicamente, segundo muitos pesquisadores a infância foi considerado por muitos um problema social no começo do século XIX, e isso não foi razão suficiente para tornar-se um tema para investigação científica. E ainda se não fosse um problema maior, a história da infância e a história da educação eram dois campos completamente distintos, onde não havia nenhum meio de pesquisas. (ARIÉS, 1973 Apud, NASCIMENTO; BRANCHER E OLIVEIRA, 2008. p. 5)

> [...] A falta de ter uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por meio do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política para abordar temas e problemas vinculados a história social. (ARIÉS, 1973, apud NASCIMENTO; BRANCHER E OLIVEIRA, 2008. p.5)

ISSN 1982-9183

É importante ressaltar ainda que, demorou muito para que o estudo voltasse a ver a criança como um sujeito histórico e com direitos e deveres, isto tudo, para alguns é muito novo e ainda é um processo que está sendo investigado aos poucos em nosso país.

> As mudanças de paradigmas, que se refere ao conceito de infância estão diretamente ligadas ao fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. [...] a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais passamos, e que é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente. (CALDEIRA, 2007, p. 04).

No contexto nacional, a criança foi amparada pelo art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), que determinou os direitos a esses sujeitos que até então eram invisíveis a sociedade:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; (BRASIL, 2017)

Dentro dessas perspectivas, e fundamentos legais apresentados podemos compreender que toda criança que participa da educação básica deve ser respeitada pelos seus direitos às aprendizagens de formação integral, e que as escolas possam proporcionar espaços e práticas pedagógicas para que ocorra a aprendizagens dos conteúdos necessários de cada e ainda sintam acolhidas conforme prevê a legislação educacional.

Nesse sentido, vislumbramos a importância da leitura na vida das crianças nessa etapa da educação básica, portanto como observamos na legislação um dos objetivos primordiais é o pleno domínio da leitura.

Ao conhecer e usufruir a leitura, o ser humano começa a se comunicar melhor, de forma que passe a ser independente. Segundo Infante (2000, p.57) a leitura "é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade".

Segundo as autoras Padilha e Souza (2015, p. 2) "A leitura foi outrora considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem. Hoje em dia, porém, pesquisas nesse campo definem o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. [...]".

Para que a leitura se torne um hábito a família também pode contribuir, no entanto, como sabemos na escola pública as crianças muitas vezes oriundas de contextos carentes de estímulos. Uma pesquisa recente de Claret (2013, p.11) aponta que:

ISSN 1982-9183

> Quem é estimulado à leitura desde bebezinho se torna muito mais preparado para os estudos, para o trabalho e para a vida. Isso quer dizer que o contato com os livros pode mudar o futuro dos seus filhos. As tecnologias, cada vez mais presente na vida das pessoas fazem com que elas deixem a leitura de livros de lado, o que resulta em jovens cada vez mais desinteressados pelos livros, adquirindo vocabulários cada vez mais pobres.

Com isso, o dever de estimular o prazer pela leitura vem da família, fato que muitas vezes não é possível e entãoo professor e a comunidade escolar se tornam responsáveis para que a leitura esteja presente no cotidiano da escola ou seja, todos devem trabalhar em conjunto para que a leitura esteja presente na vida dos estudantes. Para a autora Kleiman, (2000, p. 23):

> A união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de acordo texto, e uma interpretação a ser alcançada.[...] A leitura é, no entanto justamente contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Para que a leitura aconteça em sala de aula, é preciso ter planejamento diversificado com intenções estimulantes, pois, muitas vezes o aluno é obrigado a ler sobre os conteúdos pré-dispostos pelo docente, que para o autor Silva (1999, p. 14) é:

> [...] a utilização inocente de livros didáticos, os professores criam um tipo de concepção que nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir dos seguintes:
> (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/ interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa seqüência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma idéia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é "oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir", invariavelmente!

E a leitura não deve ser somente uma obrigação, algo só por ler, os alunos devem ser estimulados desde cedo, e isso deverá partir de todos os professores, e todas as disciplinas, afinal o aluno não deverá ler só na matéria de Língua Portuguesa, afinal de contas, revistas não servem só para recortes.

Para formar um leitor crítico, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita e no ato de ler, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dará na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele.

> [...] linguagem e realidade precisam ser relacionados dinamicamente e a experiência de vida dos alunos ser valorizada. Não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreendendo, interpretando, relacionando o que se lê com a própria vida, ações, sentimentos. As crianças leem quando os textos apresentam significados para elas. (FREIRE, 1989, p.9)

ISSN 1982-9183

Usufruir de uma aula para boa leitura não é perca de tempo, e não acarretará em atrasos das disciplinas, e sim fará com que os discentes estejam adquirindo conhecimentos e melhorando a interpretação, seja da matéria específica ou até mesmo para debater sobre uma leitura é prazerosamente bom.

> Para compreender um texto é necessário que o conhecimento prévio que se tem sobre tal tema seja buscado pela memória do leitor para que ele possa fazer as inferências necessárias durante o processo da leitura e, dessa forma, fazer antecipações, previsões e até mesmo relações com o que já conhece para poder refletir melhor sobre o que está sendo lido. (BONFIM; SILVA E FREGONEZI, 2011, p.17)

Com isso, o professor tem um papel fundamental no incentivo à leitura, pois é ele que dará ao aluno um embasamento do mesmo, tornando a leitura mais proveitosa e fazendo com que o discente tenha o hábito de estar sempre buscando novas leituras, com um aprendizado mais significativo.

> Ler pode ser uma grande brincadeira de faz-de-conta, à medida que usamos as palavras para viajar pela imaginação, pelo mundo da fantasia onde tudo pode acontecer. Tudo é possível, uma vez que brincamos com as letras para construir algo diferente e novo, que transmita nossas emoções, medos e frustrações. A palavra escrita pode tornar-se nossa amiga, companheira, uma aliada poderosa para construir o pensamento, as ideias, o aprendizado. (SOUZA, 2009, p.24)

Portanto, o processo da leitura pode ser exercido de uma forma mais divertida, e contagiante, evitando o estigma da leitura como um momento monótono e pouco inovador, pois, no mundo contemporâneo não há nada mais atual do que a própria leitura de um livro físico, oportunizando o aluno a visualizar as figuras, sinta vontade e manusear livremente as folhas as páginas e com isso estimular a imaginação e os sentimentos por meio de práticas leitoras.

PRÁTICAS LEITORAS: A REALIDADE NAS ESCOLA DE PORTO UNIÃO/SC

Como vimos acima muitos autores defendem que o papel do professor e da comunidade escolar deve ser de propiciar momentos onde os estudantes possam usufruir de leituras em diversos momentos em todas as etapas da educação básica principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o objeto de nossa pesquisa. Assim teceremos algumas informações contextuais para que possamos compreender a realidade da comunidade pesquisada.

A cidade de Porto União nasceu no ano de 1917, com o fim da Guerra do Contestado. Ela está situada no planalto norte catarinense, composto por 35.207 mil habitantes segundo a última pesquisa do IBGE no ano de 2017. Os portounienses unem-se há apenas um passo da cidade irmã, União da Vitória, no Paraná. As duas cidades são separadas apenas por trilhos de trem e ladeadas pelo Rio Iguaçu. As paisagens são repletas de rios, cachoeiras, vegetação e fauna silvestre. Formada por pequenas comunidades colonizadas por alemães, italianos, ucranianos, poloneses e suíços e árabes. (Porto União, 2019)

ISSN 1982-9183

O Estado de Santa Catarina não aderiu a Municipalização e Porto União segue em consonância com a esfera estadual, conforme a Lei Municipal n° 3.509, de 12 de setembro de 2008, Cap. III, Art.4, Inciso V, o município de Porto União deve oferecer, com prioridade, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (Porto União, 2019)

Conforme afirma Arelaro (1999), a municipalização se constituiu um meio de diminuir responsabilidade administrativa do Estado para com o Ensino Fundamental de 1° a 5° ano.

E no Inciso II do mesmo art. Trata de definir com o governo estadual e federal formas de colaboração na oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas modalidades de Educação de Jovens Adultos, Educação Especial e Educação Profissional, que assegurem a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das ofertas do Poder Público. As escolas de esfera municipal, no qual os Municípios, que têm o dever de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, da CF/88), não podem se recusar a cumprir este mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi conferido pela Constituição Federal. (Porto União, 2019)

A pesquisa de campo foi efetivada em seis escolas municipais e estaduais da cidade de Porto União em dois momentos o primeiro para as pedagogas das escolas e em seguida para as professoras do 4º e 5ºano do ensino fundamental, por meio de 16 (dezesseis) questionários semiestruturados.

A escola Núcleo Educacional São Bernardo do Campo no bairro São Bernardo do Campo, possui 115 alunos em Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais. Logo mais adiante a escola Municipal Núcleo Educacional João Fernando Sobral, inaugurada no ano 1977, está localizada no bairro e possui 321 alunos em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

No bairro Vice King fica a Escola Estadual Básica Nilo Peçanha, atende 619 alunos em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola Estadual Básica Antônio Gonzaga em Santa Rosa, e conta com 471 alunos em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Outra Escola Estadual Básica Prof. Germano Wagenfuhr, que atende o bairro São Pedro possui 568 alunos sendo o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A maior escola do município é a Escola Básica Estadual Coronel Cid Gonzaga está fixada no bairro Cidade Nova. A escola estadual possui o maior número de alunos, sendo 1282 seja ele no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Como esses dados, observamos que o número de alunos atendido na cidade de Porto União/ SC, na educação básica pública nessas escolas acima são de aproximadamente 3376 alunos. Essa é realidade efetiva do âmbito da pesquisa.

A pesquisa se iniciou com a apresentação da documentação e conversa com as pedagogas e diretoras com a pesquisa para que os questionários chegassem até as professoras do segundo ciclo, e aproveitando esse encontro para que as mesmas respondessem 3 questões para que contribuíssem para os dados efetivos deste trabalho, no qual 5 equipes pedagógicas entregaram os questionários preenchidos.

A primeira questão se referiu a que mantenedora da instituição, realizada no âmbito administrativo das escolas, a cidade de Porto União vem sendo mantida por ambas as esferas, relatos como:

ISSN 1982-9183

QUADRO 1: Dados coletados sobre quem é a esfera mantedora da instituição.

Ped. 1	Em nossa escola é a Prefeitura Municipal.
Ped. 2	O Município e o Estado, por serem os órgãos a que compete esta função.
Ped. 3	O Estado. Porque a prefeitura não tem condições financeiras para absorver os alunos dos anos iniciais das escolas do estado.
Ped. 4	Secretaria Municipal de Educação.
Ped. 5	Estado de Santa Catarina em nossa escola visto o município não ter absorvido o atendimento total dos anos iniciais, sendo este um processo gradativo.
Ped. 6	NÃO RESPONDIDO

Fonte: A pesquisadora.

A partir das respostas acima se percebe que a grande maioria das escolas são administrada pelo estado, no qual o município não possui verbas para mantê-los em sua totalidade.

Dando continuidade a pesquisa, perguntamos a equipe pedagógica se a escola dispõe de dinheiro para a compra de livros para os anos iniciais, respostas como:

QUADRO 2: Dados coletados se as instituições dispõe dinheiro para a compra de livros

Ped. 1	Não, os livros vem do MEC, ou a secretaria de educação é que manda. Campanhas são feitas na escola para arrecadas livros usados
Ped. 2	Não, pois estes livros são repassados para a escola através do Governo Federal.
Ped. 3	Sim, na medida do possível e também o MEC fornece excelentes coleções para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.
Ped. 4	Os livros vêm do governo federal, não compramos com recursos próprios.
Ped. 5	Infelizmente não se tem um recurso específico para investir periodicamente na compra de livros. Porém, o estado por meio do FNDE tem enviado as escolas acervos de obras de diversos gêneros literários incentivando o acesso a leitura dos nossos alunos.
Ped. 6	NÃO RESPONDIDO

Fonte: A pesquisadora.

Como vemos, maior parte dos livros arrecadados, são distribuídos pelo MEC e em sua grande maioria, pois as escolas são públicas e atendem na maioria as crianças que são filhos de trabalhadores.

A última questão feita às pedagogas se referiu diretamente ao trabalho pedagógico escolar, se há algum projeto que incentive a leitura, as respostas são as seguintes:

QUADRO 3: Dados coletados sobre os projeto de incentivo à leitura para os alunos

Ped. 1	Sim, uma vez na semana, uma das aulas é feita a leitura para todos e depois o professor de português faz a cobrança da leitura com relatos escritos.
Ped. 2	Sim, projetos como: Hora da leitura e O Mundo Encantado, pela produção textual.
Ped. 3	Sim, a aula de leitura semanal e o projeto de incentivo a leitura que estamos iniciando este ano com premiações aos alunos.
Ped. 4	Cada professor tem autonomia para trabalhar de forma diferenciada em cada turma, porem todos vão a biblioteca ler e emprestar livros no mínimo uma vez na semana e fazem leitura em sala também.
Ped. 5	Sim, temos comtemplado em nosso Projeto Político Pedagógico o Projeto de leitura na sala de aula ao som de música clássica, visando um momento de leitura de diferentes estilos e gêneros textuais, como meio de despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo dos alunos.
Ped. 6	NÃO RESPONDIDO

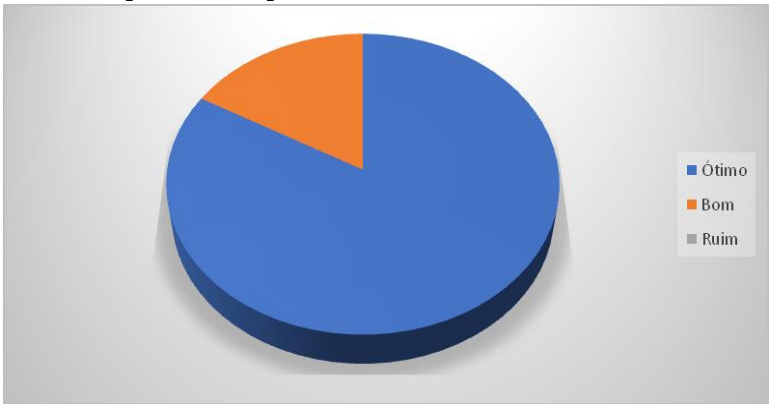
Fonte: A pesquisadora.

ISSN 1982-9183

No segundo momento foram analisados os dados dos professores do segundo ciclo das escolas, optamos por o número de dois por escola assim teremos 12 professores, separados por 4º e 5ºano, contribuindo com os resultados da pesquisa.

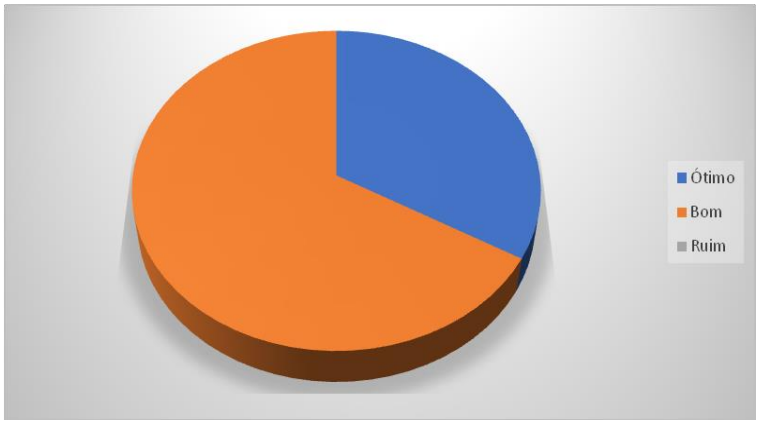
A primeira questão investiga mostra-nos a visão dos docentes se seus alunos têm aproveitamento do momento para com a leitura, e as respostas foram as seguintes:

GRÁFICO 1: Opinião dos professores do 4° ano sobre o momento da leitura



Fonte: As pesquisadoras.

GRÁFICO 2: Opinião dos Professores do 5° ano sobre o momento da leitura



Fonte: As pesquisadoras.

Analisando as respostas, percebemos que os alunos do 4° ano estão, segundo os professores, sendo instigados à leitura, seja ela com livros, ou propriamente o livro didático, com suas atividades propostas. Conforme pontua Freire (1989, p.11), "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Tão importante quanto ensinar a ler, é formar um bom leitor. Para o autor Aguiar (1996, p. 23):

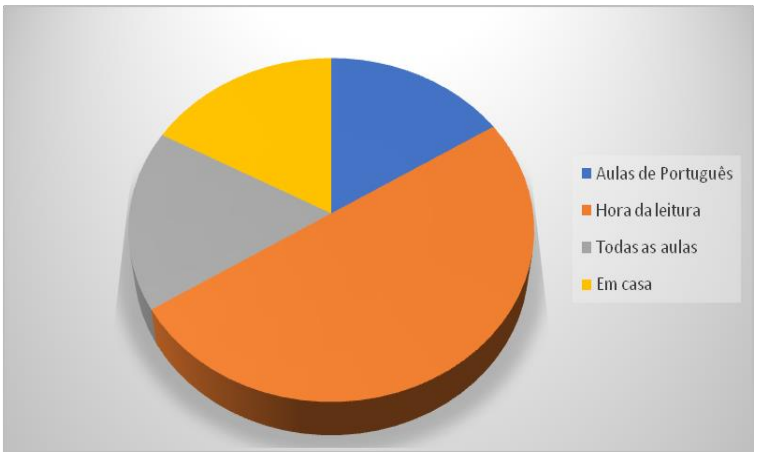
> A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estética (como narrativas e poemas) (AGUIAR, 1996, p.23).

ISSN 1982-9183

Isso nos mostra que devemos nos importar mais com a qualidade da leitura dos nossos alunos, pois, ela é muito mais do que um código de escrita em que nós apenas dominamos lê-las rapidamente.

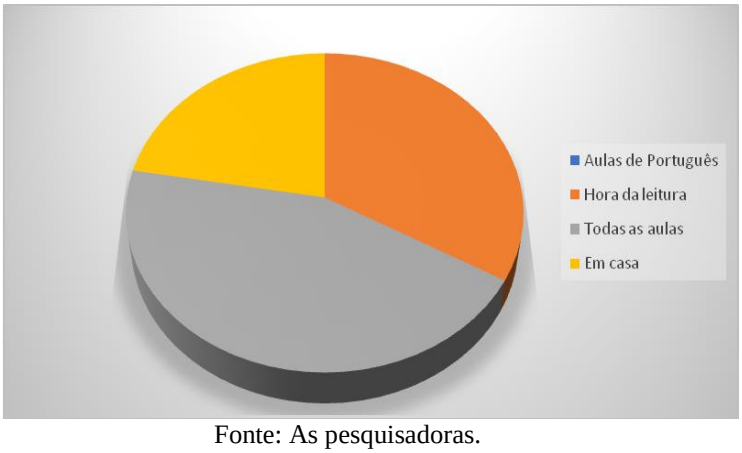
Os gráficos nos mostram que há diferenças entre os alunos do 4° e 5° ano. Os discentes que então no 5° ano, a leitura não tem chamado tanto a atenção como no 4° ano, isso nos mostra que devemos estar inserindo novas motivações e despertando a curiosidade sobre os livros. A próxima pergunta teve com intenção investigar e qual ocasião os professores mais dedicam á leitura, e as respostas foram as seguintes:

GRÁFICO 3: Momentos que os Professores do 4º ano dedicam para a leitura.



Fonte: As pesquisadoras.

GRÁFICO 4: Momento que os professores do 5° ano mais dedicam as leituras



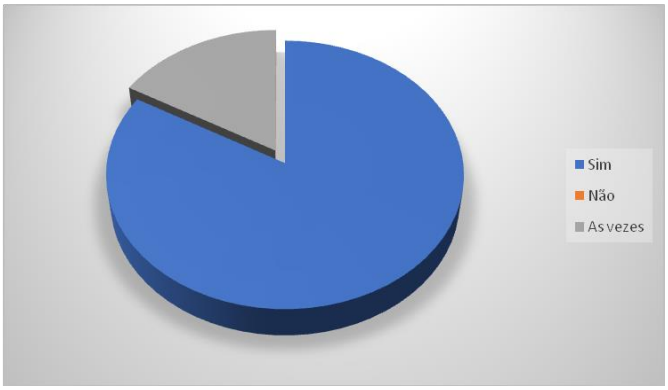
Fonte: As pesquisadoras.

Para o dicionário Aurélio a Leitura é: “Primeiramente o ato ou efeito de ler; em segundo é a arte ou hábito de ler; em terceiro é aquilo que se lê; em quarto é o que se lê, considerado em conjunto. E por último é arte de decifrar e fixar um texto, de um autor, segundo determinado critério”. (AURÉLIO, 1988, p. 390).

ISSN 1982-9183

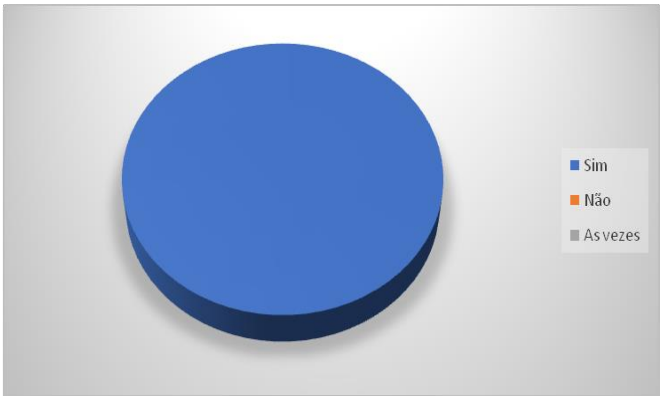
Percebe-se que são muitos momentos dedicados a leitura, segundo os questionários aplicados temos uma base de 30 minutos diários destinados ao ato de ler, seja um livro de histórias instigantes ou até mesmo o livro didático, ou qualquer outro meio em que a professora utiliza para que seus alunos prendam um pouco da atenção para uma leitura silenciosa. "O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva" (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9). A próxima pergunta se vem de encontro com a percepção dos docentes, se os alunos realmente leem o texto que pegam emprestado da escola, e as respostas foram as seguintes.

GRÁFICO 5: Professores do 4° ano que percebem que seus alunos leem os livros emprestados



Fonte: As pesquisadoras.

GRÁFICO 6 - Professores do 5° ano que percebem que seus alunos leem os livros emprestados



Fonte: As pesquisadoras.

Para o autor Pereira (2006, p. 22) "o mais importante é a leitura acrescentar novas visões de mundo, novas experiências e informações a bagagem do leitor".

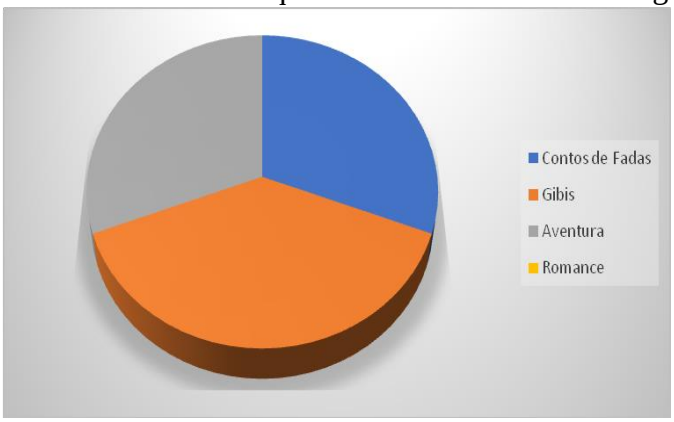
Vale destacar que: "[...] a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não importa a quantidade que lemos o que importa é com que profundidade chega-se a esse entendimento". (RAMOS 2003, apud OTTE E KOVÁCS s/d, p. 05).

ISSN 1982-9183

Nos 4° e 5° anos, a forma como é registrado a leitura dos livros e o momento de leitura vem sendo destacado nos questionários como: fichas de leituras, onde o aluno deve preencher todos os dados do livro e um breve resumo, "o passaporte do leitor", sendo este, um pequeno diário onde os discentes devem colecionar vários livros e assim, quanto maior seu passaporte, mais leitor este aluno se torna, e para alguns ainda, a história lida deve ser contada para os colegas de classe, sendo esta última, uma forma bem lúdica e motivadora de novas leituras ao livro emprestado.

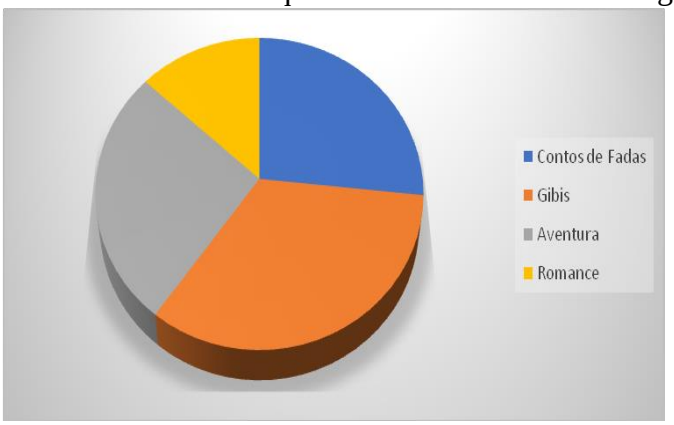
A última pergunta é com relação aos gostos literários dos discentes dos anos iniciais, e as repostas foram as seguintes:

GRÁFICO 7: Gêneros literários que os alunos do 4° ano mais gostam de ler



Fonte: As pesquisadoras.

GRÁFICO 8 - Gêneros literários que os alunos do 5° ano mais gostam de ler



Fonte: As pesquisadoras.

Na pesquisa realizada, os professores destacaram ainda, que a procura dos gêneros literários mais procurados pelos alunos são de poemas e suspenses. Em análise, todos os professores destacaram mais de dois tipos de gêneros, ou seja, percebem a peculiaridade de seus discentes. Para a autora Soligo (1999, p,30) "ao longo de toda escolaridade é importante trabalhar a variedade dos textos narrativos, especialmente os literários".

ISSN 1982-9183

Com isso, a importância disponibilizar todos os tipos de textos para despertar o gosto de leitura, seja uma, duas ou vários gêneros literários. As professoras dos 4º e 5° anos destacaram ainda que a procura é mais relacionada a todos os tipos de contos e as crônicas, ainda a Turma da manhã de Monteiro Lobato e revistas. Percebe-se que a procura pelos alunos é muito grande por gibis, principalmente pela Turma da Monica, no qual se tem histórias engraçadas em diversas situações.

CONCLUSÕES

Com o alicerce nos teóricos e questionário aplicado, podemos atestar os valores a contribuição da leitura nos anos iniciais do Ensino fundamental para a formação do leitor crítico.

Compreendemos melhor a forma com que é lidada a leitura na sala de aula, conseguimos ver ainda, a importância que dão a leitura aos discentes. Analisamos que os alunos possuem muito interesse pela leitura em seus diferentes contextos, gêneros e maneiras.

As práticas leitoras ocorrem de maneira geral, bem aplicada devido aos contextos em que estas escolas estão vivendo, pois com os relatos das equipes pedagógicas de todas as escolas em não possuir verbas específicas, somente para compras de livros, o que acaba deixando bem limitada as opções de livros nas bibliotecas.

É possível ainda identificar por meio dos questionários aplicados á equipe pedagógica, que estão havendo várias formas de estímulos aos alunos pelo ato de ler, com projetos brilhantes nos espaços escolares, ainda que com os poucos livros, esses ambientes tem possibilitado aos discentes uma boa leitura.

A leitura é a fonte de conhecimento e aprendizado, por isso deve ser incitada desde muito cedo, para que faça parte da formação cultural do indivíduo**.** Toda instituição, sem dúvida, é um dos espaços de inclusão da criança no mundo da leitura e o professor é a maior referência que a criança, tem na escola. Por esta razão, é de suma importância que as ações dos docentes se voltem para aproximar a criança ao hábito da leitura, uma maneira de instigá-las é manter a costume de ler e pedir aos alunos que tragam seus próprios livros para a escola. A partir daí é só adaptar atividades submergindo diversos espaços de leituras vivenciadas pelas crianças, não se restringindo apenas ao âmbito escolar.

Assim observamos que as transformações na escola acontecem quando são feitas em equipe. Deste modo, reestruturar o ensino da leitura necessita acontecer de uma construção coletiva, significativa principalmente para os alunos, que extrapolam os muros escolares, especialmente no ambiente familiar. Desse modo, zelar pelo hábito da leitura em sala de aula com alunos dos anos inicias é estar em constante contato com a realidade e a imaginação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996

BONFIM, L. V; SILVA, H. H. R; FREGONEZI, J. A. **As Estratégias De Leitura No Ambiente Escolar.** Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Língua Portuguesa e Literatura, São Paulo, 2011

ISSN 1982-9183

BRANCHER, V. R; NASCIMENTO. C. T; OLIVEIRA. V. F. **A construção Social do Conceito de Infância: Uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Florianópolis, v.9, n.1, p. 04 18, 2008. Apud ARIÉS. P. História Social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara:1973

BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G.. Teoria e prática da leitura. In: Coletânea de textos didáticos. **Componente curricular Leitura e elaboração de textos**. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Lei n.9394, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58p.

CALDEIRA, L. B. **O conceito de infância no decorrer da história.** 2009.

CLARET, F. G. R. **A Importância da Leitura nos Anos Iniciais.** 2013. número de folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas.** São Paulo: Scipione, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Ed 7. Pontes, Campinas, São Paulo, 2000.

PADILHA, G. F; SOUZA, F. **Leitura como prática para aformação da cidadania**. 2009

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 57 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleit_biblio.pdf> Acesso em: 20/04/2019

ISSN 1982-9183

PORTO UNIÃO. **CidadeAmiga**. Disponível em: <https://www.portouniao.sc.gov.br /municipio/index/codMapaItem/18212>. Acesso em: 05/04/2019.

RAMOS, M. M. **A Literatura como Fruição na Escola**. Disponível em: <www.cce.ufsc.br>. Acesso em: 20/04/2019.

SILVA, E. T. **Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999

SOLIGO, R. **Por trás do que se faz.** In: GALVÃO, A. M. de. et al *Português*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 26-34. v.1 (Cadernos da TV Escola; 6)

SOUZA, N. V; DOMINICK R. dos S. **A leitura na escola.** Como motivar nos educandos o prazer pela leitura? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 20

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

GRUPO ESCOLAR CLEMENTINA LONA COSTA (UNIÃO DA VITÓRIA – PR): ACOLHENDO O ÊXODO RURAL NA DÉCADA DE 1960

Jeisa Ariele Martins[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

Na década de 1960 houve uma explosão demográfica nas cidades brasileiras, as pressões populares por escolas cresceram e começaram a se tornar centro de debates da opinião pública. Vários planos de ação para a área educacional propuseram o ensino primário e a permanência para todas as crianças em idade escolar. A Constituição de 1967 estendeu a obrigatoriedade do ensino primário até os quatorze anos. O presente trabalho investiga a história da Escola Municipal Clementina Lona Costa, no Município de União da Vitória (PR) que teve sua origem como Grupo Escolar, no ano de 1964. Essa instituição atendeu filhos de um grande número de famílias que deixaram o meio rural nessa mesma época. Justifica-se esse estudo pelo fato do estudo rever o propósito da criação dos grupos escolares na década de 1960: esses já não tinham o mesmo ideal republicano daqueles criados no início do século XX, nesse momento passaram a se constituir uma necessidade das cidades brasileiras a fim de atender a demanda de estudantes urbanos e também daqueles provindos do campo. A investigação tem por objetivo verificar as transformações ocorridas no interior desse Grupo Escolar: alterações do espaço, currículo, normas disciplinares, entre outras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e com pesquisa de campo por meio da história e memória oral. A pesquisa tem por base teórica os estudos sobre Cultura Escolar de Julia (2001) e a organização da escola primária com base em Vidal (2006).

Palavras-chave: Grupos Escolares, Práticas Educativas, Cultura Escolar.

INTRODUÇÃO

Os Grupos Escolares surgiram no Brasil a partir do padrão implantado no Estado de São Paulo, no ano de 1893. Depois, espalharam-se pelo país como forma de oferecer o ensino primário, sob a modalidade de uma pedagogia moderna, fazendo jus ao Período Republicano. Alguns autores, como Silva(2006) os denominam de "Vitrines do Brasil", pois desde o espaço arquitetônico até a organização didático-pedagógica deveria ser modelo para a escolarização inicial da criança. Esse foi o primeiro momento da existência dos Grupos Escolares. A partir da década de 1960 houve uma democratização desses estabelecimentos, oportunizando o ingresso de alunos de todas as classes sociais. Nesse período da história da educação brasileira, o Grupo Escolar Clementina Lona Costa foi criado no Município de União da Vitória (PR), no ano de 1964.

[1] Acadêmica da 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: jeisa.a.martins27@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Justifica-se o estudo dessa escola devido ao fato que essa instituição, a princípio na modalidade Grupo Escolar, contribuiu significativamente para que descendentes de imigrantes que abandonaram o campo tivessem acesso à escolarização e, também pelo fato de ser acometida por duas grandes enchentes do Rio Iguaçu (1983 e 1992) que inundaram suas instalações, fazendo com que muitos documentos desaparecessem.

Esse estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma o Grupo Escolar Clementina Lona Costa organizou-se para receber as crianças, filhas de imigrantes recém chegados ao meio urbano?

Busca-se, por meio desta pesquisa, desvendar a prática educativa existente em seu interior e exterior, bem como revelar a organização didática e apontar os elementos da cultura escolar gerada nesse ambiente de aprendizagem. A pesquisa tem por objetivo verificar as transformações ocorridas no interior desse Grupo Escolar: alterações do espaço, currículo, normas disciplinares, entre outras. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória, com investigação de campo por meio da história e memória oral dos indivíduos envolvidos no processo educativo da instituição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro modelo de educação, no Brasil, surgiu com a chegada dos Jesuítas. Estes encontraram uma realidade inóspita, porém houve a intenção de educar e catequizar a população indígena e os poucos filhos dos primeiros desbravadores. A congregação ampliou as igrejas, escolas e missões e foi conquistando a população brasileira. Passado esse período colonial, o país recebeu a família imperial, e a nova formação política alterou o modelo educacional, implantando algumas escolas sob a tutela de instituições religiosas, seguida de uma iniciativa de ensino público, e ainda a implantação das aulas régias. Com a transformação do regime monárquico em regime republicano o país deveria, além de alfabetizar a população, formar o cidadão brasileiro para que obtivesse o *status* de República. Então, criou um modelo de escola primária que atendesse esse objetivo. Partindo desse pressuposto, a implantação dos Grupos Escolares encontrou um campo fértil para cumprir esse objetivo e tornar-se uma alternativa para ampliar a oferta do ensino primário no Brasil.

Constituiu-se como um grande marco que reestruturou o ensino no país. Vidal (2006, p. 30) aponta que "[...] a criação, a instalação e a expansão dos Grupos Escolares nos estados, atestam os limites da ação reformadora nos seus aspectos centrais, isto é, na questão da democratização da escola e da constituição de um moderno sistema de ensino". Foi necessária uma organização escolar para iniciar este trabalho, pois a criação deste estabelecimento teve uma grande aceitação devido à demanda da população que necessitava do ensino primário. Segundo Caracanha (2005, p. 2) "[...] no início da Primeira República iniciaram as reformas educacionais: das escolas isoladas existentes, formaram-se os Grupos Escolares, e com isso, o campo educacional brasileiro ganhou outros moldes". Em 1893 surgiram os primeiros Grupos Escolares no estado de São Paulo, e logo foram expandindo-se para outras regiões. A criação dessas escolas obedecia toda uma estrutura pedagógica e arquitetônica. Segundo Buffa (2002):

> É de fundamental importância Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretora, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção

ISSN 1982-9183

> dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Os espaços projetados para essa finalidade levariam os educandos a assimilarem não somente conteúdos escolares, mas também, a cultura escolar gerada retratando o modelo de instituição.

Além dos espaços pressupunha-se um novo método de ensino, a princípio a adoção do método intuitivo, com as lições de coisas, um modelo norte americano, que priorizava a experimentação, vivências e observações. O método intuitivo evoluiu para a pedagogia proposta pelo movimento da Escola Nova, a qual contribuiu com uma forma inovadora de ensinar influenciando, dessa forma, os grupos escolares. Os educadores representantes do movimento da Escola Nova apresentaram propostas pedagógicas que se constituiriam importantes ferramentas para a educação e para os indivíduos na sociedade.

Após entrarem em vigor os princípios da Escola Nova, ocorreram reformas nos grupos escolares, a fim de expandi-los para atenderem a demanda de estudantes oriundos do desenvolvimento urbano, assim instaurando um modelo de ensino primário em centros urbanos, gerando transformações e modificações na modalidade escolar, e nos meios de ensino. Este sistema de ensino foi demarcado por transformações econômicas e políticas, que aceleraram o processo de urbanização e redemocratização do país, com novas políticas e leis educacionais impulsionando as leis vigentes da época.

Na década de 1960 houve uma explosão demográfica nas cidades, as pressões populares por escolas cresceram e começaram a se tornar centro de debates da opinião pública. Vários planos de ação para a área educacional propuseram o ensino primário e a permanência para todas as crianças em idade escolar. A Constituição de 1967 estendeu a obrigatoriedade do ensino primário até os quatorze anos. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971), tornou o primeiro grau obrigatório, o qual passou a ter a duração de oito anos; uniu o ensino primário e ginasial, fazendo com que muitos prédios dos Grupos Escolares primários recebessem alunos de outras faixas etárias. Esse fato impactou nas construções e mobiliário (THEODORO, s/d).

Portanto, a partir da década de 1960, com o aumento da população, os grupos escolares apresentaram um novo formato, ou seja, deixaram de ostentar uma arquitetura imponente como no início do período republicano e passaram a ter uma construção mais simples, com a finalidade primeira de atender a demanda. Na década seguinte com a LDB de 1971, esses espaços se alteraram novamente, pois passaram a atender alunos de faixa etária mais elevada, portanto, não se destinando apenas às crianças das séries iniciais. Mudanças curriculares ocorreram: introduziram-se disciplinas voltadas para a iniciação ao trabalho, como técnicas comerciais e industriais, as quais receberam diversas denominações conforme a localidade de inserção da escola, entre outras.

Essa nova modalidade de grupos escolares, teoricamente, teve como finalidade democratizar o ensino para que as pessoas alcançassem melhores colocações no mercado de trabalho; expandir o grau de escolarização e garantir a qualidade do ensino público e obrigatório (WEREBE, 1994).

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Grupo Escolar Clementina Lona Costa, foi criado em 1964, e recebeu esse nome em homenagem a uma grande educadora da região[3]. A instituição localiza-se num dos bairros do Município de União da Vitória, no sul do estado do Paraná. Dona Clementina, como era conhecida (ESCOLA CLEMENTINA LONA COSTA, 2013):

> [...] foi uma daquelas educadoras que tornava a atmosfera escolar alegre e convidativa; amava o ambiente escolar, o ensino e seus alunos. Transmitia com grande proveito seus ensinamentos, tinha orgulho de sua missão sem fazer distinção de alunos. No ano de seu falecimento surgiu o Grupo Escolar Professora Clementina Lona Costa, nomeado pelo Inspetor de Ensino, o qual foi reconhecido e publicado no Diário Oficial de 23 de novembro de 1964. (ESCOLA CLEMENTINA LONA COSTA, 2013).

A origem desse estabelecimento de ensino ocorreu devido ao surgimento do bairro denominado São Bernardo, no qual está inserido. O mesmo nasceu devido ao grande número de descendentes de imigrantes que deixaram o meio rural das adjacências do município, e se deslocaram para a cidade que tornara-se polo econômico; e, também, pelo fato do bairro receber o primeiro conjunto habitacional da cidade de União da Vitória, aumentando assim, a demanda por vagas escolares[4]. A região de abrangência do Município de União da Vitória contempla outros municípios próximos.

Na década de 1960, o processo de mecanização do campo e políticas econômicas que favoreceu a produção industrial, entre outros, intensificou o êxodo rural. Esse fato, teve grande importância e destaque, primeiramente, por surgir após duas grandes guerras que marcaram a história mundial, assim impulsionando a industrialização, que por sua vez foi se transformando com o tempo. Outro grande fator deve-se às indústrias, que se expandiram e aumentaram gradativamente a oferta de empregos para a população. No que diz respeito à economia, o Brasil saiu de uma estrutura agrária exportadora para uma urbana industrial (RIBEIRO, 1991). A população urbana apropriou-se dessa oferta de melhoria de vida. A população rural ficou reduzida, pois muitos migraram do campo para a cidade em busca de empregos, e os trabalhadores do campo continuaram em seus territórios com dificuldades em âmbito social e econômico.

Esse processo migratório coincidiu com o aumento do número dos Grupos Escolares, que expandiram a quantidade de vagas e prepararam-se para o processo de democratização da educação brasileira.

---

[3] Clementina Lona Costa, natural da cidade de Ponta Grossa, nascida no dia 27 de novembro de 1914. Cursou a Escola Normal em sua cidade de origem e, em 1934, iniciou sua missão como educadora no Grupo Escolar Professor Serapião (Município de União da Vitória – PR). (ESCOLA CLEMENTINA LONA COSTA, 2013).

[4] União da Vitória, um município brasileiro do estado do Paraná, pertence a microrregião de mesmo nome e também a Mesorregião do Sudeste Paranaense, apesar de que formalmente está localizado no extremo Sul do estado. Fica aproximadamente a 243 quilômetros a oeste da capital do estado. Tem uma população estimada do IBGE de 2018, em torno de 57.111 habitantes. O município teve suas origens devido às expedições pelo Rio Iguaçu que o circunda (primeiras expedições em torno de 1726). Tornou-se um pequeno vilarejo e, em 1890, foi assinado o Decreto nº 54, no dia 27 de março, criando-se a Intendência Municipal de União da Vitória, desmembrando-o do município de Palmas (PR). A Microrregião contempla nove municípios: União da Vitória, General Carneiro, Bituruna, Porto Vitória, Cruz Machado, Paula Freitas, Paulo Frontin, São Mateus do Sul e Antônio Olinto. Todos esses, no início do século XX, receberam grande quantidade de imigrantes europeus, entre eles: alemães, poloneses, ucranianos, italianos entre outros. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR).

ISSN 1982-9183

Devido à busca por melhores condições de vida e procura por trabalho remunerado, na década de 1960, na cidade de União da Vitória percebeu-se um aumento do índice de migração, resultando um êxodo rural. A indústria madeireira[5] constituía-se a principal fonte de trabalho que resultava em contratação de mão de obra. Segundo Klein (2013):

> [...]os imigrantes começaram a ser atraídos para os núcleos urbanos-industriais, sendo responsáveis pela difusão de novas ideias no campo social e pelas lutas sociais. Contribuíram para a consciência de classe do operário urbano fazendo surgir a difusão de novos valores e colaborando com o aceleramento da divisão social do trabalho. (KLEIN, 2013, p. 19).

Muitos descendentes de imigrantes europeus, advindos do meio rural, instalaram-se no Bairro São Bernardo (União da Vitória - PR) o qual sofreu um aumento da população. Com isso houve a necessidade da criação de uma instituição escolar para acolher esta demanda que ali se instalara. Corroborando com esse fato sobre o crescimento urbano e industrial, Souza (2004, p. 118) destaca que "os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país, acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público [...]". A Escola Clementina Lona Costa foi instalada em um local urbano acessível, próximo a uma Igreja e a um posto de saúde, característica dos grupos escolares no Brasil, desde sua criação. Vidal (2006, p. 35) em seus estudos, indica as variadas possibilidades que os estudos sobre grupos escolares permitem delinear, revelando um "emaranhado de questões a serem investigadas", fato que também se observa ao se estudar a criação do Grupo Escolar Clementina Lona Costa.

A partir desse momento passa-se a relatar a história da instituição com base nas entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores que participaram como atores do percurso da instituição. Pois, para Le Goff (2012, p. 433) "a memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual reevocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras". Esta memória dos indivíduos possibilita relatar as vivências e lembranças marcantes, percebendo o passado, retratando o presente e refletindo sobre o futuro. A história e memória oral insere os indivíduos como personagens históricos da instituição de sua época, e assim os possibilitam a construir suas narrativas, repassando sua identidade. Tudo isso se delineia num precioso registro que contribuir com a história.

Para Vidal (2006):

> [...] recuperar essa história significa valorizar a escola pública reconhecendo o direito que a sociedade tem à memória e ao passado histórico de uma instituição por ela estimada e que vem exercendo ao longo do tempo um papel central na experiência infantil [...]. (VIDAL, 2006, p. 48).

Após a criação da escola houveram muitas dificuldades a serem vencidas, principalmente a falta de recursos e materiais necessários para seu funcionamento, assim destacaram aqueles que a frequentaram. Para auxiliar no trabalho educativo criou-se a Associação de Pais e Mestres que juntamente com os professores buscaram recursos e materiais.

[5] A facilidade de navegação pelo Rio Iguaçu favoreceu o transporte da madeira. O extrativismo foi amplamente praticado. Consequentemente, a indústria madeireira desenvolveu-se na região sul do estado do Paraná. "Em 1884, o Coronel Amazonas transportou em seu vapor a primeira caldeira para a montagem da primeira serraria, na região". (PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR).

ISSN 1982-9183

Não apenas as dificuldades fizeram parte do cotidiano escolar, mas as ações positivas. Santos (2018) estudou no ano de 1965 e ressalta a contribuição da escola para com sua formação pessoal: "a Escola Municipal Clementina Lona Costa auxiliou muito, colaborou com a construção da minha personalidade". Lanzarin (2018) destaca: "ajudou de forma significativa com a formação de meu caráter, e também em relação a alfabetização, que foi de excelente qualidade devido a dedicação das professoras". Bendlin (2018) estudou entre os anos de 1965 a 1966 e registra:

> A Escola Clementina Lona Costa era uma escola muito bem organizada, com ótimos professores que além da prática pedagógico, nos auxiliava ensinando a disciplina, o amor à pátria e a religião. Ainda lembro dos desfiles cívicos das festas juninas e das brincadeiras com os colegas no intervalo. Enfim, só lembranças boas. (BENDLIN,2018).

Os desafios estiveram presentes entre os anos de 1964 até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5692/71). Segundo Moreira (2018): "a Ditadura Militar ressaltou aspectos relacionados ao civismo". Em 1975 a escola (figura 1) foi reorganizada e passou a receber outra nomenclatura: Escola Clementina Lona Costa - Ensino de 1º grau.

Figura 1: Escola Clementina Lona Costa, Ensino de 1º Grau (1977)



Fonte: Acervo da Escola

Moreira (2018) exerceu a função de diretora entre os anos de 1971 a 1983, e ao findar sua gestão, vivenciou uma imensa tragédia. No ano de 1983, uma grande enchente inundou a escola e muitos lugares do Município. Moreira (2018) assim relata:

> Maior tristeza a enchente de 1983! Um fato curioso é que na manhã em que o rio começou a sair do seu leito, fui até a escola com meu marido. Como havia água no pátio resolvi erguer o que pude sobre as escrivaninhas. Peguei, até hoje não sei explicar, dois livros um de atas de exame final e outro com as notas dos alunos. Só pode ter sido Deus que me fez pegá-los! E, levei-os comigo. No dia seguinte, a escola estava embaixo d`água. (MOREIRA, 2018).

ISSN 1982-9183

Essa situação destruiu parte da história escrita da instituição, pois muitos registros diluíram-se pelas águas. A figura 2 retrata o momento em que o prédio ficou submerso.

Figura 2 – Escola Clementina Lona Costa inundada durante a enchente de 1983.



Fonte: Acervo da Escola

A grande enchente fez parte da memória dos alunos e mudou os rumos de alguns dos estudantes. Muller (2018) refere-se à enchente e ao mesmo tempo, deixa transparecer que a instituição atendia muitos descendentes de imigrantes das regiões próximas do município:

> Foi através desta escola que aprendi a ler, escrever e fazer meus primeiros cálculos. Gostava muito de estudar lá. O primeiro ano foi interrompido pela enchente de 1983, pois precisei voltar a morar com minha outra avó e concluí-lo numa escola multisseriada do interior de Cruz Machado - PR. (MULLER,2018).

Com a enchente, a escola necessitou do auxílio da população. Segundo Moreira (2018):

> Um mês depois as águas baixaram, decepção e tristeza. Tudo destruído! Livros, armários, adquiridos com tanto sacrifício, tudo era lama. Ouvia-se: "vamos jogar fora!" Não eram coisas materiais que víamos acumular; era trabalho, suor, esforço, dedicação. Eram carimbos, as pastas dos alunos organizadas pelas professoras, e agora lama. (MOREIRA, 2018).

Passada a situação de calamidade, a escola continuou com suas lutas e conquistas. Entretanto, no ano de 1992 ocorreu nova enchente na cidade. O impacto foi menor, porém como a instituição localiza-se em área de inundação, sofreu novamente perdas materiais. Após esse fato, passou por uma reconstrução, sendo possível, desta vez, ampliar os espaços arquitetônicos (figura 3).

ISSN 1982-9183

Figura 3: Escola Clementina Lona Costa passando por reformas, em virtude dos danos provocados pela enchente do ano de 1992.



Fonte: Acervo da escola.

As ampliações proporcionaram uma arquitetura, bem diferenciada, com novos materiais adquiridos e aumento do número de salas de aulas para atender a demanda da população. Construiu-se uma unidade esportiva com cestas de basquete, parque de areia para o esporte e lazer das crianças, entre outros.

A escola foi assumindo novas nomenclatura ao longo do seu funcionamento, conforme observa-se no quadro 1:

Quadro 1: Nomenclaturas da Escola Clementina Lona Costa ao longo dos anos.

Nomenclatura	**Ano**
Grupo Escolar Professora Clementina Lona Costa	1964 a 1974
Escola Clementina Lona Costa - Ensino de 1º grau	1975 a 1983.
Escola Estadual Clementina Lona Costa- Ensino de 1º grau	1983 a 1991.
Escola Municipal Clementina Lona Costa- Ensino de 1º grau	1991 a 1998.
Escola Municipal Clementina Lona Costa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	1998 a 2019-

Fonte: Escola Clementina Lona Costa, 2013.

Durante a existência da instituição diferentes pessoas fizeram parte da gestão escolar, cada um contribuindo de maneira positiva até a atualidade (Quadro 2):

ISSN 1982-9183

Quadro 2: Galeria das Diretoras

ANO	DIRETORA
1964 a 1968	Zelinda Lina Macheli
1968 a 1971	Elly Hladzuk Jensen
1971 a 1983	Terezinha Thiel Moreira
1983 a 1985	Thelma Silvério
1986 a 1989	Sandra Regina Koch
1990	Clarice de Souza
1991 a 1998	Luzia M. Solarewicz
1998 a 2006	Sonia M. Federovicz
2007 a 2011	Cleomari F. Gruwaldt
2012 a 2013	Maria Ivete Alionso Schneider
2013 a 2015	Marcela Mazur
2016 a 2017	Simone Zatorski Montagnoli
2018 a 2019-	Evelin Sayonara Gleich Bortoloso

Fonte: Escola Clementina Lona Costa, 2013.

A instituição encontra-se funcionando na mesma localidade até a atualidade. Atende um grande número de alunos, e continua contribuindo com a formação dos educandos apesar das dificuldades que ocorreram.

A escola constitui-se como um lugar onde se produz e se transmite conhecimentos. Compõe-se por diferentes pessoas, com um mesmo propósito, e com variadas culturas e valores, que precisam ser respeitados. Além de cada indivíduo trazer consigo sua herança cultural, a instituição de ensino contribui gerando a cultura escolar. Julia (2001) define cultura escolar como:

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 12).

Ao inserir-se num ambiente escolar, os estudantes incorporam para si regras, normas, disciplina, conhecimentos culturais universais, situações do cotidiano entre outros, que passarão a integrar o seu modo de vida e impactar na sociedade. Hultmann (2018) cita as disciplinas lecionadas e a prática pedagógica empregada:

> As disciplinas eram: educação artística, ensino religioso, educação física, geografia, história, ciências, português e matemática. Havia três períodos de aula: recordo-me que um dos horários era das 11 horas às 15 horas. Trabalhava-se um determinado texto, os alunos faziam a cópia do quadro e na sequência o questionário, sempre no

ISSN 1982-9183

> mesmo formato. Também se utilizava a cartilha, que praticamente o aluno decorava os pequenos textos, fazíamos o exercício da repetição. (HULTMANN, 2018 - Aluna do Grupo Escolar Clementina Lona Costa, em 1972).

O relato indica uma informação relevante: na década de 1970 a escola oferecia três turnos de aula, evidenciando a falta de estabelecimentos escolares para atender a demanda da localidade. Ainda, mostra a prática pedagógica que utilizava com questionários, exercícios de repetição, cópia do quadro e por fim destaca um pouco da cultura material escolar: o quadro, a cartilha. Prado (2018) relembra materiais pedagógicos utilizados na escola nos anos de 1981 a 1985: "utilizava-se a cartilha de português <Caminho Suave>, não existia laboratório ou biblioteca". Por meio da cultura material escolar torna-se possível desvendar o conjunto de normas e de práticas que passavam a incorporar na vida desses indivíduos que a escola queria formar, num determinado contexto histórico.

As instituições e todos os elementos que a constituem são demarcados por materiais que retratam uma cultura própria, torna-se necessário compreender que a cultura material vincula-se a alguns objetos. De acordo com Funari e Zaranki (2005):

> A cultura material escolar envolve dois grandes elementos inter-relacionados: o edifício, ou artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que estão em seu interior ou à sua volta, como lousas, mesas, carteiras, giz, retroprojetores, brinquedos e tudo o mais. Nesta ocasião, centramo-nos na arquitetura escolar por ser elemento essencial que determina, em certo sentido, o próprio uso e a dinâmica dos artefatos móveis, que mereceriam um estudo à parte. (FUNARI, ZARANKI, 2005, p. 137).

Quanto às disciplinas escolares, essas tiveram sua constituição e transformação ao longo do percurso escolar, assumiram importância na realidade escolar possibilitando desvendar a Cultura Material Escolar existente na época. As disciplinas escolares acompanhadas dos materiais utilizados são relembradas pelos alunos, por deixarem marcos e impactos para cada um. Lima (2018) registra que:

> As disciplinas eram centralizadas em uma professora, com exceção de Educação Física. As professoras esforçavam-se para que os alunos aprendessem. Os materiais limitavam-se a cartazes, carimbos, algumas provas eram mimeografadas. De vez em quando, vinham estagiárias que traziam novidades. Na primeira série utilizava-se a cartilha "No Reino da Alegria" – e já éramos alfabetizados nesta série mesmo. (LIMA, 2018. Estudante entre os anos de 1977 a 1980).

Chervel (1988) salienta que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar, que detém de um poder criativo. Ele forma não somente os indivíduos, mas também, uma cultura que vem por sua vez modificar a cultura da sociedade global. Disciplinas são os modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos, "a sala de aula de um lado, o grupo de alunos de outro. As condições materiais nas quais se dá o ensino estão estruturalmente ligadas aos conteúdos disciplinares" (CHERVEL, 1988, p. 49).

A escola possuía diversas atividades extraclasse dentre elas destacavam-se os jogos escolares, desfiles (figura 4), e celebrações. Lanzarin (2018) relembra um pouco destas atividades: "participávamos de desfile de Sete de Setembro, tínhamos jogos escolares, fanfarra, aulas de educação física em um campo de chão batido que ficava na frente da escola".

ISSN 1982-9183

Figura 4: Desfile do dia Sete de Setembro, no ano de 1970



Fonte: Acervo da escola.

Desfiles patrióticos transmitem uma linguagem coletiva, capaz de expressar simultaneamente inúmeros planos simbólicos que os levam a serem identificados como uma grande festa (BENCOSTTA, 2004, p. 1). A figura 4 retrata um período da década de 1970, fortemente marcado pela ditadura militar, fase em que na escola acentuaram-se ainda mais as ações voltadas para o civismo, refletindo a ideologia política do momento. Ao referir-se às comemorações cívicas Souza (1999) afirma que:

> Ao tornar as datas cívicas uma atividade escolar, o Estado fez da escola primária um instrumento de perpetuação da memória nacional, as festas escolares diferentemente das festas do calendário social não contrapõem o tempo livre ao tempo do trabalho, pois elas constituem tempo de atividade educativa, um tempo a aprender. (SOUZA, 1999, p. 134).

Produzir cultura escolar na visão de Julia (2001) inclui inculcar condutas. As ações que envolviam o civismo, entre elas os desfiles escolares, pretendiam suscitar o patriotismo como um sentimento de orgulho, amor, devolução e devoção à Pátria, aos seus símbolos e ao seu povo. Esse envolvimento por meio da ação afetiva, ou seja, o ato de desfilar, ressalta o espírito do servir, revelado por meio da memória dos estudantes, atribuindo à escola a gratidão pela formação dos valores morais. Percebe-se, a cultura escolar gerando comportamentos que funcionam como uma espécie de orientação sobre a forma de agir em sociedade.

A prática pedagógica da Escola Clementina Lona Costa, na década de 1970, incluía o rigor disciplinar. Segundo Lanzarin (2018):

> A disciplina era rígida sim, tinha um inspetor. Na hora cívica exigia-se silêncio e postura, o aluno que não obedecia era levado para a frente de todos, ao lado da bandeira. Na sala de aula, a professora era bem brava, mas sem violência, o castigo para quem não obedecia era ficar atrás da porta da sala de aula de "cara" para o quadro negro, ou então, perdia o recreio. (LANZARIN, 2018 –estudante em 1979).

O relato ressalta um rigor disciplinar estabelecendo procedimentos metódicos que se pressupunham necessários para que houvesse aprendizagem. A escola constitui-se lugar de formação, de integração e de socialização, de ensino e de aprendizagem, mas também lugar de controle e de disciplina. A instituição utilizou de castigos como um meio de manter o controle, sobre o sucesso ou o fracasso em se transmitir o conteúdo, e, poder ministrar as atividades

ISSN 1982-9183

planejadas. Essas práticas foram construídas ao longo do tempo, formando um *habitus* (BOURDIEU, 1990) que muitas vezes internalizaram-se compondo significados e percepções. Os alunos que passaram pela escola validam essa premissa quando afirmam que a escola contribuiu para a formação da personalidade e do caráter. As punições na família, mantinham um nível de normalidade, portanto o *habitus* de corrigir, na escola, tornava-se aceito também pela família, como forma de educar. Assim, as lembranças da passagem pela escola, na maioria das vezes, apresentam-se agradáveis.

A história e memória dos estudantes que frequentaram o Grupo Escolar Clementina Lona Costa, transformado posteriormente em Escola Municipal, prolonga-se e muitas lembranças emergem. Essa pesquisa destacou alguns aspectos em detrimento a outros de forma aleatória. O intuito foi destacar a criação de um Grupo Escolar (1964) para atender os migrantes de áreas rurais próximas e a contribuição do mesmo para a formação integral destes. O quadro 3 apresenta o local de origem dos entrevistados, confirmando assim, o êxodo rural na década de 1960.

Quadro 3: Local de origem dos estudantes do Grupo Escolar Clementina Lona Costa.

SOBRENOME	LOCAL DE ORIGEM DA MÃE	LOCAL DE ORIGEM DO PAI	ETNIA
(Klein) **Bendlin**	Cruz Machado – PR	Cruz Machado - PR	Alemão
Hultmann	Rio Negrinho – SC	Antonio Olinto-PR	Alemão
Lanzarin	Capinzal – SC	Vitorino - PR	Italiano
Lima	Maratá – SC	Lagoa Vermelha - RS	Polonês
Moreira	Caxias do Sul-RS	Paula Freitas - PR	Italiano
(Sabai) **Muller**	Cruz Machado – PR	Cruz Machado - PR	Polonês
Prado	----------	----------	----------
Santos	Rondinha – PR	Rebouças - PR	Português

Fonte: Pesquisa direta.

A história e memória oral muito contribui para reunir esse mosaico de informações, pois devido ao fato da escola ter passado por duas grandes enchentes poucos documentos permaneceram preservados.

CONCLUSÕES

A história de uma escola, traz à memória um precioso conteúdo a ser registrado. O Grupo Escolar Clementina Lona Costa, constituiu-se uma instituição da década de 1960, de muito destaque. Por meio de fontes orais tornou-se possível perceber as contribuições desse para a comunidade, e principalmente, para os descendentes de imigrantes que migraram de regiões próximas e se estabeleceram ao seu entorno.

Verificou-se que o Grupo Escolar Clementina Lona Costa não possuiu o requinte arquitetônico dos primeiros grupos escolares do início do século XX, pois nesse momento havia a necessidade de suprir a demanda por escola. Na década de 1960 o processo de mecanização do campo e políticas econômicas favoreciam a produção industrial, intensificando o êxodo rural, havia uma certa urgência em acolher os estudantes. Percebeu-se, por meio das entrevistas, que a escola chegava a adotar até três turnos diários para poder atender a todos os alunos.

ISSN 1982-9183

A Escola, ao longo do seu funcionamento, passou por diversas transformações, algumas marcadas por destruições como as enchentes que abalaram seu interior provocando grandes perdas materiais, e entre outras, os documentos. As transformações permitiram uma ampliação no espaço escolar e modificações significativas de caráter pedagógico. O estudo permitiu conhecer esta instituição e compreender sua importância para a população que fez parte desta história.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. (Tradução). São Paulo: Brasiliense, 1990.

BENDLIN, Romilda Klein. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 27 de maio de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Desfiles Patrióticos**: cultura cívica nos Grupos Escolares de Curitiba (1903 - 1971). In: Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** 3. Curitiba; Paraná: PUC-PR, 2004. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm. Acesso em: 05 de mar. 2019.

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

CARACANHA, Laura Aparecida. **A Primeira República e os Grupos Escolares:** a constituição do Grupo Escolar "José Gabriel de Oliveira" de Santa Bárbara D'Oeste; São Paulo: Unisal, 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Laura%20Aparecida%20Caracanha.pdf> Acesso em: 18 de dez. 2018.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria& Educação. n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. (Tradução de CHERVEL, André). Paris: INRP, 1988.n. 38.

ESCOLA CLEMENTINA LONA COSTA. **Histórico**. União da Vitória; Paraná: Material Mimeografado (Não publicado),2013.

FUNARI, Pedro Paulo, ZARANKI, Andrés. **Cultura Material Escolar:** o papel da arquitetura. Revista Pro-Posições: jan./abr. 2005.v. 16. n. 1.

HULTMANN, Sandra de Fátima. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 27 de maio de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

ISSN 1982-9183

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação: jan/jun. 2001.n. 1.

KLEIN, Roseli B. **Grupo Escolar Professor Serapião:** 100 anos de história personagens ocultos no cotidiano da escola promovendo a formação e a transformação. União da Vitória; Paraná: Kaygangue, 2013.

LANZARIN, Adriane de Fátima. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 19 de novembro de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 6. ed. Campinas; São Paulo: Unicamp, 2012.

LIMA, Eliane Regina. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 20 de novembro de 2018. (Questionário de entrevista e-mail).

MOREIRA, Terezinha Thiel. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 25 de junho de 2018. (Questionário de entrevista por escrito).

MULLER, Maria Juscélia Sabai. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 17 de fevereiro de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

PRADO, Viviane de Fátima Leite. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 30 de maio de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA. **Histórico**. Disponível em: http//: uniaodavitoria.pr.gov.br. Acesso em: 02 de mar. 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** A Organização Escolar. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Maria Aparecida Machado. **Entrevista** concedida a Jeisa Ariele Martins. União da Vitória, 24 de maio de 2018. (Questionário de entrevista por e-mail).

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da.Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889 – 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares.** Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 – 1971). São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado da Educação do Século XX no Brasil**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. **Tempos da Infância**, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892 – 1933). Educação e Pesquisa: jul./dez. 1999.v. 25, n. 2, p. 127-143.

ISSN 1982-9183

THEODORO, Janice. **A Construção da Cidadania e da Escola nas Décadas de 1950 e 1960.** Disponível em: http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto_escolas_paulistas.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INFÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ADULTIZAÇÃO INFANTIL

Lucicléia Kalamar[1]; Grasiela Pereira da Silva de Castilhos[2].

RESUMO

Este trabalho trata do conceito de adultização infantil na contemporaneidade, e tem como objetivo analisar os fatores que influenciam no fenômeno de adultização e suas implicações para a infância. Assim vem questionar a aceitação das crianças cada vez mais cedo no universo adulto, bem como as suas consequências no processo de desenvolvimento infantil. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e empregou como base teórica os estudos realizados por Ariés (1981), Postman (1999) e Araújo (2016). O processo de adultização refere-se ao distanciamento da criança do seu mundo infantil e sua inserção precoce no mundo dos adultos dos quais incorporam tipologias físicas e psicológicas. Atualmente os meios de comunicação disponibilizam conteúdos inapropriados para a infância, e os pais acabam tendo dificuldade em controlar as informações que chegam aos seus filhos. Desta forma as crianças são instigadas ao consumismo pela mídia manipuladora. Muitas crianças antecipam responsabilidades e preocupam-se com coisas desnecessárias para sua faixa etária. O declínio da infância é um fato preocupante uma vez que se perde uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano, essencial para a formação de uma pessoa saudável o que poderá acarretar em problemas futuros. Entre estes comprometimentos estão às dificuldades de criatividade, socialização e transtornos incomuns para a faixa etária das crianças.

Palavras-chave: Adultização. Infância. Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A infância sempre foi uma questão muito debatida ao longo da história e passou por um grande processo de modificação e reconhecimento, no entanto atualmente essas mudanças acarretaram em efeitos negativos no modo de vida destas crianças. Tem sido cada vez mais frequente no universo infantil a incorporação de tipologias adultizadas, onde a criança obtém os mesmos comportamentos e hábitos dos adultos. Esse fato ocorre devido a conviverem mais com adultos do que com crianças, encontrarem-se restritas a sair de casa e passarem mais tempo em frente aos meios de comunicação que exercem papel influenciador no seu processo de aprendizado.

O período da infância é uma etapa essencial do desenvolvimento humano, nela são adquiridas as concepções psicológicas e moral que vão acompanhar a criança para o resto de sua vida. Antecipar a infância é perder a essência da criança que tem o seu ritmo de formação acelerado, não conseguindo acompanhar intelectualmente este amadurecimento precoce.

[1] União da Vitória/PR. Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Contato: lu_kalamar@hotmail.com
[2] União da Vitória/PR. Ensino Superior. Professora do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Contato: grasicastilhos@hotmail.com

ISSN 1982-9183

As crianças estão expostas desde cedo as preocupações e exigências que não correspondem com o período da infância, sofrem diariamente influências tecnológicas e midiáticas que instigam o consumismo e distanciam cada vez mais a criança do seu mundo infante. É essencial que a criança tenha tempo para brincar, pois desenvolve uma boa convivência, constrói sua autonomia, consegue se expressar, além de estimular a imaginação e ter um amadurecimento saudável.

Este trabalho trata do conceito de adultização infantil na contemporaneidade, e vem indagar a seguinte questão norteadora: Quais os fatores que influenciam no processo de adultização e suas implicações para a infância? Assim vem questionar a aceitação das crianças cada vez mais cedo no universo adulto, bem como as consequências no processo de desenvolvimento infantil.

O estudo adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, sendo conceituada por Gamboa (2009, p. 43) como aquela que "seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno". O intuito do trabalho é incitar mais debates acerca desta temática de modo a refletir sobre os valores e interferências negativas cada vez mais frequentes na vida dos infantes.

As crianças formam seus valores desde cedo e estão cada vez mais perceptíveis aos acontecimentos, no entanto devem ter a sua infância preservada e respeitada. Desta forma é importante uma reflexão acerca do fenômeno de adultização infantil que encontra-se presente em nossa sociedade.

O CONCEITO DE INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A infância passou por grandes transformações ao longo do tempo e nem sempre foi vista e tratada como uma etapa marcante. Foi considerada apenas uma fase sem importância que permanecia despercebida, desta forma não se tinha um apego pela criança que poderia ser facilmente substituída. De acordo com Ariés (1981) as crianças eram consideradas adultos em miniaturas e deveriam fazer parte da convivência dos mesmos, não havia distinção entre os hábitos, deste modo, os infantes participavam de toda vida social dos adultos.

Os autores Henick e Faria (2015) relatam que desde cedo os pais já contavam com a ajuda dos seus filhos para realizar diversas tarefas para auxiliar no sustento da família. O aprendizado era precipitado e se dava através do trabalho diário. Assim "A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (ARIÈS, 1981).

Neste contexto, entre o século XII e XIII, muitas eram as crueldades inimagináveis geradas contra a criança no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos internatos ou nas ruas. A infância se descobria somente mais tarde através de transformação nas relações entre indivíduo e grupo familiar, por meio da afetividade e a própria afirmação do sentimento da infância, do qual tiveram um papel fundamental a igreja e o estado (PRIORE, 2004).

Finalmente o conceito de infância começou a mudar, de acordo com Ariés (1981, p. 28) "[...] os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII". Inicia-se o processo de paparicação, onde a criança passa a ser tratada com atenção e carinho, podendo ser livre em seus aspectos e servir de distração para os adultos. Assim ganharam cada vez mais espaço:

ISSN 1982-9183

> [...] foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse período que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição (ARIÉS, 1981 p.28).

Consequentemente a este avanço cada vez maior da infância foram criadas leis que garantem a proteção e direitos das crianças brasileiras, sendo uma delas o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com Brasil (2010a p.11) em seu (Art. 2º p. 11) "Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]". Ficando assim reconhecido e inserido na legislação os seus direitos e garantias.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem seu conceito acerca de criança (2010, p. 12):

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010b p.12).

O conceito de desenvolvimento infantil é essencial do ser humano, como afirma Priore (2004, p. 398) "[...] a criança é um ser em formação e a infância é um período de preparo para a vida adulta". Assim a criança merece ser criança e ter suas especificidades respeitadas, pois são agentes transformadores e devem ser instigados diariamente a imaginar e criar construindo sua personalidade.

FATORES QUE INDUZEM AO FENÔMENO DA ADULTIZAÇÃO INFANTIL

Atualmente o cenário que conhecemos da infância está mudando e estamos presenciando essas transformações através de fatos que acompanhamos cotidianamente nos comportamentos das crianças, que se encontram cada vez mais acelerado em direção ao universo adulto. Postman (1999) aponta que as informações antes eram sigilosas e controladas, agora estão se tornando cada vez mais disponíveis para as crianças, desta forma a certo medo com o retrocesso e perda desta etapa de desenvolvimento essencial do ser humano.

As crianças convivem muito com os adultos nos dias atuais, participam da correria do dia a dia, tem acesso à mídia e ao consumo exagerado. Assim estão inseridos nas diversas preocupações e responsabilidades sendo estimuladas a desempenhar cada vez mais tarefas como nos enfatiza Padilha (2015, p. 14):

> As crianças são forçadas a desenvolver um amadurecimento precoce, pois estão incluídas em ambientes de trabalho e tem contato por meio da mídia a conteúdos que são inapropriados para sua idade, seja pela exposição da violência ou até mesmo do erotismo, que provoca um despertar cada vez mais cedo para questões adultas (PADILHA, 2015 p.14).

De acordo com Lira e Ferreira (2017, p. 100) "Cabe ao adulto instruir as crianças ao seu crescimento mais amplo". Seguindo o mesmo raciocínio, Araújo (2016) nos mostra a enorme importância que a estrutura familiar desempenha na construção social e psíquica da criança, pois a mesma se apresenta como preponderante para uma boa formação intelectual.

ISSN 1982-9183

A infância parece estar se perdendo, este fato é revelado por Postman (1999, p. 18) onde alega que a infância está desaparecendo "Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos - mesmo a aparência física - de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis". Este acontecimento é preocupante e está intimamente ligado ao modelo de sociedade existente atualmente, pois a infância já é um período curto de desenvolvimento e pode passar despercebida uma vez que se antecipe a fase adulta. Segundo Araújo (2016) o processo de adultização está relacionado a aspectos característicos similares ao de uma pessoa adulta. Para Neu e Berleze (2015, p. 11):

> Essa criança adultizada vai pulando etapas e fases do desenvolvimento, sendo forçada a uma maturação precoce, adotando hábitos de consumo fora de sua faixa etária, bem como comportamentos e exteriótipos (NEU; BERLEZE, 2015, p. 11).

Vivemos atualmente em um mundo rodeado de informações marcado pela tecnologia cada vez mais avançada, os meios de comunicação despertam grande interesse do público infantil em relação ao consumismo. A mídia bombardeia diariamente as crianças através de propagandas que estão atreladas ao fenômeno de adultização infantil, fato revelado por Hensel (2015, p.16) em seus estudos:

> A mídia faz com que as crianças sintam-se incluídas na sociedade, pois a partir da mesma, estes têm acesso a vários assuntos. Por meio dela, o acesso à informação está cada vez mais fácil. Ela é atrativa por ser colorida, interessante e convidativa. Como a mídia faz parte do dia a dia das crianças, elas acabam sendo influenciadas por ela, imitando o que veem (HENSEL, 2015, p. 16).

Assim a mídia tem grande influência no público infantil, pois conforme Araújo (2016) as propagandas, os desenhos e os comercias, influenciam no consumismo e interferem no modo de ser e de viver destas crianças. Muitas vezes a criança tem vontade de ter algo que ela vê nas mídias para tentar ficar parecidas com os adultos ou com heróis, princesas, e aos personagens dos filmes e desenhos animados dos quais admira.

Desde cedo as crianças já se encontram presas à tela da televisão Postman (1999) revela que a TV está disponível para qualquer pessoa e que as crianças já começam a assistir desde seus três anos de idade. Apesar de a mesma, ser capaz de transmitir entretenimento e informação, muitas vezes é utilizada como uma forma de distração do público infantil. Hensel (2015) revelou através de seus estudos, que a mídia que os filhos mais têm acesso em casa é a televisão, isso se deve ao fato de este meio de comunicação ser atrativo e difícil de ser controlado pelos pais.

As informações apresentadas pela televisão não distinguem adultos e crianças, sendo assim estão dispostas a revelar qualquer conteúdo impróprio. Para Menezes (2016) a TV através de seus programas e propagandas vai construindo um mercado consumidor infantil convencendo-os desde cedo a entrarem na moda e começarem a ter o brinquedo do momento, a comer e se vestir como as outras crianças que aparecem na TV para que sejam aceitos de certa forma na sociedade. Ferreguet (2014) revela que para as crianças muitas vezes é muito importante que aconteça está aceitação, assim meninos e meninas se espelham em padrões artísticos, no entanto a pouca idade dos mesmos faz com que não visualizem se este é um conjunto de atitudes que deve ser seguido ou não.

ISSN 1982-9183

Outro aspecto que merece atenção, e que, tem ganhado espaço na vida das crianças e jovens é o uso da internet. Conforme Padilha (2015) está nova ferramenta do mundo tecnológico assume grande papel de modificação da sociedade, pois tem proporcionado acesso fácil a todos os tipos de conteúdos, além de experiências diversas. Neste mesmo sentido, Araújo (2016, p. 50) adverte quanto ao uso indiscriminado da internet: "A família precisa monitorar o acesso de seus filhos na web e ater seu olhar ao conteúdo que eles têm recebido [...]". O autor destaca que, é indispensável que se tenha o diálogo com os pequenos, além do acompanhamento dos pais visando um direcionamento saudável das atividades.

Quanto ao vestuário infantil, este se encontra cada vez mais indiscernível do mundo dos adultos, eles já não se vestem mais como crianças, estão com roupas cada vez mais apertadas e sensuais. Para Postman (1999, p. 142) "[...] o que era outrora inequivocamente reconhecido como roupa "infantil" praticamente desapareceu". De acordo com Hensel (2015) o fato de muitas meninas já não se interessarem mais por vestidos floridos e meninos buscarem padrões adultos através de camisas e sapatos. Assim, as crianças sofrem grandes influências da moda e estão renovando seu guarda roupa de acordo com as novas tendências.

Muitas vezes os próprios pais das crianças em uma maneira de suprir a ausência em que passam longe de casa nos dias de trabalho, compram diferentes produtos ou fornecem dinheiro para compras de acordo com seus desejos. Eles gastam cada vez mais com seus filhos que são vistos pelo mercado futuro como grandes potenciais econômicos (WEBER; FRANCISCO-MAFFEZZOLLI, 2016).

Em decorrência dos fatos citados, Araújo (2016, p. 45) destaca a importância e responsabilidade dos pais em ministrar e transmitir os valores e exemplos acarretando em um consumo sustentável e consciente. "É importante que os pais estabeleçam limites para os filhos e os orientem, ensinando-lhes a ser moderados em tudo, principalmente na hora das compras, tendo em vista que a mídia publicitária não respeita essa vulnerabilidade infantil".

IMPLICAÇÕES DA ADULTIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A infância está cada vez mais direcionada ao mundo adulto e frente a este processo surgem às preocupações. Na visão de Postman (1999, p.18) "Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo". O fato é que a inocência da infância está se perdendo, e ligado a isso também estão às brincadeiras lúdicas que tanto possibilitam a criatividade, agora perderam lugar para os celulares. Para Priore (2004) o mundo infantil sempre foi marcado pelo prazer das descobertas e das invenções sendo o brinquedo algo essencial na imaginação dos pequenos.

Em seus estudos Padilha (2015, p. 21) aborda que "ao olharmos para a história do brinquedo percebemos que até o formato físico foi se adequando de acordo com os avanços tecnológicos e industriais". Assim as crianças já não brincam mais como antes, não interagem tanto o que é um fator essencial no desenvolvimento e nas relações afetivas. Segundo Priore (2004) o jogo é uma forma de a criança se socializar, respeitar regras e aprender.

No entanto Postman (1999) nos lembra da concorrência excessiva em que as crianças são impostas nas competições atuais acarretando em preocupações ao invés de divertimento. Para Padilha (2015, p. 25) "A presença do outro no brincar e seus investimentos sobre a criança e seu corpo possibilitarão a criança fundar invenções próprias, fortalecendo sua imaginação". Assim percebemos que as crianças não vivem mais como deveriam agora, elas tem a agenda

ISSN 1982-9183

cheia, preocupam-se com a beleza e até mesmo com a roupa. Este fato pode acarretar em diversos fatores negativos para a vida da criança, conduzindo a doenças comuns de adultos como salienta Menezes (2016, p. 09):

> [...] o excesso de atividades na infância, implica o aparecimento de doenças e transtornos típicos de um organismo estressado e sobrecarregado, tais como enxaquecas, dores estomacais, distúrbios do sono (insônia, terror noturno), alimentares (obesidade, anorexia, bulimia) e transtornos psicológicos (ansiedade e depressão) [...] (MENEZES, 2016, p. 09).

Outro fato preocupante está relacionado às crianças desde muito cedo estarem envolvidas no mundo das drogas. Postman (1999) relata o envolvimento de crianças e jovens tanto no alcoolismo quanto a outras drogas, como maconha, cocaína e heroína. Consequentemente a isso se encontram no caminho da criminalidade, fato revelado pelo autor Postman (1999, p.149 e 150) "crianças de dez a treze anos de idade aparecem envolvidas em crimes de adultos como nunca antes". E ainda de acordo com o mesmo autor "como o mundo adulto se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam a atividade criminal adulta".

Além destes fatores são consequências da adultização, segundo Hensel (2015, p.16), "[...] o aumento do consumo, da obesidade, da erotização precoce, da violência, do estresse familiar e do sedentarismo infantil". Estas intervenções afetam a saúde da criança que passa muito mais tempo sentada, e acomodada aos brinquedos eletrônicos alimentando-se indevidamente, assim consequentemente já não brinca o suficiente o que poderá refletir na sua vida adulta.

Nota-se mudança até no vocabulário das crianças e jovens, pois de acordo com Postman (1999) a linguagem adulta conhecida por palavrões agora são empregadas com certa naturalidade conduzindo uma perda de conceitos convencionais. A insegurança dos pais também aumentou e muitos já não acreditam mais em seu próprio potencial de criação dos filhos recorrendo a especialistas.

Desta forma tem-se aberto mão da infância, porém Postman (1999, p. 167) nos lembra "Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância". As pressões contemporâneas apressam a vida da criança que necessita de um ritmo para que venha a desenvolver-se saudável, sabemos que as características infantis estão diferentes, um fato natural uma vez que a sociedade passa por transformações ao longo do tempo. No entanto Ferreguet (2014, p. 48) faz um alerta "Precisamos, agora, prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências". É essencial que este tipo de assunto seja priorizado através do diálogo tanto em casa como nas escolas, pois o mundo da mídia acaba sendo mais atraente do que a sala de aula ficando cada vez mais difícil manter a atenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos dados teóricos referentes ao surgimento do fenômeno da adultização no convívio das crianças, fica claro que tal fato se faz presente na sociedade contemporânea. De acordo com os autores referenciados na pesquisa, cada vez mais as ações e comportamentos das crianças estão voltados aos costumes e hábitos adultos. Padilha (2015, p. 34) demostra este acontecimento "Em meio às transformações sociais mais relevantes da contemporaneidade podemos citar a adultização infantil, que coloca a criança como um pequeno adulto, com lugar e papel ativo na família e na sociedade".

ISSN 1982-9183

Quando analisados os fatores que mais tem influência neste processo de adultização infantil, a mídia é citada frequentemente entre os autores, que afirmaram ter relação direta com o fenômeno. Menezes (2016, p. 07) expõe esta ocorrência em seus estudos "A mídia, através de seus meios de transmissão caracteriza-se como um forte poder de influência social. Chamada de quarto poder, a mídia é capaz de imprimir valores comportamentais, de estilo, de saúde e de consumo". Corroborando com as mesmas ideias Hensel (2015 p.14) aponta "A mídia tornou a sociedade transparente, na medida em que, hoje podemos ver na televisão o que antes, nem se imaginava que existisse".

Desta forma a mídia que abrange em grande parte a televisão é vista como reveladora de conceitos que antes dificilmente se tinha acesso. Menezes (2016) em um levantamento bibliográfico sobre a influência da mídia cita o enorme potencial televisivo no mercado consumidor infantil. O autor Hensel (2015, p. 33) segue a mesma linha de raciocínio e afirma "[...] que a TV é um dos meios de acesso mais fácil e, portanto, interfere de maneira mais intensa no consumismo dos produtos, pois está mais presente no cotidiano das crianças".

Ao tratar da mídia os autores revelam a influência da publicidade e estratégias de marketing que as marcas de roupas e produtos utilizam a fim de incentivar o consumo, para eles é estratégico que as crianças venham se inserir no mundo adulto, pois acabam por comprar diversos itens contribuindo em grande parte dos lucros. De acordo com Ferreguet (2014 p. 211) está ideia é confirmada:

> Compreendemos que existe uma tendência, incentivada pela mídia, em padronizar gostos e comportamentos quebrando as barreiras entre as diversas faixas etárias. Entendemos que o *marketing* estimula o processo de adultização da criança ao incentivar o consumo de produtos normalmente desnecessários para uma criança e que, além dos produtos, a mídia comercializa atitude e valores. Criança com o comportamento de criança consome menos, a mídia solicita que as meninas se vistam como uma mulher adulta e usem maquiagem (FERREGUET, 2014, p. 211).

Desta forma o que se percebe é que o consumismo aparece atrelado a mídia, neste sentido muitos autores vincularam a ideia de a mídia instigar o consumo favorecendo o capitalismo. Podemos notar está ocorrência nos estudos de Padilha (2015, p. 34) que comparou a infância tradicional com a infância contemporânea e assim menciona "Essa adultização infantil é fortemente reforçada pela mídia, que disponibiliza uma gama de objetos adultos em versão infantil, como cosméticos, vestimentas, entre outros." E reforça "Baseado nisso, pode-se dizer que a dinâmica atual da sociedade contemporânea está fortemente enraizada no capitalismo". Os auotres Neu e Berleze (2015, p. 38) complementam este conceito "O incentivo ao consumo infantil está vinculado diretamente às publicidades e mídias de massa, que por sua vez investem pesadamente em marketing com caráter lúdico, com o intuito de atrair o "público infantil."

Quanto às implicações que podem vir decorrentes do processo de adultização infantil, o fato mais preocupante entre os autores mencionados na pesquisa, em pelo menos grande parte dos trabalhos é que todos apresentam certa preocupação com a perda do brincar na infância. Para Lira e Ferreira (2017 p. 105) em seus estudos, verificaram a presença do fenômeno da adultização nas brincadeiras das crianças através de dados e observações e perceberam elementos da vida adulta presentes nas brincadeiras das crianças. "As meninas optaram frequentemente por produtos ligados a beleza, incluindo o uso de objetos como chapinhas, secadores, saltos altos, unhas de silicone, entre outros elementos. Já os meninos, demonstraram

ISSN 1982-9183

um amplo interesse pelo uso das tecnologias digitais". Sendo que muitas ainda confessaram optarem em passear no shopping do que no parque. De acordo com Neu e Berleze (2015, p. 14) "[...] ver cada vez menos crianças nos ambientes brincando, se movimentando, representa um decréscimo no desenvolvimento infantil".

Os resultados obtidos foram agrupados de acordo com a concordância de informações entre os autores. Em relação aos conceitos, de mídia e brincadeiras os estudos estabeleceram relações de proximidade, e quanto aos demais fatores abordados na pesquisa cada autor defende ideias distintas.

Conforme o exposto nesta pesquisa nota-se que, grandes mudanças ocorreram na sociedade entre elas também a infância que na antiguidade era vista sem importância e igualada aos adultos, somente mais tarde, fim do século XVI e durante o XVII, passou a ser valorizada e recebe um sentimento único da família. No entanto a convivência, o desejo de dar o melhor para os filhos bem como, o avanço das tecnologias está levando a conquista da infância a retroceder de uma maneira que afeta a etapa crucial da infância e antecipa a idade adulta.

Podemos notar com clareza as alterações decorrentes desta transição histórica nas figuras 1 e 2 expostas abaixo:

Figura 1: Criança Idade Média



Fonte: Google imagens

Figura 2: Criança contemporânea adultizada



Fonte: Google imagens

ISSN 1982-9183

Este pensamento está atrelado as grandes transformações e indica que a infância possui diferentes representações decorrentes através dos séculos. De acordo com Henick e Faria (2015, p. 25834) confirmam este conceito "[...] a concepção de infância de hoje é decorrente de constantes transformações socioculturais, na qual mudaram os valores, os significados, as representações e papéis das crianças e adolescentes dentro da sociedade". Na contemporaneidade é possível afirmar que a infância tem novas relações com o mundo sendo que, o desafio é acompanhar as evoluções com sabedoria, compreensão e principalmente educação, para que estes contextos não venham afetar o desenvolvimento das crianças.

CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os fatores que influenciam no fenômeno de adultização infantil e quais as suas implicações para a infância. De acordo com a pesquisa realizada entende-se que a criança antes ignorada e tratada em mesma escala adulta passou a ser vista ao longo do tempo com um sentimento diferenciado, recebendo cada vez mais atenção e carinho. No entanto atualmente está distinção vem sofrendo um retrocesso de forma que a infância vem novamente igualando-se a fase adulta a ponto de não se distinguir mais estas linhagens.

As crianças estão sendo adultizadas cada vez mais cedo, e esse declínio é um fato preocupante uma vez que se perde uma das etapas mais importantes do desenvolvimento humano essencial para a formação de uma pessoa saudável, o que poderá acarretar em futuros problemas. Hoje em dia as crianças são expostas a conteúdos inadequados do mundo dos adultos, o acesso fácil dos meios de comunicação sem supervisão adequada revela cada vez mais conteúdos inapropriados para infância, consequentemente as crianças se sentem inseridas neste meio passando a adotar as mesmas atitudes e hábitos.

É necessário um cuidado maior com a mídia, uma vez que ela é considerada a principal responsável em manipular as crianças que ainda não sabem discernir as informações, e instigar o consumismo exacerbado através de propagandas que moldam a opinião e estimulam o processo de adultização.

Muitas crianças acabam antecipando as responsabilidades, passam a sofrer o impacto de terem agendas lotadas e falta de tempo para estar em sua própria casa para brincar e descansar. Os pais em rotina diária estressante com carga de trabalho excessiva compensam essa falta com seus filhos, com bens materiais, e cobram para que tenham um bom rendimento escolar.

Os fatores expostos influenciam na vida diária da criança e comprometem o seu desenvolvimento infantil, consequentemente estes não brincam, pois não tem mais tempo, perdendo a capacidade de inventar as brincadeiras e estimular a sua criatividade, não interagem com outras crianças o que afeta seu convívio social, tem preocupação excessiva com a beleza e outras necessidades desnecessárias para sua faixa etária. Em decorrência disto temos crianças que crescem preocupadas e agitadas desenvolvendo quadros que vão desde a obesidade, ansiedade e depressão até o envolvimento no mundo das drogas e da criminalidade.

Precisamos ficar atentos ao comportamento das crianças, o diálogo e a orientação são essenciais para que elas consigam formar opiniões concretas sobre as informações que vierem a receber. Este trabalho deve envolver tanto a família como a escola, é preciso repensar as atitudes e comportamentos, não se pode permitir a perda da infância, a criança merece proteção a fim de ter o seu mundo infantil preservado.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Delcimaria Dantas. **Adultização Infantil No Século XXI:** uma abordagem histórica acerca das concepções de infância. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Faksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010b.

FERREGUETT, Cristhiane. **Relações dialógicas em revista infantil:** processo de adultização de meninas. Porto Alegre, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GOOGLE IMAGENS. **A perigosa associação entre cultura do estupro e adultização infanto-juvenil**. Disponível em: <http://coelhoalbino.blogspot.com/2016/05/a-perigosa-associacao-entre-cultura-do.html>. Acesso em: 22 de abr. 2019.

GOOGLE IMAGENS. **História da roupa infantil**. Out. 2015. Disponível em: <https://tanianeiva.com.br/2015/10/14/historia-da-roupa-infantil/>. Acesso em: 22 de abr. 2019.

HENICK, Angelica Cristina.; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no Brasil.** XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE- PUCPR 26 a 29/10/2015.

HENSEL, Laís Carla. **Influências Da Mídia No Desenvolvimento Infantil.** 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Setor de Ciências Humanas, Unijuí – Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Santa Rosa, 2015.

LIRA, Cynthia Ferreira de.; FERREIRA, Hugo Monteiro. **Adultização infantil:** um fenômeno social contemporâneo investigado na educação infantil. Revista iiLer / Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.11, jul., 2017.

MENEZES, Sandra Maria Moreira. Adultização da Infância pela mídia: Uma Leitura Sócio histórica. In: **Revista Psicologia.** Acre, ano 16, n. 2, abril. 2016, p. 1-15.

ISSN 1982-9183

NEU, Adriana Flávia.; BERLEZE, Daniele Jacobi.; KUNZ, Elenor. **Criança adulta ou um adulto em miniatura? Reflexões sobre a adultização das crianças**. 11º Congresso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada, pcia de Buenos Aires, 28 de septiembre a 2 de octubre de 2015.

PADILHA, Andrieli Regina Sehnem. **A Infância, o Brincar e a Família Contemporânea.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

WEBER, Tiziana Brenner B.; FRANCISCO-MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine. **Mídia, Consumo e a Adultização de Crianças: Uma Reflexão Macrossocial**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Curitiba - PR – 26 a 28/05/2016.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COM ENFOQUE CTS, NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UTFPR/PG

Nájela Tavares Ujiie [1]

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem por intuito realizar um levantamento analítico e debater os aspectos da pesquisa educacional com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Ponta Grossa (UTFPR/PG). A pesquisa em tela possui abordagem documental. Enquanto âmbito de coleta de dados teve por foco a varredura junto Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT), no que tange dissertações e teses, defendidas na última década (2009 a 2018). A busca evidenciou dezenove pesquisas defendidas no período, sendo três teses e dezesseis dissertações. Os achados da pesquisa demonstram que tem existido um avanço crescente de estudos voltados à reflexão e a materialidade da educação com enfoque CTS também na esfera da educação básica. Tal trabalho toma corpus e importância ímpar uma vez que auxilia a reflexão acurada, tecendo ponderações relativas ao já pesquisado no que diz respeito à educação e o ensino de ciências com enfoque CTS, possibilitando indicativos para o desenvolvimento de novos postulados e estudos científicos de qualidade.

Palavras-Chave: Educação. Pesquisa. Ensino de Ciências. Enfoque CTS.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado visa realizar um levantamento da aplicação do enfoque CTS nas pesquisas educacionais, no período compreendido de 2009 a 2018, junto ao Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT), no que tange dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT), do Campus de Ponta Grossa.

O caráter metodológico do estudo vincula-se a pesquisa documental, a qual de acordo com Gil (2017) realiza-se via consulta a arquivos ou banco de dados públicos ou particulares e desenvolve-se de maneira diversa, podendo adotar inúmeros procedimentos na interpretação dos dados. No que diz respeito à interpretação dos dados, o autor evidencia que esta pode ter natureza quantitativa, ao compilar e enumerar documentos, e, qualitativa, ao efetivar análise de conteúdo e interpretações variadas.

A análise documental, para Lüdke & André (1996, p. 38), possibilita "[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Para as autoras com as quais coadunamos, a análise de documentos constitui-se em uma fonte que traduz segurança ao pesquisador, pois pode ser consultada diversas vezes, sendo algo que não se modifica, mas que é modificada a depender do olhar do pesquisador.

[1] Docente – CCHE/COLPED, UNESPAR/UV. Doutoranda – PPGECT-UTFPR/PG.

ISSN 1982-9183

Do ponto de vista da abordagem da problemática do estudo, o levantamento realizado possui em seu bojo a perspectiva quantitativa e qualitativa. Tendo por intuito realizar compilação, leitura e análise reflexiva dos estudos desenvolvidos com enfoque CTS na educação, no período especificado, a fim de tecer ponderações.

Nesse ensejo, o artigo apresentado se configura textualmente por dois tópicos e considerações finais percucientes a temática discutida. O primeiro tópico é direcionado a uma explanação de pressupostos teóricos básicos do que constitui as reflexões CTS em educação no cenário brasileiro e o segundo tópico volta-se a exposição analítica dos achados da pesquisa.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: REFLEXÕES CTS EM EDUCAÇÃO

O movimento CTS originalmente, de acordo com Pinheiro (2005) não esteve alinhado ao contexto educacional o que se efetivou posteriormente a partir de 1980. Na tentativa de definição, compreende-se que:

> Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS corresponde ao estudo das inter-relações existentes entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, constituindo um campo de trabalho que se volta tanto para a investigação acadêmica como para as políticas públicas. Baseia-se em novas correntes de investigação em filosofia e sociologia da ciência, podendo aparecer como forma de reivindicação da população para participação mais democrática nas decisões que envolvem o contexto científico-tecnológico ao qual pertence. Para tanto, o enfoque CTS busca entender os aspectos sociais do desenvolvimento tecnocientífico, tanto nos benefícios que esse desenvolvimento possa estar trazendo, como também as consequências sociais e ambientais que poderá causar. (PINHEIRO, 2005, p. 29).

Neste contexto, os estudos CTS, de acordo com Bazzo *et al* (2003), vêm ganhando corpus mundialmente e repercussões em três frentes: **na pesquisa**, numa dimensão alternativa da atividade científica socialmente contextualizada; **na política pública**, via compromisso democrático de regulação social da ciência e da tecnologia de modo proativo e com a participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisão; e, **na educação**, com a alfabetização científica e tecnológica com viés mais holístico, pautada pelo surgimento de materiais e programas CTS em diversos países, inicialmente voltada ao ensino superior e ao ensino médio.

No momento vindouro:

> A democracia pressupõe que os cidadãos, e não só seus representantes políticos, tenham a capacidade de entender alternativas e, com tal base, expressar opiniões e, em cada caso tomar decisões bem fundamentadas. Nesse sentido, o objetivo de uma educação em CTS no âmbito educativo e de formação pública é a alfabetização para proporcionar a formação de amplos seguimentos sociais de acordo com a nova imagem da ciência e da tecnologia que emerge ao ter em conta seu contexto social. (BAZZO et al, 2003, p. 144).

Nessa dinâmica, o enfoque CTS, pode ser entendido como uma frente educacional onde a preocupação maior é tratar a ciência e a tecnologia tendo em vista suas relações, consequências e respostas sociais. Segundo Cerezo (2002, p. 9) o enfoque CTS em educação compreende três aspectos importantes que são: "[...] a rejeição da imagem da ciência como

ISSN 1982-9183

atividade pura; a crítica da concepção da tecnologia como ciência aplicada e neutra; e a condenação da tecnocracia".

Ao propor uma educação CTS, segundo Cerezo (2002), existe a necessidade de modificações nos conteúdos a serem trabalhados, nas metodologias de ensino e, também, nas atitudes dos envolvidos. Igualmente:

> O enfoque CTS surge na educação como possibilidade de contextualização dos conteúdos científicos, aproximando-os do contexto social dos estudantes, de modo a contribuir para que o ensino de Ciências atinja seus objetivos nos diversos níveis de ensino (AZEVEDO *et al*, 2013, p. 95).

Corroborando a compreensão da aplicação do enfoque CTS em educação Mendes e Santos (2015, p.177) pontuam que:

> [...] a educação CTS, pretende-se, dentre outros objetivos, aumentar a literacia científica; criar maior interesse pela ciência e tecnologia; contextualizar socialmente o estudo da ciência, tecnologia e sociedade; fornecer aos alunos meio para melhorar o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas e tomada de decisões. [...] Nessa perspectiva, o ensino CTS afasta-se dos moldes transmissivos, dos de descoberta e daqueles internalistas de mudança conceitual e se assenta em uma visão construtivista de natureza social cuja proposta é preparar os alunos para assumirem um papel mais dinâmico e ativo na sociedade.

Assim, a prática do professor ao trabalhar a partir de um enfoque CTS requer estratégias e técnicas diferenciadas, mudança de postura, buscando o rompimento da monotonia em sala de aula, promovendo debates, discussões envolventes e interessantes ao universo dos alunos.

O trabalho pedagógico com enfoque CTS, enquanto estratégia de ensino, segundo Mendes e Santos (2015, p. 177-178) poderá ganhar materialidade a partir do:

> [...] trabalho em grupo; aprendizagem cooperativa; debates em pequenos e grandes grupos, evidenciando problemas e dilemas; tomadas de decisões concretas sobre assuntos técnico-científicos; discussões centradas em ideias dos alunos [...] visitas contextualizadoras, que propiciem contato direto com o meio; situações práticas e testes experimentais que recriem ou simulem ambientes e/ou testem previsões; material histórico, preferencialmente de fontes primárias, que reporte a situações sociais, econômicas, tecnológicas; documentários e notícias.

O ensino de ciências, a educação científica-tecnológica e/ou alfabetização científica com enfoque CTS emerge dando vazão à formação plena para o exercício da cidadania. No processo educacional, o ensino de ciências é de grande importância, o qual permite que sejam trabalhados conteúdos relacionados com o contexto de vivências, questões ambientais, naturais, tecnológicas, humanas e suas respectivas transformações.

Assim, o ensino ciências e de seus métodos em curso, via o enfoque CTS, têm gerado num aspecto dinâmico e contraditório, conhecimentos que se distendem em ações que transformam e modificam o espaço de diversas formas influenciando os seres vivos e toda vida em sociedade na Terra. Dimensão esta de nosso interesse, especialmente no que converge para a esfera educacional, culminando no levantamento que explicitaremos e analisaremos no tópico subsequente.

ISSN 1982-9183

ACHADOS DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS COM ENFOQUE CTS, JUNTO AO PPGECT-UTFPR/PG

O PPGECT da UTFPR campus de Ponta Grossa tem seu germe em 2006, a partir do primeiro Curso de Especialização em Educação Científica e Tecnológica, o qual primava pela inserção de profissionais críticos-reflexivos no contexto científico-tecnológico e social em contínua transformação.

A abertura do curso de Especialização gerou demanda para criação de um grupo de pesquisa. O grupo foi denominado CETS (Ciência, Educação, Tecnologia e Sociedade), criado com o objetivo de buscar a compreensão e discussão dos vários conhecimentos e suas diferentes linguagens, suas implicações e interdependências, suas inter-relações com o contexto científico-tecnológico e social; analisar e desenvolver estratégias pedagógicas como subsídios a pesquisadores/docentes em sua formação/atuação no processo educacional (tanto em nível Médio, Técnico, Superior ou Formação Continuada).

Na esteira deste processo é que se nutre a viabilidade e consolidação do PPGECT, inicialmente como mestrado profissional, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Ensino Superior (CAPES) em julho de 2007.

O compromisso do PPGECT, dada à vocação da UTFPR, fia-se em promover estudos e pesquisas inovadoras no contexto de sala de aula, realizando aproximação entre a universidade e as práticas escolares. Com esse enfoque, dar suporte teórico para que o docente tenha condições de inovar sua prática em termos de compreensão e aplicação da ciência e da tecnologia.

Mediante a consolidação do mestrado profissional em março de 2013 a CAPES aprova o doutorado acadêmico vinculado ao PPGECT. Em sua gênese propõe um dimensionamento inovador que origine artigos científicos, a tese e também produtos didáticos pedagógicos inovadores, por meio de uma pesquisa aplicada, desenvolvida e testada, de modo a levar aos professores resultados práticos, que traduzam propostas efetivas para solução de problemas reais, identificados na prática docente do professor pesquisador.

Dentro desta dinâmica no período de 2009 a 2018, temos um contingente de 165 (cento e sessenta e cinco) pesquisas defendidas, sendo 150 (cento e cinquenta) dissertações e 15 (quinze) teses. Os dados subscritos consideram a atualização do RIUT de 19 de novembro de 2018 e a coleta de dados realizada no primeiro trimestre de 2019.

Com vistas à realização do levantamento em tela as buscas no RIUT aconteceram por assunto a partir de três descritores: educação, ensino de ciências e enfoque CTS, entretanto não logrou o êxito esperado.

Frente o exposto a busca passou a ser pela consulta uma a uma das pesquisas levando em consideração título, palavras-chaves e resumo, o que perfez uma compilação de 19 (dezenove) pesquisas, ou seja, 11,5% do universo total. Ao serem analisadas por enquadramento temos 16 (dezesseis) dissertações 11% de seu universo de pertença, e, 3 (três) teses 20%.

Na tabela 1 a seguir apresentamos o universo compilado, o qual será analisado na sequência.

ISSN 1982-9183

Tabela 1: Levantamento de Dissertações e Teses em Educação com enfoque CTS

DISSERTAÇÕES				
Título	**Autor**	**Orientador**	**Nível**	**Ano**
1. A contribuição do jogo didático para o ensino de biologia celular.	STEFANELLO, S. R. R	CARLETTO, Márcia Regina	Ensino Médio	2010
2. O Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: Uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos.	FABRI, Fabiane	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Fundamental anos iniciais	2012
3. Ensino de soluções químicas por meio da abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).	NIEZER, Tânia Mara	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2012
4. Ensino da função orgânica álcool por meio de experimentação numa abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).	ANDRADE, Rodrigo Pinto de	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2012
5. Reflexões sobre ciência e tecnologia e suas implicações sociais em aulas de botânica aplicada a farmacologia.	BORDIGNON, K.B.	SILVEIRA, Rosemari M. Castilho Foggiatto	Ensino Superior: Farmácia	2012
6. O ensino de medidas de áreas com o enfoque CTS.	MIRANDA, Carlos Teles.	SANTOS JUNIOR, Guataçara dos	Ensino Superior: Matemática	2012
7. O ensino da função orgânica amina por meio de um jogo didático em um enfoque CTS.	RAMOS, Elaine da Silva.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2013
8. Sequência didática para o ensino de ciências nos anos iniciais: subsídios teórico-práticos para a iniciação à alfabetização científica.	VIECHNESKI, Juliana Pinto.	CARLETTO, Márcia Regina	Ensino Fundamental anos iniciais	2013
9. A química na JUNK FOOD: uma proposta para o ensino de ligações químicas por meio do enfoque CTS.	KOSCIANSKI, P. V.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2013
10. Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) por meio do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) a partir de filmes de cinema.	CANDÉO, Manuella.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2013

ISSN 1982-9183

11. Orientação sexual no espaço escolar para alunos do ensino médio sob a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).	KIEL, Cristiane Aparecida.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2014
12. Saberes populares: recurso para o ensino de conceitos químicos num enfoque CTS.	ZANOTTO, Ricardo Luiz.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2015
13. A experimentação investigativa em um enfoque CTS no ensino das funções químicas inorgânicas ácidos e óxidos na temática ambiental.	PRSYBYCIEM, Moisés Marques.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2015
14. Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial.	VIER, Rejane Fernandes da Silva.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Fundamental anos finais 6º ano	2016
15. Sequência didática para o ensino de radioatividade com enfoque CTS no ensino médio.	ANTISZKO, Thaiz Regina.	SAUER, Elenise	Ensino Médio	2016
16. Cinema e ensino: a produção de cinema de animação para o ensino de ciências por meio do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).	ERNST, Priscila.	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Fundamental anos finais 7º ano	2017
TESES				
Título	**Autor**	**Orientador**	**Nível**	**Ano**
1. Formação continuada por meio de atividades experimentais investigativas no ensino de química com enfoque CTS	NIEZER, Tânia Mara	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Médio	2017
2. Formação continuada para o ensino de ciências na perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): contribuições para professores dos anos iniciais	FABRI, Fabiane	SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto	Ensino Fundamental anos iniciais	2017
3. Contribuições da educação científica CTS para o ensino integrado: atenuando o dualismo e a fragmentação escolar	SILVA, Fábio Ramos da.	NEVES, Marcos Cesar Danhoni	Ensino Médio Integrado: Edificação e Informática	2018

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na coleta do primeiro trimestre de 2019.

ISSN 1982-9183

Desde sua gênese o PPGECT vem consolidando uma tradição de pesquisas voltadas ao ensino de ciências num enfoque CTS, tendo sua primeira dissertação acerca da temática defendida em 2010, sob orientação de Carletto, como comparece no quadro e as primeiras teses defendidas em 2017, sob orientação de Silveira.

O ápice produtivo da última década localiza-se no ano de 2012 e 2013, o qual possuem respectivamente cinco e quatro dissertações defendidas, representativo de 47% da produção acadêmica do programa relacionada a temática de nosso interesse.

No que diz respeito aos orientadores das pesquisas, temos vinculação a cinco orientadores, sendo eles: Carletto, Neves, Santos Jr., Saur e Silveira. Carletto tendo orientado duas dissertações (10,5%) e Silveira doze dissertações e duas teses (73,7%), os demais orientadores orientaram apenas uma pesquisa.

Das dezesseis dissertações defendidas ao longo de sua trajetória, duas dissertações debatem o enfoque CTS no ensino superior na Licenciatura em Matemática e no Bacharelado em Farmácia, respectivamente articulada ao conteúdo medidas de área e botânica aplicada à farmacologia; dez dissertações desenvolvidas no ensino médio (sendo duas na modalidade profissional: técnico em Meio Ambiente e Informática), deste universo cinco pesquisas são articuladas aos conteúdos disciplinares de química, uma pesquisa articulada a disciplina de física no que diz respeito a radioatividade, uma dissertação voltada a disciplina de biologia no que tange a biologia celular e três dissertações relacionada a conteúdos transversais, tais como meio ambiente, orientação sexual e linguagem cinematográfica em ensino de ciências. Quatro dissertações foram desenvolvidas no ensino fundamental, (sendo duas nos anos finais 6º e 7º ano e duas nos anos iniciais), numa ação educativa interdisciplinar.

Os achados da pesquisa demonstram que tem existido um avanço crescente de estudos voltados à reflexão e a materialidade da educação com enfoque CTS também na esfera da educação básica. Tradição que primamos por corroborar com o desenvolvimento de nossos estudos e tese, a qual articula o enfoque CTS a educação infantil (UJIIE e PINHEIRO, 2018).

O PPGECT até o momento vindouro possui três das quinze teses defendidas também comprometidas com a consolidação da pesquisa educacional com enfoque CTS, as quais registramos Silva (2018) no âmbito do ensino médio integrado (profissional em Informática e em Edificações) articulado ao ensino de física. Nizer (2017) no ensino médio regular articulado ao ensino de química e Fabri (2017) voltada a formação continuada de professores dos anos iniciais numa articulação interdisciplinar.

O levantamento analítico realizado toma corpus e importância ímpar uma vez que compila e realiza ponderações relativas ao já pesquisado no que diz respeito à educação e o ensino de ciências com enfoque CTS no âmbito do PPGECT, possibilitando indicativos para o desenvolvimento de novos postulados e estudos científicos de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque CTS, a partir da década de 1980, conforme os estudos realizados têm comparecido com aplicabilidade na área de educação e ensino, vinculado inicialmente ao ensino superior e médio, mas estendido via PPGECT ao ensino fundamental anos iniciais e finais, pelas pesquisas de: Fabri (2012/2017), Viechnesk (2013), Vier (2016) e Ernst (2017).

ISSN 1982-9183

As pesquisas educacionais com enfoque CTS, contemplam em seu bojo as inter-relações existentes entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, articulando os aspectos sociais do desenvolvimento tecnocientífico. Debatendo tanto os benefícios que esse desenvolvimento possa estar trazendo, como também as consequências sociais e ambientais que poderá causar ao meio ambiente, constituindo um dimensionamento formativo, crítico e educativo importante para a contemporaneidade, como podemos analisar pelas pesquisas desenvolvidas.

A realização do estudo em pauta referenda e corrobora o nosso interesse de pesquisa em articular o enfoque CTS a formação de professores da educação infantil, sendo uma proposição inovadora para a consolidação da tese em andamento, que prima possibilitar aplicabilidade e materialidade desta abordagem em toda a esfera da educação básica desde sua primeira etapa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; *GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria Clara Silva; GONZAGA, Amarildo Menezes.* Questões sociocientíficas com enfoque CTS na formação de professores de Ciências: perspectiva de complementaridade. In: **Revista de Educação em Ciências e Matemática.** Amazônia, v.9 (18) jan-jun, p.84-98. 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0325-1.pdf.> Acesso em: 12 fev.2015.

BAZZO, Walter A.; PALACIOS, Eduardo Marino García; GALBARTE, Juan Carlos González; LINSINGEN, Irlan von; CEREZO, José Antonio López; LUJÁN, José Luis; GORDILLO, Mariano Martín; OSORIO, Carlos; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; VALDÉS, Célida. **Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).** Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003.

CEREZO, José Antonio López. Ciência, Tecnologia e Sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. In: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; SENDIN, Paulo Varela; CARGANO, Doralice de Fátima. **Ciência, Tecnologia e Sociedade:** o desafio da interação. Londrina: Instituto Agronômico do Paraná - IAPAR, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 3 ed. São Paulo: EPU, 1996.

MENDES, Mírian Rejane Magalhães; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. CTS, questões sociocientíficas e argumentação na educação em ciências. In: GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; MACÊDO, Franscisco Cristiano da Silva; SOUZA, Fábio Lustosa. (orgs.) **Educação em Ciências e Matemáticas:** debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 174-192.

ISSN 1982-9183

PINHEIRO, Nilcéia Ap. Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um Ensino Médio científico tecnológico:** a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

UJIIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilcéia Ap. Maciel. Articulação entre enfoque CTS e a educação da infância: reflexões e conjecturas In: **Reflexões em Ensino de Ciências.** 1 ed. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2018, v.4, p. 49-62.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA[1]

Valéria Câmara da Silva

RESUMO

Este artigo propõe reflexões acerca da importância das narrativas autobiográficas na formação de professores e como estas podem contribuir em suas práticas pedagógicas. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter teórico-reflexivo, a qual tem por objetivo discutir a importância das narrativas autobiográficas na formação de professores e também sua contribuição na ressignificação e reflexão das práticas pedagógicas de docentes. O referencial teórico adotado para a discussão sobre a importância das narrativas autobiográficas na formação de professores é constituído por: BERTAUX (2010); BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ (2001); FERREIRA (2018); FIORENTINI e CASTRO (2003); GABRIEL (2011); GASPAR, PEREIRA e PASSEGGI (2012); GONTIJO (2018); OLIVEIRA (2011); PENNYCOOK (2010); ROMERO (2008); ROSA e BARALDI (2015); SILVA e MAIA (2010). O apoio teórico para o estudo das contribuições das narrativas autobiográficas nas práticas pedagógicas baseou-se em estudos desenvolvidos por: BALADELI & BORSTEL (2016); BARKHUIZEN e BENSON (2008); CONTIERO (2015); FERREIRA (2015); GASPAR; PEREIRA e PASSEGGI (2012); PACHECO (2014); REICHMANN (2009); REIS (2012); RODRIGUES (2013); SANTOS e GARMS (2014); SAVELI (2006); SENE (2017); SOKOLOVICS (2015); SOUZA (2008). Como resultado da pesquisa, enfatiza-se a importância das narrativas autobiográficas na formação de professores como instrumentos de reflexão e de ressignificação de suas práticas docentes, as quais possibilitam, através de uma autoanálise crítica, um fazer pedagógico eficaz e emancipador. Salienta-se a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas na área das narrativas autobiográficas na formação de professores e suas contribuições para práticas pedagógicas reflexivo-críticas que ressignifiquem sua identidade docente.

Palavras-chaves: Narrativas Autobiográficas, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Meu interesse em pesquisar sobre as narrativas autobiográficas na formação de professores de Língua Inglesa é decorrente da minha participação da disciplina: "Formação de Professores de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial," ministrada pela professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, realizada no segundo semestre do ano de 2018, nas dependências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Campus Central. Disciplina esta, com que me identifiquei, por ser professora de Língua Inglesa, que me oportunizou momentos de aprendizado, de reflexão crítica sobre minha prática pedagógica docente, assim como o diálogo, a partilha, a união entre teoria e a prática através da interação entre todos os alunos da disciplina e também da professora Aparecida.

[1] Resposta à pergunta: Qual a importância das narrativas na formação de professores de Língua Inglesa e quais as contribuições para sua prática pedagógica.

ISSN 1982-9183

Compreendo que a formação e o desenvolvimento profissional do professor, tanto de Língua Inglesa quanto das demais disciplinas, é um processo contínuo que envolve toda sua carreira.

Nas palavras de OLIVEIRA e SAMPAIO (2017, p. 2590):

> Tornar-se professor não é um caminho previsível, pelo contrário, é um processo longo, complexo e que oferece diversos desafios para chegar a uma profissionalização. Um caminho construído por momentos significativos da vida, com diferentes manifestações pessoais e profissionais que reivindicam apoio para este profissional. Tais considerações demonstram a importância de pensar estratégias que consigam minimizar os percalços desta profissão. (OLIVEIRA e SAMPAIO, 2017, p. 2590).

À medida que partilhamos nossas narrativas autobiográficas em atividades reflexivas propostas pela professora Aparecida na disciplina citada anteriormente, oportunizaram-me o repensar e o ressignificar da minha práxis pedagógica docente e percebi o quão pertinente seria desenvolver uma pesquisa nesta área.

Neste primeiro momento, optei por uma pesquisa de caráter teórico-reflexivo, a qual auxiliará na compreensão da narrativa autobiográfica aliada a formação do professor de línguas e suas práticas pedagógicas, levando-se em consideração seus aspectos teórico-metodológicos e como abordagem emancipatória e transformadora das práticas docentes.

Neste sentido, a pesquisa sobre a importância das narrativas autobiográficas tendo o professor como objeto da pesquisa e sua trajetória pessoal e profissional, está ancorada em estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada, na qual utilizei alguns autores pesquisadores da área, tais como: BERTAUX (2010); BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ (2001); FERREIRA (2018); FIORENTINI e CASTRO (2003); GABRIEL (2011); GASPAR, PEREIRA e PASSEGGI (2012); GONTIJO (2018); OLIVEIRA (2011); PENNYCOOK (2010); ROMERO (2008); ROSA e BARALDI (2015); SILVA e MAIA (2010).

As narrativas autobiográficas são extremamente importantes para a formação de professores de línguas porque não se limitam somente à autorreflexão individual, mas, conforme NELSON (2015, p. 237-238) têm vantagens para a profissão no sentido de:

> democratizar o trabalho com conhecimento ao valorizar e disseminar vozes e perspectivas que são historicamente sub-representadas; iluminar dimensões de ensino/aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, tais como os sentimentos e as formas de pensar que podem estar guiando as escolhas de ensino/ aprendizagem; e desenvolver as capacidades criativa e imaginativa de professores/as ao apresentar as complexidades e convidar a múltiplas interpretações. (NELSON 2015, p. 237-238)

E no que se refere ao estudo das contribuições das narrativas autobiográficas nas práticas pedagógicas docentes, o apoio teórico teve como base estudos desenvolvidos tanto na área da Linguística Aplicada como da Linguagem e Educação, nas obras dos autores: BALADELI & BORSTEL (2016); BARKHUIZEN e BENSON (2008); CONTIERO (2015); FERREIRA (2015); GASPAR; PEREIRA e PASSEGGI (2012); PACHECO (2014); REICHMANN (2009); REIS (2012); RODRIGUES (2013); SANTOS e GARMS (2014); SAVELI (2006); SENE (2017); SOKOLOVICS (2015); SOUZA (2008).

ISSN 1982-9183

A utilização das narrativas autobiográficas na formação de professores de Línguas possibilita um processo constante de reflexão, de construção de diferentes olhares, de reorganização de fatos vividos, colaborando assim para o desenvolvimento pessoal, profissional e de sua prática docente. Em consonância com REIS (2008, p. 18):

> Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional. (REIS, 2008, p. 18).

O presente artigo tem por objetivo discutir a importância da utilização das narrativas autobiográficas na formação de professores e também sua contribuição na ressignificação e reflexão das práticas pedagógicas docentes. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolvida no artigo é de caráter teórico-reflexivo, levando-se em consideração a narrativa autobiográfica enquanto instrumento e procedimento de pesquisa.

Para melhor desenvolvimento deste trabalho, o artigo foi dividido em dois capítulos: no primeiro capítulo apresento a importância das narrativas autobiográficas na formação de professores de Línguas e sua relação entre a teoria e a prática reflexivo-crítica. E no segundo capítulo ressalto as contribuições das narrativas autobiográficas na compreensão do fazer pedagógico e na ressignificação da prática docente. Saliento, através desse artigo, a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas na área das narrativas autobiográficas na formação de professores e suas contribuições para práticas pedagógicas reflexivo-críticas que ressignifiquem sua identidade docente. E, nas considerações finais, ratifico a importância das narrativas autobiográficas como instrumentos indispensáveis na reflexão e ressignificação das práticas docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A RELEVÂNCIA DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A vida é um espaço de saberes. E é na vida escolar na qual o/a professor/a é o/a mediador/a do processo ensino-aprendizagem, que a prática das narrativas autobiográficas, nas quais os/as alunos/as e professores/as podem narrar suas experiências vivenciadas ao longo da vida e partilhá-las que essa prática se faz tão necessária. E a prática das narrativas autobiográficas possibilita-nos perceber nossas vivências como formativas e que a educação possa estar comprometida com uma prática libertadora.

O ato de ouvir as narrativas autobiográficas ressignifica o processo formativo, fortalece a interação entre alunos/as e professores/as e oportuniza uma reflexão crítica da práxis pedagógica. Assim, o ato de narrar-se torna-se um caminho transformador de práticas pedagógicas e identidade, no qual a busca por uma prática libertadora e de transformação, ressignifica vivências, constrói novos saberes, transcende o contexto escolar, proporciona uma autorreflexão sobre nosso percurso de formação e contribui para nossa autocompreensão.

ISSN 1982-9183

Para BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ (2001 p. 19, tradução de ROSA e BARALDI):

> A narrativa autobiográfica oferece um terreno onde se pode explorar os modos como se concebe o presente, se pode ver o futuro e, sobretudo, como se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. Podemos, por isso considerar que "os professores e pesquisadores contam histórias a seus alunos e colegas; jornalistas, romancistas e investigadores, em outras disciplinas também contam histórias a suas respectivas audiências". (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001 p. 19, tradução de ROSA e BARALDI).

O ato de narrar-se não é uma tarefa fácil. Traços de nossas memórias, de nossa vida pessoal e de nossa vida profissional, vêm repletas de lembranças, de momentos bons e/ou ruins, de muitos questionamentos e de muitas opiniões.

Conforme ROSA E BARALDI (2015, p.937):

> [...] a riqueza de informações presentes nas narrativas (auto)biográficas e as possibilidades de interpretações que elas promovem levam a compreender diferentes aspectos da formação docente e encadear acontecimentos relacionados à experiência profissional e, até mesmo, à vida na qual o autor é ao mesmo tempo escritor / narrador / personagem da história. (ROSA E BARALDI, 2015, p.937).

Quando os/as narradores/as das autobiografias somos nós, professores/as, elas nos proporcionam refletir acerca de situações que vivenciamos no decorrer de nossa formação, que possam ter colaborado com nossas escolhas e auxiliam pesquisas nas quais as narrativas autobiográficas oportunizam uma relação entre teoria e práticas pedagógicas de maneira reflexiva e crítica.

As narrativas autobiográficas auxiliam-nos no papel de mediadores/as através da linguagem e da interação, comprometendo-nos como professores/as a pensar e a ensinar criticamente, perpassando nossa maneira de ver/sentir a vida, experienciada no partilhar das narrativas. Quão pertinente é a escrita reflexiva narrativa! Através dela, podemos olhar o outro com olhos mais sensíveis e humanos às múltiplas identidades; transformar nossa prática pedagógica de forma mais comprometida e crítica ao abordar, interdisciplinarmente, as diversidades e identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidade e de classe social.

Em consonância com ROMERO (2008, p. 402):

> [...] "É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática"- em que o pensar crítico é entendido como aquele que se pauta por interagir dialeticamente com outros paradigmas e outros mundos, objetivando maior compreensão quanto a ideologias, discursos hegemônicos, relações de poder e que, além disso, mobilize o indivíduo para transformações políticas e sociais. (ROMERO, 2008, p. 402).

A Linguística Aplicada, a qual é instrumento político e epistemológico, que na figura de um de seus maiores representantes Pennycook, destaca um trabalho mais crítico e problematizador, tanto na análise do discurso crítico como na pedagogia crítica e que também esteja conectada com as temáticas sociais, de gênero, racial, sexualidade, identidade, ideologia e discurso, propõe uma práxis pedagógica crítica que transgrida os padrões normativos tradicionais.

ISSN 1982-9183

Para PENNYCOOK (2010, p. 16.3):

> A necessidade de definir o que é dito como crítico [...]. Isso requer uma incansável problematização do que é dado como linguística aplicada e apresenta uma forma de fazer com que a linguística aplicada que quer se conectar com as questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, crucialmente, se torna uma dinâmica abrindo à novas questões que surgem desta conjuntura. (PENNYCOOK, 2010, p. 16.3) (tradução nossa).

As vivências relatadas nas narrativas, de um modo geral, são formativas. Essas narrativas autobiográficas, escritas por professores/as representam, através das experiências escritas, uma reflexão para a prática.

Em consonância com BERTAUX (2010, p. 27):

> A utilização das narrativas se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismo e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27).

Nas narrativas autobiográficas, nós professores/as, podemos perceber nosso percursos e experiências tanto pessoais como profissionais, fazendo com que nos enxerguemos como sujeitos ativos de nosso próprio processo e que as nossas vivências, boas ou ruins, são formativas e marcadas pelos grupos a que pertencemos e convivemos.

Para GABRIEL (2011, p. 49) os grupos – referência são:

> [...] os grupos a que pertencemos da mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que deparamos no contexto social. (GABRIEL, 2011, p. 49).

As narrativas autobiográficas são referenciais que possibilitam pensar as questões sociais e as interações em sala de aula, de maneira interdisciplinar, aliadas à formação crítica dos/as professores/as. No que se refere à formação crítica de professoras/es de língua inglesa, FERREIRA (2018, p. 44), argumenta que:

> A formação crítica de professoras/es de língua inglesa faz com que os/as professores/as questionem, postem novos problemas e proponham ações para entender e também possam pensar em resolver questões que ocorrem no seu cotidiano de sala, bem como no das/os suas/seus alunas/os. Propor novas práticas pedagógicas é sempre um desafio; no entanto, é quebrando paradigmas que avançamos para uma educação crítica de professoras/es, [...]. (FERREIRA, 2018, p. 44).

As vivências e experiências docentes, baseadas nas narrativas autobiográficas, possibilita-nos falar, livremente, sobre nossa trajetória profissional, nossas conquistas, vivências e percalços; além de refletirmos sobre vários fatores que geram mal-estar em nossas vivências docentes. Entre esses fatores, citamos: desvalorização profissional, indisciplina e falta de interesse dos alunos; diminuição da hora-atividade, carga horária muito pequena no que se refere ao ensino de língua inglesa; profissional cada vez mais esgotado e preocupado com sua prática; entre outros.

ISSN 1982-9183

Conforme GONTIJO (2018, p. 31):

> Por isso, há de se investir na educação por meio de melhorias em infraestrutura dos prédios institucionais; melhorias no currículo, no que tange às horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras e reconhecimento da importância dos docentes. Esse reconhecimento pode se dar não somente por um salário justo e benefícios, mas também por investimento em projetos de formação continuada que permitam que eles tenham condições de fazer um bom trabalho. (GONTIJO, 2018, p. 31).

As pesquisas narrativas permitem o estudo da construção da identidade docente por intermédio do ato de contar sua história, do seu modo de ser e de estar na docência. Os professores, através de sua escrita narrativa autobiográfica e também como centro do processo de pesquisa, constroem e reconstroem suas histórias pessoais e sociais, formativas e profissionais.

OLIVEIRA (2011) afirma que:

> O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Há um processo de reflexão pedagógica potencializada pela narrativa. E neste momento os professores têm a oportunidade de contar suas histórias, partilhar suas experiências escolares e suas aprendizagens, refletir e ressignificar suas concepções, crenças e práticas e as maneiras como experienciam o mundo. Dessa forma, as narrativas autobiográficas possibilitam investigar o pensamento e os saberes docentes e conforme FIORENTINI e CASTRO (2003):

> A reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados. A ressignificação seria o processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que este professor está inserido. (FIORENTINI e CASTRO, 2003).

Na abordagem das narrativas autobiográficas, temos a relação entre o singular e o universal, a pessoa e o mundo, o específico e o geral. Essa relação é constituída na interação com o eu, o outro e o mundo a sua volta, na qual a vida é uma práxis e a experiência humana é objeto de conhecimento humano. Assim, de acordo com SILVA e MAIA (2010, p. 04):

> [...] a pesquisa com narrativas autobiográficas tem um proposito fundamental, o de dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim formativas, em um "processo de caminhar para si" [...]. (SILVA e MAIA 2010, p. 04):

Esse processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento coloca o narrador para refletir sobre sua existência, sua formação ao longo da vida, os conhecimentos daquilo que é, pensa, faz, valoriza e deseja nas suas relações sociais. Dessa forma o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico da subjetividade.

ISSN 1982-9183

E o professor se constitui professor por meio da reflexão e da ressignificação de sua prática docente. Nessa perspectiva, com base na análise teórica desenvolvida nesse capítulo, de acordo com alguns teóricos, destaco a importância das narrativas e suas contribuições na formação de professores, pois possibilitam a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da docência, proporcionam melhora, criticidade e discernimento nas práticas pedagógicas docentes e os instigam à reflexão sobre sua própria profissão.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UMA NOVA VISÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

As narrativas autobiográficas são instrumentos que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, são potencializadores de aprendizagens que fundamentam a reflexão, a compreensão do fazer pedagógico e a ressignificação da prática docente. Assim, somos ao mesmo tempo narradores e personagens, tanto de nossas histórias como das histórias de outras pessoas.

Para GASPAR; PEREIRA e PASSEGGI (2012):

> Tomar esses escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão. (GASPAR; PEREIRA e PASSEGGI 2012).

Nesse sentido, nossas crenças e teorias implícitas nos definem como docente e como pessoa. Nossas ações e tomadas de decisões baseiam-se no nosso próprio mundo subjetivo, ou seja, nas nossas convicções, intenções, constructos pessoais e propósitos. Nossa subjetividade individual, coletiva e institucional vem à tona quando nós, docentes, nos propomos a escrever.

Para SAVELI (2006, p.96): "É o mesmo que dizer, que o universo subjetivo produzido por instâncias individuais, coletivas e institucionais pode vir à tona quando o professor(a) se propõe a escrever [...]" (SAVELI, 2006, p.96).

As narrativas autobiográficas, na educação linguística e na formação de professores de línguas, enquanto abordagens metodológicas, possibilitam-nos pensar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da sensibilidade docente no que se refere à diversidade e à pluralidade.

E em consonância com CONTIERO (2015):

> No universo atual de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social, um curso de licenciatura deve enfatizar a formação de um professor responsável, ético, crítico, com sensibilidade, à diversidade, à pluralidade cultural, social e linguística, um professor sintonizado com seu tempo, com os avanços tecnológicos. (CONTIERO 2015).

A prática das narrativas autobiográficas necessita ser interdisciplinar e abordar temas que incluam a todos/as: gênero, raça, sexualidade e classe; identidades que são relegadas a exclusão e à invisibilidade.

ISSN 1982-9183

FERREIRA (2015, p. 19) na apresentação de seu livro: "Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem", enfatiza que:

> Considerando a necessidade e a emergência de termos uma sala de aula e outros contextos sociais que sejam mais inclusivos e equitativos no que se refere às identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe. Abordar o tema a partir de narrativas autobiográficas faz uma grande diferença no entendimento da dimensão da necessidade da reflexão e possivelmente propor ações para as práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula de línguas. (FERREIRA, 2015, p. 19).

As narrativas autobiográficas são relevantes porque promovem a educação de forma mais abrangente ao tratar de temas que retratam a realidade de vida tanto de educadores/as como de alunos/as; promovem questionamentos e reflexões acerca das diversidades e das múltiplas identidades; proporcionam aos/às educadores/as a relação teoria-prática, refletem pelas narrativas as experiências vividas pelos/as narradores/as, ressignificam essas vivências e promovem a ação reflexiva dos/as mesmos/as.

Conforme BARKHUIZEN e BENSON (2008, p. 384):

> A noção de contar histórias é uma maneira "natural" de dar sentido a nossa vida é, portanto, central para o seu uso como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor. A suposição é que os professores são contadores de histórias e que eles prontamente as levarão para atividades de desenvolvimento profissional envolvendo a narrativa. (BARKHUIZEN e BENSON, 2008, p. 384) (tradução nossa).

Portanto, é de suma importância a prática das narrativas autobiográficas como instrumento pedagógico que ressignifique a prática pedagógica, o processo formativo e que contribua para a construção identitária pessoal e profissional de alunos/as e professores/as.

De acordo com RODRIGUES (2013, p. 05):

> A formação é um processo que perpassa da ação natural a um ato libertário do sujeito. Pode-se notar a dinamicidade desse processo em relação aos grupos – referências, informais que o cercam. As influências recebidas ao longo da vida repercutem no ser pessoal e profissional produzindo o caráter identitário da pessoa. (RODRIGUES, 2013, p. 05)

As narrativas autobiográficas são as ferramentas necessárias para entendermos as concepções de professores/as, nas quais abordam suas falas, seus anseios, seu (re)pensar sobre a prática docente, os relacionamentos humanos contemporâneos, num mundo moderno "líquido", no qual os laços humanos tornam-se cada vez mais irrelevantes.

Para PACHECO (2014, p. 52):

> Essa modernidade líquida, marcada por certa dificuldade de amar o próximo, também repercute na relação professor-aluno. O professor, na atual realidade, possui cada vez mais alunos, sendo esses, muitas vezes, apenas números. O educador frente a uma enorme quantidade de alunos não consegue conhecer cada um deles, fato este que pode dificultar a relação entre educador e educando. (PACHECO, 2014, p. 52).

ISSN 1982-9183

Nesse sentido, é de fundamental importância um constante (re)pensar sobre a prática docente que esteja mais comprometida com a formação de cidadãos mais humanos; a qual descontrua estereótipos e preconceitos relacionados à raça, gênero, sexualidade e classe social.

Conforme SENE (2017, p. 53):

> Portanto, o papel do/a professor/a é de extrema importância para desconstruir rótulos atribuídos para as pessoas. Por isso, problematizações raciais, de gênero e de sexualidade são importantes na escola, pois podem contribuir para a superação de atitudes e de discursos racistas, sexistas e homofóbicos existentes em nossa sociedade. Isso pode auxiliar a construir, nas crianças negras e brancas, uma imagem positiva e uma autoestima bem-sucedida a respeito das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, permitindo que as pessoas possam ser felizes. Todavia, para desenvolver um ambiente escolar acolhedor e capaz de possibilitar discussões que possibilitem a inclusão das identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula se faz importante que esses temas estejam presentes na formação de professoras/es, na voz das/os estudantes e no material didático. (SENE, 2017, p. 53).

Nossas trajetórias de vida, enquanto professores/as, são plurais e diversas, as quais referenciam nossas construções identitárias enquanto indivíduos profissionais. É um processo dinâmico, coletivo, que perpassa gerações, que se mantém e se renova a partir de nós, professores/as.

Para SOKOLOVICZ (2015, p. 166):

> O aprender a ser professor inicia nos primeiros contatos com professores, ainda no período da escolarização, se fortalece na formação inicial docente, se realizada no próprio processo de ensino e para além dele, no convívio cotidiano com outros docentes. As imagens socialmente produzidas sobre a docência, que incidem sobre o processo identitário, no entanto, são anteriores a essa aprendizagem. Estão ligadas ao início da própria profissão e são construídas e transformadas pelo indivíduo, que se torna professor e pelo próprio grupo de professores que em uma determinada época, realizaram seu trabalho. (SOKOLOVICZ, 2015, p. 166).

A prática das narrativas autobiográficas, além da reflexão de nossa identidade docente, a qual está arraigada às demais identidades que nos constituem como sujeitos, possibilitam o processo narrativo e reflexivo das nossas trajetórias de vida, contribuem para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades tanto dos nossos processos de atuação como da nossa formação docente na contemporaneidade. E qual a razão de trabalharmos as narrativas autobiográficas? Na escrita das narrativas autobiográficas, nossas práticas discursivas, reconsideradas e renovadas pelo fazer (a escrita) e refazer-se, compõem e são compostas pela língua e essas narrativas constituem a realidade. Em consonância com REICHMANN (2009, p. 3324) "ao mergulharmos na pesquisa autobiográfica, realizamos, fundamentalmente, uma delicada desconstrução e reconstrução de tecidos de histórias narrativas. Através da escrita, novas identidades sociais são forjadas".

As narrativas autobiográficas proporcionam tanto aos/as professores/as como aos/as alunos/as vivências, escutas, experiências, proximidades, partilhas e diálogos com nossa prática pedagógica e com nossa identidade docente. Para BALADELI & BORSTEL (2016): "A percepção que construímos sobre a profissão professor está sempre em trânsito, em construção." (BALADELI & BORSTEL, 2016).

ISSN 1982-9183

A utilização das narrativas como instrumento de análise, de investigação e de formação, é fruto de um processo de reflexão, o qual implica na repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais e, também, como metodologia de pesquisa, de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Além disso, promovem reflexões acerca das complexidades da vida e preparam-nos para enfrentá-las individual ou coletivamente.

Para SANTOS e GARMS (2014, p. 4101):

> O exame de narrativas permite aos professores em formação inicial ou continuada aprenderem, de forma ativa, a desenvolver suas capacidades de análise e decisão, construir conhecimentos e aprender a lidar com situações complexas, desenvolver habilidades de comunicação e estimular a autoconfiança. (SANTOS e GARMS, 2014, p. 4101).

Ao tecer suas narrativas os docentes explicitam os conhecimentos pedagógicos, reconstroem suas próprias experiências de ensino, seus itinerários de formação, propiciam análise, discussão, desejo de mudança, questionam competências e ações, e, também estabelecem metas e compromissos.

E em consonância com REIS (2012):

> A construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar um acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho. (REIS, 2012).

Os professores, ao partilhar, em suas narrativas autobiográficas, acontecimentos pessoais e profissionais, seus fracassos e sucessos, suas expectativas sobre o ensino e a aprendizagem, aproximam seus leitores, fazendo com que haja uma identificação com os episódios narrados por eles. E assim SANTOS E GARMS (2014, p. 4102), explicam que: “As narrativas de professores experientes são fontes de inspiração e conhecimentos para os professores mais novos, que serão refletidas em sua vida e em sua profissão”.

Utilizadas com responsabilidade, as narrativas estimulam o docente a reconsiderar suas expectativas sobre o ensino e proporcionam importantes questionamentos sobre questões educativas. A pesquisa da narratividade autobiográfica é uma alternativa válida no que se refere às complexidades pertinentes à formação de professores de Língua Inglesa. Suas narrativas docentes, de caráter reflexivo-pessoais, contribuem para uma melhor compreensão de sua profissionalização e oportunizam-lhes espaços para autonomia, emancipação e construção de sua identidade profissional.

E em consonância com SOUZA (2008, p. 88-89):

> A abordagem autobiográfica contribui para a apreensão de dispositivos sobre os percursos profissionais do professor e as dimensões do cotidiano escolar. É um método de reflexão que possibilita conhecer não só o professor, mas sua relação com a escola e com outro. As dimensões pessoais e profissionais da vida de um indivíduo que formalizam a narrativa autobiográfica permitem compreender influências, escolhas, interesses arregimentados ao longo de profissionalização. (SOUZA 2008, p. 88-89).

ISSN 1982-9183

Portanto, com base nas reflexões desenvolvidas, a partir de alguns teóricos, no decorrer desse capítulo, enfatizo que as narrativas autobiográficas, além de contribuírem na compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da docência, melhoram as práticas pedagógicas e induzem à reflexão dos professores sobre sua própria profissão, articuladas à escola e aos alunos. E também estão fundamentadas na relação entre formação e aprendizagem, com seus modos de ensinar e aprender, na compreensão de suas próprias concepções acerca da educação na articulação entre a teoria e a prática e na transformação de sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo apresentei algumas reflexões acerca das narrativas autobiográficas no que se refere a sua importância na formação de professores e suas contribuições para práticas pedagógicas docentes. Entretanto não tive a intenção de estabelecê-las de maneira conclusiva no que foi abordado na pesquisa, visto que pretendi fomentar discussões acerca dos temas desenvolvidos no artigo.

Contudo, no que se refere aos objetivos da pesquisa, os quais permearam todo o texto, respondo a primeira pergunta citada nessa pesquisa: Qual a importância das narrativas autobiográficas na formação de professores de língua inglesa? Com base nas reflexões teóricas enfatizo que as narrativas possibilitam a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da docência por meio da reflexão e da ressignificação de sua prática pedagógica docente.

Com relação a segunda pergunta citada na pesquisa: Quais as contribuições das narrativas autobiográficas nas práticas pedagógicas docentes? Com base nas reflexões teóricas desenvolvidas no artigo, ressalto que as narrativas docentes, de caráter reflexivo-pessoais, contribuem para uma melhor compreensão de sua profissionalização e oportunizam-lhes espaços para autonomia, emancipação e construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido e concluindo o presente artigo destaco a relevância das narrativas autobiográficas na formação de professores como instrumentos de reflexão e de ressignificação de suas práticas docentes, as quais possibilitam, através de uma autoanálise crítica, um fazer pedagógico eficiente e libertador. É de suma importância o desenvolvimento de mais pesquisas na área das narrativas autobiográficas na formação de professores e de suas atribuições para prática pedagógicas reflexivo-crítica que ressignifiquem a identidade docente.

As narrativas autobiográficas agregam valores para nossa vida pessoal e profissional, são dispositivos para reflexão, nos humanizam, nos integram e nos possibilitam conhecer melhor nossos/as alunos/as e respeitar a singularidade de cada um. O respeito, a empatia, a humanidade, presentes nas narrativas, nos impulsionam a novos olhares, a novas formas de perceber e de agir no mundo. O descobrir, o compartilhar e o interagir fortalecem a importância da experiência partilhada nas narrativas autobiográficas como forma de estimular o conhecimento. A prática das narrativas autobiográficas é uma forma de sensibilização para a liberdade, o respeito, a autonomia e a empatia. A ressignificação das histórias de vida, tanto de nossos/as alunos/as como de nós professores/as, promove uma educação mais humana, crítica e plural.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula D.; & BORSTEL, Clarice Nadir von.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades Docentes e Diferenças no Discurso de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial.** Revista Portuguesa de Educação. Versão impressa ISSN 0871-9187. Ver. Port. De Educação vol.29 n° 1 Braga jun. 2016

BARKHUIZEM, Gary e BENSON, Phil. **Narrative Reflexive Writing: "It got easier as I went along"** Ver. Brasileira de Linguística Aplicada, v.8, n°2, 2008.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos.** Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi – Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación Biográfico-Narrativa em Educación: enfoque y metodologia**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001

CONTIERO, Lucinéia. **Narrativas Autobiográficas e Formação de Alunos-Professores de L.I.** In: II Conedu – Congresso Nacional de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Academia da Força Aérea. 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, de Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos** / Aparecida de Jesus Ferreira (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, de Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem** / Aparecida de Jesus Ferreira (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação Linguística Crítica e Identidade Sociais de Raça. In: Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil [Recurso eletrônico]: Trajetória e Prática de Professoras (es) Universitárias (os) de Inglês** / organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pies Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. – 1 ed – São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. **Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado.** In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de Professores de Matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 121-156.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativas Autobiográfica como Prática de Formação Continuada e de Atualização de SI: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente.** -1 ed – Curitiba, PR: CRV, 2011.

ISSN 1982-9183

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fatima; PASSEGGI, Maria de Conceição. **As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In Diário de Acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação.** V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, CIPA no Rio Grande do Sul/Brasil, 2012.

GONTIJO, Míriam Rabelo. **Desafios na Docência de LI em Escolas Públicas: Percepções e Vivências nas Narrativas de Professores.** Revista X, Curitiba, volume 13, n.2, p. 15-33, 2018.

NELSON, Cythia D. **Narrativas "Queer" da Vida em Sala de Aula: lições intrigantes para os est5udos da linguagem.** In: FERREIRA, Aparecida de Jesus / (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem* / Aparecida de Jesus Ferreira (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OLIVEIRA, Lucia Amorim de; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. **As Narrativas Autobiográficas como Alternativas Metodológicas no Estudo sobre Formação de Professores.** In: Seminário Gepráxis – VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional de Política Pública, Gestão e Práxis Educacional. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v6, n.6, p. 2578-2592, 2017. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.** R. Educ. Publ. Cuiabá. V.20. n.43. p. 289-305. Maio/ago. 2011.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. **Narrativas Autobiográficas e Representações: o entrelaçar de histórias docentes.** Educação / Santa Maria / v.39/n.1/ p. 51-64/ jan/abr. 2014. ISSN: 0101-9031

PENNYCOOK, Alastair. (2010). **"Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics".** Australian Reviw of Applied Linguistics 33 (2), 16.1-16.16. doi: 10.2014 / aral 1016.

REICHMANN, Carla L. **Professores em Construção: Reescrevendo Memórias e Trajetórias de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.** Acesso em 25/10/2018. Disponível em: www.leffa.pro.ler/tela4/textos/anais/Abralin_2009_vol_2/PDF-Vol2

REIS, P. G. R.. El potencial educativo e Investigativo de las Narrativas. In: NURIA, C.; REIS P. G. R. **Narrativas de Professores: reflexiones em torno al desarrollo personal y professional.** Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, pp. 21-30.

REIS, P. R. **As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008.

ISSN 1982-9183

RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida. **Narrativas Autobiográficas e a Constituição da Identidade Docente: a configuração da experiência formadora por meio do Estágio Supervisionado.** Acesso em 25/10/2018. Disponível em: https://ufrr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadoion_load&viw=category&download=107:helen-cris-de-almeida-rodrigues&id=18:20013-2&ltemid=211

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Linguagem e Memória no Construir de Futuros Professores de Inglês.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.8,n., 2008.

ROSA, Fernanda Malinosky C. da; BARALDI, Ivete Maria. **O Uso da Narrativa (Auto) biográficas como uma Possibilidade de Pesquisa da Prática de Professores Acerca da Educação (Matemática) Inclusiva**. BOLEMA, Rio Claro (SP), v.29, n. 53, p. 936-954, dez.2015).

SANTOS, Héllen Thais do; GARMS, Gilza Maria Zauhy,. **Método Autobiográfico e Métodologia de Narrativas: Constribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal / profissional de professores. Eixo 2 – Projetos e práticas de formação continuada – Relato de Experencias – Apresentação Oral.** In: II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Unesp, 2014.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Narrativas Autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v.1, n.1, p.94-105, jan.-jun. 2006.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de. **Identidades de Raça, de Gênero e Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa na Visão das/os estudantes**. / Rosana Aparecida Ribeiro de Sene. Ponta Grossa, 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profª. Dra.Aparecida de Jesus Ferreira.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidchay Ferreira. **Narrativas Autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores.** In Universidade Federal do Piauí-UFPI, 2010.

SOKOLOVICZ, Natascha. **Narrativas (Auto) Biográficas de Professores(as) de São José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente**. / Natascha Sokolovicz – Curitiba, 2015. 284 f. Orientadora: Profª.Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da UFPR.

SOUZA, Elizeu; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). **História de Vida e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O ANTES E O DEPOIS: DE INSTITUIÇÃO TEUTO-BRASILEIRA A GRUPO ESCOLAR

Raquel da Silva[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

A região sul do Brasil recebeu muitos imigrantes europeus que se fixaram em regiões distantes e longínquas, muitas delas com acesso somente por rios. Esse foi o caso da colonização alemã no município de Porto Vitória (PR). Uma das primeiras providências dessa comunidade consistiu na criação de uma escola para seus filhos. Esse estudo tem o propósito de investigar a trajetória da escola desse município. A referida instituição iniciou suas atividades no ano de 1927, ainda na modalidade de Casa Escola, criada por uma comunidade de alemães, sofrendo transformações ao longo de seu percurso, e vem cumprindo seu objetivo em formar estudantes até a atualidade. A pesquisa tem por objetivo resgatar os dados de fundação e funcionamento do espaço escolar, e as práticas educativas no cotidiano da instituição. Justifica-se esse estudo pelo fato dessas escolas serem, na época, um único espaço de escolarização destinado à população do meio rural brasileiro, no sul do país. Utiliza-se de pesquisa descritiva, bibliográfica, exploratória e com pesquisa de campo através de análise de documentos históricos, história e memória oral. O trabalho orienta-se pelos estudos sobre Grupos Escolares de Souza (1998) e Vidal (2006), apresenta uma linha teórica conduzida pela História Cultural (CHARTIER, 1988).

Palavras-chaves: Organização Escolar, Práticas Educativas, Cultura Escolar.

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler, Educação Infantil e Ensino Fundamental, iniciou suas atividades como Casa Escolar mantida por comunidade alemã, no ano de 1927, e situa-se no município de Porto Vitória (PR)[3]. A localidade teve origem no início do século XX devido às condições navegáveis do Rio Iguaçu que perpassa a cidade. As colonizadoras Hacker e Metzler, de União da Vitória (PR), foram responsáveis pelo assentamento dos primeiros imigrantes. O Coronel Amazonas Araújo Marcondes, prefeito de União da Vitória na época, foi o grande incentivador da navegação do Rio Iguaçu, desde o final

[1] Acadêmica da 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: gabyekau2@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com
[3] Porto Vitória localiza-se na região centro-sul do Paraná, banhada pelo caudaloso rio Iguaçu. Cidade pequena com característica de vila à beira mar. É também conhecida como a terra das cachoeiras e do animal pré-histórico (megatério), bicho preguiça gigante que tinha sete metros de comprimento. Foi na década de 1930, descoberto pela família de Otto Bayer tornando a cidade importante no cenário científico nacional. O Megatério foi o último dos grandes animais pré-históricos.

ISSN 1982-9183

do século XVIII. Os navios trouxeram imigrantes europeus e também os que haviam se estabelecido, primeiramente, no Rio Grande do Sul e transferiram-se para as terras paranaenses, cuja maioria constituiu-se de alemães. Esse grupo étnico foi responsável pela criação da primeira escola na localidade (NEUMANN, 2009).

Essas escolas étnicas multisseriadas foram organizadas pelas próprias famílias e tornaram-se responsáveis pela alfabetização de muitas crianças, tendo em vista que as distâncias dificultavam a locomoção dos estudantes. Justifica-se esse estudo pelo fato dessas escolas serem, um único espaço de escolarização destinada à população do meio rural brasileiro, no sul do país, e por constituírem-se num espaço de transmissão cultural dos grupos étnicos.

Tem-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma a comunidade de Porto Vitória (PR), organizou o espaço educativo envolvendo materiais e conteúdos escolares, preservando a cultura alemã aos estudantes que a frequentavam?

Busca-se, através desta pesquisa, desvendar a prática educativa existente em seu interior e exterior, bem como revelar a organização didática, a formação dos professores, a existência da cultura alemã e ideais religiosos presentes no interior desta, e apontar os elementos da cultura escolar gerada nesse ambiente de aprendizagem. A pesquisa tem por objetivo resgatar os dados de fundação e funcionamento do espaço escolar, e as práticas educativas no cotidiano da instituição, primeiramente como Casa Escolar funcionando como uma escola isolada e multisseriada, e posteriormente, como Grupo Escolar.

Este estudo justifica-se pela importância que tiveram essas escolas imigrantes em comunidades isoladas, contribuindo com a escolarização de crianças, filhos dos primeiros moradores. Não fossem estas, a escolarização dos educandos dessas primeiras gerações de imigrantes estariam prejudicadas pela falta de organização do ensino público, no Brasil, nessa época. E, também por apresentar as transformações dessa escola ao longo do seu funcionamento passando de Escola Isolada a Grupo Escolar no ano de 1962. A investigação constitui-se como fonte de pesquisa para acadêmicos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *campus* de União da Vitória) interessados sobre a história das Instituições Escolares Étnicas da região sul do Paraná.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estado do Paraná, os Grupos Escolares surgiram a partir do modelo e estrutura paulista, criado em 1893, as experiências paulistanas estenderam-se por grande parte do território Brasileiro. O primeiro Grupo Escolar paranaense foi criado em 1903, na cidade de Curitiba, denominado Grupo Escolar Xavier da Silva. (THOMÉ, 2002).

Esse modelo de escola teve grande influência no processo de ensino. Segundo Souza (1998, p. 16) "[...] constituíram-se em escolas modelares onde era ministrado o ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época". Souza (1998) destaca ainda que:

> Os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e métodos de ensino das escolas-modelo do estado. À medida que tais escolas foram consolidando-se os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado [...]. (SOUZA, 1998, p.113).

ISSN 1982-9183

Surgiram como uma nova forma, um novo método organizacional do ensino primário, foram implantados no auge de efervescência dos ideais republicanos, tiveram por objetivo difundir o ensino primário no pais, à toda população em geral, onde todos pudessem ter acesso, por meio de uma moderna organização escolar. Os grupos escolares assimilaram as propostas e o ideário republicano. Vidal (2006) define que,

> Os grupos escolares constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna. Implantados no Brasil no início do período republicano, tornaram-se, ao longo do século XX, no tipo predominante de escola elementar encarnando o sentido mesmo de escola primária no país. Dessa maneira, a história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário e está no centro do processo de institucional articulando aspectos interno e externos à escola, os grupos tem postos em questão os dispositivos estatais que tem configurado a escola moderna desde meados do século XIX [...]. (VIDAL, 2006, p. 24 - 25).

Ao longo dos anos, esse modelo de instituição transformou-se no tipo predominante de escola elementar, dando origem ao ensino primário no Brasil nos primórdios do século XX.

Souza (1998) salienta que:

> [...] os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano. No meio rural prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório; eram destinadas, portanto a desaparecer, enquanto os grupos escolares foram firmando-se como as escolas primárias propriamente ditas, a tal ponto que o grupo escolar e escolas primárias se tornaram sinônimos. (SOUZA, 1998, p. 28).

Os Grupos Escolares estabeleceram-se em áreas central da cidade, os prédios tinham boa estrutura e mantiveram padrões arquitetônicos semelhantes, os quais podem ser identificados até a atualidade, nos centros das cidades. Foram considerados como a vitrine do Brasil, constituíram-se como novidade que estava surgindo no Brasil, especialmente no estado de São Paulo (SILVA, 2006).

Embora o Brasil Republicano almejasse os Grupos Escolares como modelo para a escola primária, essa modalidade constituiu-se tipicamente urbana, pois no meio rural ainda existiam as escolas primárias isoladas e multisseriadas. Entretanto, em regiões mais populosas, essa modalidade de ensino foi agrupada em Escolas Reunidas, as quais precederam os Grupos Escolares.

Souza (1998) diz que:

> [...] uma escola isolada era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em nível ou estágio diferente de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SOUZA, 1998, p. 24).

A prática pedagógica gerada no interior desse novo modelo de escola primária alterou-se: cada classe possuía um professor, havia um diretor que coordenava as ações de ensino, surgiram os inspetores escolares estaduais, os quais realizavam as “fiscalizações” dos programas de ensino, instalações físicas, condições sanitárias, alimentação, saúde, etc.

ISSN 1982-9183

O fato das classes estarem agrupadas num único espaço favoreceu a normatização da metodologia, utilização de materiais escolares, aproveitamento do espaço, alinhamento das práticas no interior da escola com aquelas desejadas pela República: civismo, higienismo, nacionalismo, entre outras. O inspetor seria o agente responsável em "padronizar" a ação educativa. Segundo Klein (2014):

> O Inspetor Escolar exercia sua função controladora e fazia parte da administração da educação, portanto, a inspeção era uma forma de controle de qualidade do modelo educacional que se esperava [...]. Outras funções do inspetor consistiam no controle do pessoal envolvido no processo de ensino, no caso os professores, cujo desempenho deveria ser satisfatório; ainda se tornavam responsáveis em garantir que o material utilizado fosse adequado; deveriam preservar o produto final que constituía-se na formação integral do educando. (KLEIN, 2014, p. 8).

Esse controle possibilitou o uso de uma metodologia uniforme. No interior dos Grupos Escolares adotou-se o método intuitivo[4], que se distinguia dos demais pela prioridade dada à observação. Segundo Valdemarin (2004, p. 107) "o método intuitivo corresponde ao método experimental em uso nos níveis mais avançados do ensino, pois a experimentação é um procedimento aperfeiçoado da observação". Levando em consideração essa observação, verifica-se que o princípio que fundamenta esse método constrói-se no fato da aprendizagem ter seu início nos sentidos.

Dessa forma, provocar os sentidos, requer habilidades, planejamento, procedimentos, ações, que necessitam de objetos didáticos e da introdução de novos conteúdos. Para isso, os Grupos Escolares foram incorporando recursos, tanto no plano da cultura material escolar quanto na elaboração do currículo.

Com relação à cultura material escolar várias mudanças e novidades no ensino ocorreram. Conforme Bencostta (2005):

> Outras novidades integraram-se à realidade dos grupos escolares, tais como: a mobília que substituía os torturantes bancos sem encosto; o quadro-negro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro – o método intuitivo, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos, de uma linguagem que, a todo o momento, procurava enaltecer os brios republicanos. (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

Devido a necessidade de modernização do espaço escolar, como forma de contribuir para o processo de aprendizagem, no interior dos Grupos Escolares foram introduzidos materiais como globos, mapas, quadros Parker, materiais para desenho, geometria, piano para as aulas de

[4] O método intuitivo tomou por base o manual Primeiras Lições de Coisas, de Allison Calkins, educador americano, cuja obra foi largamente traduzida no século XIX. Apresenta uma proposta de efetivação do método de ensino intuitivo, demarcando seus princípios norteadores a partir dos quais se torna possível evidenciar seu referencial filosófico e o processo de transposição didática, pelo qual uma determinada concepção epistemológica pode ser desdobrada em lições, exercícios e atividades. Esse manual, marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880, expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império. (VALDEMARIN, 2004, p. 119).

ISSN 1982-9183

canto, equipamentos de laboratório, peças de museu, ampliação de acervo das bibliotecas escolares, enfim, uma série de novos objetos escolares. Também nessa categoria incluem-se a arquitetura escolar com todo o mobiliário e objetos que facilitam a rotina escolar. A esse respeito Bencostta (2004) ressalta que a construção dos Grupos Escolares deveria atender algumas especificações, como: as dimensões das salas de aula, o pé direito mínimo a ser construído, a iluminação, ventilação, seu interior deveria ser revestido de material que permitissem lavagens frequentes, deveriam possuir campo destinado ao recreio e exercícios físicos, devendo uma parte ser coberta para proteger do calor, etc. Essas determinações tornavam-se necessárias para "incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica construída pelas Luzes da República" (BENCOSTTA, 2005b, p. 113).

Em decorrência da introdução de objetos didáticos inseridos para gerar novo conhecimento, houve a necessidade de um novo direcionamento da aprendizagem, introduzindo-se novos conteúdos. Como exemplo a introdução das aulas de canto e da ginástica, como possibilidade de criar um processo educativo que agregasse conhecimentos auxiliares e pré-requisitos para novas aprendizagens. A principal inovação curricular introduzida ocorreu no campo do estudo da natureza por contemplar elementos presentes em vários aspectos da vida, fossem eles concretos ou abstratos, a geometria também foi utilizada em inúmeras atividades escolares derivadas de aplicações cotidianas. O ensino da história voltou-se para a observação da história dos costumes, dos hábitos e da indústria, temas acessíveis às crianças. A aprendizagem da leitura e escrita surgiu como fator integrador da cultura brasileira, obedecendo a norma culta e contribuindo para concretizar o fenômeno de nacionalização que queria se implantar no Brasil, no início do século XX. E, assim, as inovações no currículo da escola primária vão ocorrendo com a finalidade de ajustar-se às novas propostas do método intuitivo (VALDEMARIN, 2004).

A necessidade de um currículo mais dinâmico oportunizou também, a organização das Associações Escolares no interior dos Grupos Escolares. Estas surgiram, na década de 1930, envolvendo professores e alunos, com o propósito de formar o cidadão brasileiro culto e letrado, destacando a formação para a linguagem oral e escrita, que ocorria por exemplo por meio da Associação Liga Pró-Língua Nacional, Associação Lítero Musical, Museu Escolar, Clube Agrícola, Pelotão da Saúde, Museu Escolar, Clube de Leitura, Jornal Escolar, Liga da Bondade, Biblioteca Escolar. Essas associações foram uma invenção do movimento escolanovista com vistas a transformar a escola em laboratório para a vida (TEIVE, 2008).

Veiga e Fonseca (2003), ressaltam que:

> Os Grupos Escolares e seu processo de organização significavam não apenas um novo modelo de ordenar e educar, mas necessariamente, uma estratégia de ação na esfera educativa escolar, moldando práticas, legitimando competências e propondo metodologias do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (VEIGA; FONSECA, 2003, p. 77-97).

Mediante as considerações que antecederam percebe-se a complexidade das discussões em torno da temática Grupos Escolares. Além das questões materiais estão envolvidas as subjetivas como a cultura escolar a ser transmitida por essas instituições, pois uma escola apresenta-se como um lugar onde se produz e se emite conhecimento, compõe-se por diferentes tipos de classes sociais, pessoas com o mesmo propósito a ser desenvolvido, uma miscigenação

ISSN 1982-9183

de cultura e identidades variadas, cada uma com seus valores, que necessitam ser respeitados. Denomina-se cultura tudo aquilo que realiza-se pela mão do homem, resultado de seu próprio trabalho e de seu pensamento. Quando abordam-se método, praticas educativas, objetos escolares, espaço escolar, currículo, associações escolares contidas num ambiente educativo, como ocorreram nos Grupos Escolares, reporta-se à cultura escolar gerada nesse ambiente de aprendizagem e os possíveis impactos que podem provocar quando o sujeito que aprende interage com o seu ambiente social. Julia (2001) denomina isso de Cultura Escolar, definindo-a como:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 12).

Dessa forma, a escola não se apresenta apenas como um local de aprendizagem de saberes, mas torna-se também um lugar de incorporação dos comportamentos e hábitos exigidos. Esse conjunto de práticas rituais e simbólicas regulou o comportamento de professores e alunos, disseminou valores, normas sociais e educacionais, ou seja, produziu-se uma cultura escolar a qual permaneceu incorporada à subjetividade e materialidade dos estudantes interferindo na ação destes em sociedade (VIDAL, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Grupo Escolar em estudo teve início como uma instituição na modalidade de Casa Escolar, típica do início do século XX, regida por um único professor leigo, inserida numa comunidade de imigrantes alemães no município de Porto Vitória (PR). A imigração alemã no Brasil ocorreu em meados do século XIX, período marcado pelo início do fluxo migratório de vários povos europeus que saíram de suas terras e partiram em busca de novas oportunidades. Ramos (1999) destaca que:

> As primeiras levas de imigrantes chegaram logo após a transferência da corte real para o Brasil. Com o intuito de promover o povoamento de algumas regiões, criar uma agricultura diversificada e homens livres donos de pequenas propriedades, promover o progresso industrial e comercial do pais pelo aumento da população fornecendo a segurança nacional com a criação de um exército capacitado e estruturado, e criar uma classe média de homens livres. (RAMOS 1999, p. 5)

O Brasil buscou, nos europeus, mão de obra para trabalharem em lavouras cafeeiras, isso substituiria o trabalho escravo. Várias pessoas emigraram para o Brasil com a perspectiva de transformação e mudança de vida. Vieram em busca de melhores condições. Deixaram para trás seu legado e sua história de vida. Neubauer (2013) destaca:

> As primeiras levas de imigrantes chegaram ao Brasil em 1820, na qual D. João VI concedia terras a imigrantes católicos, objetivando atrair grupos de alemães. A concentração da colonização alemã no Sul do Brasil possuía uma explicação: grande parte da região estava despovoada e as fronteiras com as ex-colônias espanholas ainda não estavam bem-definidas. Portanto, a falta de povoadores na região poderia culminar numa fácil invasão estrangeiras. (NEUBAUER, 2013, p. 36).

ISSN 1982-9183

Os europeus passaram a formar pequenos núcleos de povoamentos agrupados em pequenas propriedades. Ao chegarem no Brasil trouxeram seus costumes e tentaram preservar as tradições. Os primeiros imigrantes foram direcionados para São Paulo, com o intuito de trabalharem nas lavouras cafeeiras.

Assim, em 1855, o Presidente Zacarias de Góes de Vasconcellos, com o apoio do governo imperial, iniciou uma campanha que teve por objetivo incentivar a imigração de estrangeiros. (RAMOS,1999, p. 34). A vinda de imigrantes no Império Brasileiro, foi de grande relevância pois de fato a contribuição cultural que eles trouxeram para o desenvolvimento do pais, durante o período de colonização, acarretou progresso em várias atividades.

A maioria percorreu uma longa jornada do Volga[5] ao Paraná, constituía-se de homens predestinados à colonização. Vieram com o intuito de poder plantar e cultivar. A eles assegurou-se que poderiam estabelecerem-se em colônias, cultivar e comercializar seus próprios produtos. O alemão, por índole, sentia normalmente uma atração pela natureza e vida no campo (RAMOS, 1999).

> Os imigrantes eram considerados, na época, pelo sistema brasileiro, pessoas apenas capaz de produção de alimentos, em terras áridas e improdutivas e a preços elevados, num total desrespeito ao ser humano, longe de recursos, relegados ao abandono e a própria sorte. (RAMOS, 1999, p. 5)

Os primeiros tiveram grandes dificuldades em se adaptarem, além dos obstáculos da natureza e as expedições, enfrentaram problemas como a fome, fadiga e atritos com os índios (NEUBAUER, 2013). Tonon (1994) destaca que:

> Em 1909, foram fundados os núcleos coloniais Coronel Amazonas e Vitória, por imigrantes alemães. Esses dois núcleos de povoamento originaram, mais tarde, o Município de Porto Vitória, desmembrado de União da Vitória, e a Colônia Coronel Amazonas, pertencente, até hoje, ao município de União da Vitória. (TONON, 1994, p. 50).

O povoamento da cidade de Porto Vitória (PR), começou com poucos habitantes imigrantes, teve início devido às expedições do Rio Iguaçu, que resultaram em assentamentos, por meio de núcleos de colonização, com características e estruturas étnicos culturais marcantes[6]. Segundo Neubauer (2013):

> Domingos Lopes Cascais, o primeiro europeu de que se tem notícia, ao chegar pelo Rio Iguaçu a Porto Vitória conhecido como Porto do Salto, em dezembro de 1768, não pode continuar a navegação devido às corredeiras, que o impediam de continuar. A expedição partiu do Porto de Nossa Senhora de Caiacanga, atual Porto Amazonas, perto de Curitiba, em dezembro de 1768 e duraram três meses. Uma parte da

[5] O Rio Volga, com os seus 3688 km, é o mais longo rio da Europa e também o maior, do continente em caudal e na área de bacia hidrográfica. Nasce no planalto de Valdai, no norte da Rússia, corre pela planície russa e deságua no mar Cáspio.

[6] Os imigrantes da comunidade de Porto Vitoria pertenciam a etnia alemã, e a maioria deles, seguia a doutrina religiosa luterana. Neumann (2009, p. 52) afirma que "a primeira igreja em Porto Vitória foi construída por Gustavo Gaebler, junto com Otto Riskowski e alguns membros''. A inauguração ocorreu em 25 de janeiro de 1931. A primeira Igreja Católica foi construída em 1935. (NEUBAUER, 2013, p. 49).

ISSN 1982-9183

> tripulação permaneceu em terra para plantar e conta-se que não puderam plantar porque as sementes apodreceram, enquanto que o comandante e parte da tripulação seguiram por terra para averiguar em que lugar o rio tornaria navegável. (NEUBAUER, 2013, p. 30)

O Rio Iguaçu foi o meio de transporte mais utilizado pelos primeiros habitantes que percorreram as cidades de Porto União da Vitória (PR) até Porto Amazonas (PR). No início do século XIX. Segundo Baumann (2019) "esse transporte realizava-se com lanchas ou canoas, ou pela estrada precária a cavalo ou carroças"[7]. Com este meio de transporte, Porto Vitória passou a ser um centro de comércio como relata Neubauer (2013):

> O Rio Iguaçu foi importante para a colonização, pois possibilitou que diversas cidades e colônias de imigrantes fossem fundadas ao longo do seu curso, entre 1882 a 1953. As embarcações que navegaram pelo Rio Iguaçu eram feitas de madeira resistente, alguns dos vapores foram: Paraná, Leão, Rio Negro, Vitória, Tupi, Pery, Cruzeiro, entre outros, sendo eles utilizados para o transporte de pessoas, mercadorias e produtos como erva mate e madeira, sendo suas viagens demoradas, levando aproximadamente seis horas de Porto Vitória (PR) até União da Vitória (PR). (NEUBAUER, 2013, p. 31).

Entre os primeiros moradores encontrava-se o senhor Reynaldo Frederico Gaebler[8], imigrante alemão e oriundo do Rio Grande do Sul, que chegou a Porto Vitória com seu pai, que percebendo o potencial da região logo trouxe toda a família. Os imigrantes europeus[9] e seus descendentes estavam abertos para novas descobertas de lugares onde pudessem expandir a agricultura e a exploração da madeira como uma de suas principais fontes de renda[10].

---

[7] As lanchas levavam 2/2 horas para realizar esse trajeto e a cavalo em média 6 horas, e com carroça 7 horas. (BAUMANN, 2019).

[8] A escola atual de Porto Vitória (PR), recebe essa denominação em homenagem a esse morador que foi um dos primeiros a empreender esforços em prol de uma escola na localidade.

[9] Segundo Baumann (2019), os primeiros imigrantes Alemães que vieram para Porto Vitória desembarcaram de navio que levou, na época, 30 dias em alto mar da Alemanha até o Porto de Paranaguá. Saíram de Paranaguá com o trem, com destino a União da Vitória (PR), isto em 1924, mas alguns já vieram anos antes. Esta data se refere a família Arthur e Ana Baumann e mais ou menos outras 10 famílias que se espalharam em outras regiões vizinhas como: Cruz Machado (PR), Bituruna (PR). O guia ia mostrando as localidades aos imigrantes e de acordo com o desejo de cada família iam se assentando e adquirindo suas propriedades.

[10] A fonte de renda, na maioria das vezes, vinha da agricultura, e alguns, nessa região, dedicaram-se à agropecuária. As condições de vida permaneciam ainda muito precárias e as famílias organizavam-se lentamente. "Não havia médicos, farmácias, escolas, apenas um pequeno comércio" (BAUMANN, 2019). "Ainda no ano de 1934, foi criado um coral em Porto Vitória, do qual quatro dos irmãos Kampmann faziam parte: Henrique, Paulo, Francisco e Guilherme, sendo que Francisco era o <maestro>. Faziam parte 25 pessoas, alguns vindo de uma distância de 10 ou 8 km e os ensaios realizavam-se uma vez por semana, chegando, o grupo de cantores, num festival em Porto União (SC), alcançar o primeiro lugar, quando desse concurso participaram corais de diversas localidades. O canto que os levou ao sucesso foi Die Humelr ´<Umer Des Evigen Ehern>" (RAMOS,1999, p. 58). O coral, posteriormente sofreu algumas restrições quando houve a proibição da língua alemã, segundo Ramos (199, p. 59): "os alemães foram perseguidos por autoridades brasileiras e, muitas vezes, suas casas eram revistadas. Não se podia ter um rádio em casa e, se houvesse, era imediatamente confiscado. Henrique Kampmann perdeu o seu, presente de seu filho José. Livros e documentos escritos em alemão tinham o mesmo fim, isso é, o fogo. Com a guerra, Wilhelm, tendo se alistado no exército alemão, feito no consulado, em Curitiba (PR), como voluntário, pegou os documentos e foi então enterrá-los para que não fosse descoberto pela polícia brasileira. Mais tarde, ao procurá-los, apodreceram devido à umidade" (RAMOS,1999, p. 59).

ISSN 1982-9183

Com a chegada dos primeiros habitantes, houve a necessidade de ensino para os que ali se estabeleceram. Quanto à primeira escola na localidade, Neumann (2009) salienta que:

> A primeira escola em Porto Vitória funcionou bem distante da vila. Construída em benefício das famílias de imigrantes que adquiriram suas terras, por ser uma colônia onde as famílias tinham um grande número de filhos. Cada família possuía em torno de cinco filhos ou mais, necessitando de escola para toda faixa etária. Nessa escola todos os alunos estudavam numa única sala. [...] alguns alunos necessitavam andar 6 km, todos os dias para chegar à escola, por entre galhos e geadas, chuvas, frio e, ainda aprender a língua portuguesa, pois em casa só falavam o alemão. Ir para a escola era uma obrigação que os pais impunham, por esse motivo o professor ensinava todas as matérias para todos os alunos, em duas línguas. Assim, com o passar dos anos, os pais aprenderam a falar português, com os filhos. (NEUMANN, 2009, p. 40 - 41).

Houve a necessidade de professores profissionais e qualificados para atender as exigências e expectativas da comunidade. Reynaldo Gaebler partiu em busca de profissionais. Segundo Neumann (2009, p. 37) viajou ao estado do Rio Grande do Sul e convidou seu cunhado, Hugo Guilherme Jaeger, pois a escola já estava em fase final de construção.

As atividades educacionais iniciaram-se em 1927, na casa do Professor Hugo Guilherme Jaeger, atendendo ao mesmo tempo as três primeiras séries da Escola Primária. Em 1943, passou a funcionar em prédio próprio, construído pelo governo do Interventor Manoel Ribas[11]. Em 1952, foi transferida para o prédio construído pelo departamento de Obras do Estado, sendo o terceiro terreno doado pelo senhor Reynaldo Frederico Gaebler. (ESCOLA MUNICIPAL REYNALDO FREDERICO GAEBLER, 2018).

Quanto às práticas pedagógicas da escola verifica-se que a metodologia utilizada mantinha-se tradicional, os educandos (estudantes entre os anos de 1953 a 1970), recordam: “a prática no geral era bem tradicional, tinha-se que decorar para realizar as provas, normalmente sempre dentro da sala de aula” (BUENO, 2019); “a prova oral e escrita realizava-se sob o olhar dos inspetores escolares” (CRUZ, 2019); “fazíamos provas onde se tinha o ponto para estudar e havia a obrigação de decorar as tabuadas” (ANTON, 2019); “em dia de provas, as avaliações escritas e orais eram mais difíceis, por que a timidez invadia o corpo e a alma de todas as crianças, fazendo com que a barriga roncasse” (NEUMANN, 2009, p. 41).

Foucault (2006, p. 177) entende a disciplina como um tipo de poder, um modo de exercê-lo, que contém em si um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação dos quais a escola se serve para alcançar um determinado fim: o controle de corpos e mentes dos educandos, para a modelagem de indivíduos dóceis, passíveis de serem educados. Ou seja, o corpo é submetido por relações de poder e de saber. Assim, a disciplina se manifestava no cotidiano da escola. Bueno (2019) destaca que:

> A disciplina era muito rígida, normalmente só o professor que falava, os alunos escutavam e deveriam responder a contento. Lembro-me muito bem da professora de 4ª série que ameaçava castigos severos para quem não fizesse as tarefas. Mas, lembro-me com carinho da professora de 3ª série que nos incentivava muito para aprender e expressar nossas ideias em sala de aula. (BUENO, 2019 - Aluna em 1977).

[11] O terreno foi doado por Bernardo Muller (ESCOLA MUNICIPAL REYNALDO FREDERICO GAEBLER, 2018).

ISSN 1982-9183

Percebe-se o controle do corpo dos estudantes, sujeição e práticas punitivas. O aluno que não obtinha êxito na dinâmica imposta pela escola, era visto como alguém que não queria aprender, por isso precisava ser disciplinado para se tornar dócil e produtivo e, também, punido quando o poder disciplinar não funcionava. Assim, foram construídas representações do que seria uma boa professora de acordo com os valores vigentes no contexto da época. A melhor mestra da escola era aquela que sabia impor sua autoridade de modo rígido, punindo com rigor os inaptos e indisciplinados a ponto de o respeito por ela começar a se caracterizar pelo medo (MENEZES; MACHADO, 2008).

Nas práticas educativas/pedagógicas incluíram-se os desfiles escolares. A figura 1 apresenta alguns alunos, na década de 1960, já preparados para o início do desfile cívico. A imagem deixa transparecer a ordem: os meninos se posicionam em posição de sentido, as meninas todas alinhadas com o guarda-pó branco, sapatos e meias brancas, indicando elegância para tal momento. Assim nota-se que os desfiles já tinham adquirido visibilidade, apresentavam elementos de ordem e disciplina. Segundo Bencostta (2004) os desfiles apresentam-se como: "[...] transmissores de uma linguagem coletiva, capaz de expressar concomitantemente múltiplos planos simbólicos que os levam a serem identificados como uma grande festa" (BENCOSTTA, 2004, p. 1).

Figura 1: Desfile Cívico de 7 de setembro – Grupo Escolar Porto Vitória (Década de 1960)



Fonte: Acervo de Rauber (2019).

A figura 2, apresenta o professor Hugo Guilherme Jaeger, primeiro professor da escola fundada em 1927.

ISSN 1982-9183

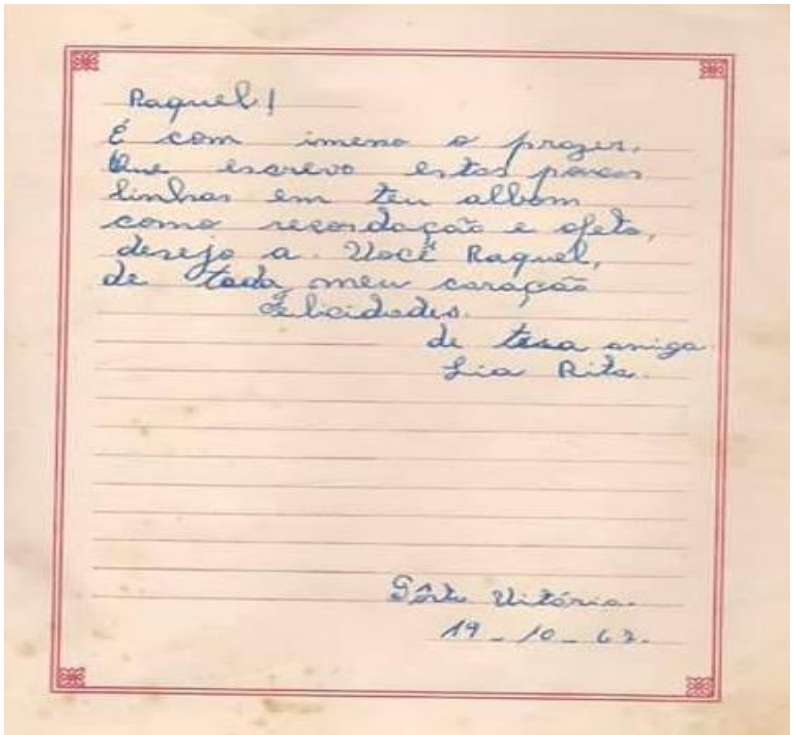
Figura 2: Professor Hugo Guilherme Jaeger, primeiro professor da escola do município de Porto Vitória - PR (s/d)



Fonte: Acervo da Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler.

A figura 3 apresenta um breve registro em caderno de recordações. Esses cadernos consistiam de material que reunia mensagens de colegas de classe, remetidas à proprietária do caderno, geralmente ao final do curso.

Figura 3 – Caderno de recordações pertencente a Raquel Neumann (1967)



Fonte: Acervo particular de Rauber (2019).

ISSN 1982-9183

Segundo Rauber (2019) "caderno de recordação era coisa que a gente fazia muito naquele tempo, mas depois acabamos jogando fora, que dó", e assim continua:

> As meninas costumavam ter um Álbum de Recordação. Quem não tinha dinheiro para comprar um álbum improvisava com um Caderno de Recordação. Esse álbum ou caderno era oferecido para que as colegas escrevessem uma mensagem como lembrança à proprietária do álbum. São uma verdadeira relíquia. (RAUBER, 2019).

Esses materiais apresentam-se como relicários tomados tanto como suporte de escrita, conduzindo à análise da materialidade do artefato, quanto suporte de memória, o que permite perceber os sentidos atribuídos às relações estabelecidas no tempo da escola. Nestes estão presentes manifestações de amizade e companheirismo. Segundo Gomes (2011):

> Os versos, poesias e poemas se afirmam como produções que marcam a escola como espaço de produção de subjetividade. Assim, a prática de produção dos relicários surge como uma estratégia de difusão de valores e comportamentos, e a escrita passa a ser um instrumento de veiculação de princípios de formação de identidade. (GOMES, 2011, p. 1).

Os textos apresentavam o registro de sentimentos de amizade, saudade e solidariedade inculcados pela escola e vividos junto aos colegas de classe. Aparecem como marcas e trazem as representações do tempo de escola: "imenso prazer", "felicidades", o que moveu os alunos a guardarem esses cadernos como relíquia.

Essa foi a trajetória de uma escolinha isolada e multisseriada que atendeu, inicialmente filhos de imigrantes alemães e, cresceu juntamente com a população do município, tornando-se Grupo Escolar na década de 1960. Ao longo de sua existência recebeu várias nomenclaturas, as que seguem de acordo com o quadro 1.

Quadro 1: Nomenclaturas da escola do município de Porto Vitória (PR) ao longo de seu funcionamento.

	Nomenclatura	**Localização**
1927	Casa Escola Escola Primária. Atendeu às três primeiras séries e funcionou com 30 alunos.	Funcionou na casa particular do professor Hugo Guilherme Jaeger (primeiro professor de Porto Vitória – PR).
1943	A Escola passou a funcionar em prédio próprio, construído pelo Governo do Interventor Manuel Ribas.	Em terreno doado por Bernardo Von Mulher Berneck.
1952	A Escola foi transferida para prédio construído pelo departamento de obras do Estado.	Terreno doado por Reynaldo Frederico Gaebler. Rua Osvaldo Gomes da Silva, 703
1962	Foi criado o Grupo Escolar Porto Vitória, através do Decreto nº 7.457, de 30 de março de 1962.	Rua Osvaldo Gomes da Silva, 703
1981	Passou a denominar Escola Estadual Reynaldo Frederico Gaebler – Ensino de 1º Grau.	Rua Osvaldo Gomes da Silva, nº 703

ISSN 1982-9183

1992	Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler, Ensino de 1º Grau. Pela Resolução nº 3226/92, ocorreu a municipalização, onde a Prefeitura Municipal de Porto Vitória passou a ser a mantenedora da escola.	Rua Osvaldo Gomes da Silva, nº 703
1993	Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler, Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau.	Rua Osvaldo Gomes da Silva, nº 703
2019	Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler, Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Rua Osvaldo Gomes da Silva, nº 703

Fonte: Escola Municipal Reynaldo Frederico Gaebler, 2018.

A escola permaneceu como Grupo Escolar ao longo de duas décadas formando vários educandos. Os documentos e a história e memória oral daqueles que passaram pela instituição muito contribuíram para o resgate dessa história.

CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou inúmeras reflexões acerca do conhecimento historicamente construído pela imigração alemã no Paraná, mais especificamente em Porto Vitória (PR); e da mesma forma, sobre as práticas educativas/pedagógicas no interior da instituição escolar criada nessa mesma localidade, a qual evoluiu à condição de Grupo Escolar.

Por meio desta pesquisa, tornou-se possível compreender o processo de imigração e colonização da etnia alemã no Município de Porto Vitória e o empenho destes em prol da escolarização no município. Os colonizadores espalharam-se rapidamente por toda a região. Com o aumento dessa população surgiu a necessidade do ensino, com o objetivo de criar uma escola que oferecesse a educação como espaço significativo para a preservação da cultura, língua e costumes.

Verifica-se inicialmente, uma escola ainda distante de um centro urbano, onde o acesso ocorria via fluvial. Assim, enquanto inaugurava-se o primeiro Grupo Escolar na capital paranaense, em 1903, em Porto Vitória, ainda no ano de 1927, a escolarização das crianças ocorria numa pequena escolinha de madeira, com condições precárias. A tão sonhada implantação da pedagogia moderna com todos os recursos didáticos, nos grupos escolares, distanciava-se dessas escolas isoladas. Porém, o civismo tornava-se uma prática que acontecia por meio dos desfiles escolares; a disciplina mantinha-se rigorosa e os exames escolares estabeleciam-se sob o olhar dos inspetores. Quanto às nomenclaturas, percebe-se a adequação de acordo com a vigência da legislação educacional. A história de uma escola, traz à memória um precioso conteúdo a ser registrado. O Grupo Escolar de Porto Vitória, constituiu-se uma instituição da década de 1960, de muito destaque.

REFERÊNCIAS

ANTON, Iraci Maria da Silva. **Entrevista** concedida à Raquel da Silva. Porto Vitória, 21 fev. 2019.

BAUMANN, Guinter. **Entrevista** concedida à Raquel da Silva. Porto Vitória, 11 de abril de 2019. (Gravação em áudio).

ISSN 1982-9183

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Desfiles Patrióticos:** cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba. Anais... 3. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba; Paraná: 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/034.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 68-187. 3 v.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros Grupos Escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCONSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da Educação,** arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, Cristina Kampmann. **Entrevista** concedida à Raquel da Silva. Porto Vitória, 6 de abril de 2019. (Gravação em áudio).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações.** (Tradução de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: Difusão Editora, 1988.
CRUZ, Loreli Aparecida. **Entrevista** concedida à Raquel da Silva. Porto Vitória, 20 de mar. 2019. (Gravação em áudio).

ESCOLA REYNALDO FREDERICO GAEBLER: **Projeto Político Pedagógico**. Porto Vitória; Paraná: 2018, 280 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GOMES, Antonia S. Coelho. **Relicários ou Cadernos de Recordação**: suportes de memória, testemunhos de amizade. Cadernos de História da Educação, *10* (1), jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13145. Acesso em: 22 de mar. 2019.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação: jan/jun. 2001.n. 1.

KLEIN, Roseli B. **O Controle das Instituições Escolares Primárias através dos Inspetores de Ensino no Período Republicano**. **Anais...** 12. In: Jornada HISTEDBR. Caxias; Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão. 2014. p. 1 – 16.

MENEZES, Cristiane Souza de; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Memória e Cotidianidade Escolar na Década de 1950**. **Anais...** 5. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju; Sergipe: 2008.

ISSN 1982-9183

NEUBAUER, Tania Mara. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE Produções Didático-Pedagógicas**. 2013. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafi.uv_hist_pdp_tania_mara_neubauer.pdf> Acesso em 02 abr. 2019.

NEUMANN, Lore Gaebler. **Sonhar é ir além de Sonhar:** Construindo Porto Vitória. União da Vitória; Paraná: UNIUV, 2009.

RAMOS, Celia Mariene Kampmann. **Imigração Alemã:** história da Família Kampmann. 1999. Monografia (Curso de Pós-Graduação em História Social). Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. União da Vitória; Paraná: 1999.

RAUBER, Marlene. **Entrevista** concedida à Raquel da Silva. Porto Vitória, 2 de abril 2019. (Gravação em áudio).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares.** Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância (1893- 1971). Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2006. p. 341 – 376.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: **O Legado Educacional do Século XX**. Araraquara; São Paulo: UNESP, 1998.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma Vez Normalista, sempre normalista**. Cultura Escolar e Produção de um *Habitus* pedagógico. Florianópolis; Santa Catarina: Insular, 2008.

THOME, Nilson. **Primeira História da Educação Escolar na Região do Contestado.** Caçador; Santa Catarina: UnC, 2002.

TONON, Eloy. **Estagnação Econômica:** Imigração, Colonização e Latifúndio em União da Vitória- 1890-1920. In: Revista Luminária. 3. FAFI, União da Vitória: Uniporto, 1994.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cyntia. G.; FONSECA, T. N. L. **História e Historiografia no Brasil.** Belo Horizonte; Minas Gerais: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**. Campinas; São Paulo: Autores associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

Sabrina Ramos de Chaves[1]; Andreia Bulaty[2]

RESUMO

O trabalho tem por objetivo discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança e qual a contribuição do professor para a formação do sujeito aprendente. Neste contexto, a problemática da pesquisa questiona: Como a mediação do professor pode auxiliar na formação da criança de educação infantil nos momentos de brincar? De acordo com o objetivo traçado, a metodologia da pesquisa consiste em uma abordagem bibliográfica fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, bem como pesquisa de autores sobre essa temática. O interesse pelo tema surgiu a partir de algumas observações realizadas na educação infantil, a qual muitas das vezes o brincar era visto apenas como forma de passa tempo, sem um objetivo claro. O trabalho também tratará sobre o papel mediador do professor durante os momentos de brincar, e como isso torna-se essencial para a formação do sujeito, visto que com a mediação do professor a criança desenvolverá ainda mais sua capacidade de imaginação além da interação com os demais ao seu redor. Sendo assim a pesquisa terá como base alguns principais autores como: Kishimoto (2008), Navarro (2009), Vygotsky (1989/1998) entre outros. Assim com esse estudo chegamos as considerações de entender o brincar é indispensável para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança, através dele é possível desenvolver a linguagem, interação social, pensamento, criatividade e imaginação, porém, é necessário que ocorra uma intervenção por parte do professor tornando assim um brincar que proporcione para as crianças novos conhecimentos e aprendizagens.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Infantil. Brincar. Papel do professor.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte do processo de aprendizagem, visto que contribui para a formação e desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetiva, social e motora. Neste sentido, o brincar torna-se importante para a criança e com a intervenção do professor a brincadeira pode ser utilizada como motivação tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa.

A educação infantil no art.29 é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Para tanto a educação infantil é um direito de todas as crianças.

A presente pesquisa surge da necessidade de mostrar como o brincar tem grande relevância, para as crianças, sendo propulsor do desenvolvimento da criatividade e dos conhecimentos. Para essa prática é necessário a atuação/mediação do professor, pois o mesmo colabora para a construção da autonomia das crianças, ampliando a participação social entre eles e sua formação.

[1] Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR –Campus União da Vitória.
[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPG. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR – Campus União da Vitória.

ISSN 1982-9183

Portanto, a escolha dessa temática se deu pelo fato da experiência da pesquisadora como professora na educação infantil, partindo do princípio de que a mediação auxilia na formação dos alunos enquanto brincam.

Neste contexto, a problemática da pesquisa questiona: Como a mediação do professor pode auxiliar na formação da criança de educação infantil nos momentos de brincar?

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança e a contribuição do professor para a formação do sujeito aprendente.

Para tal estudo temos como objetivos específicos:

- Discutir as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança;
- Investigar o que os documentos legais dizem sobre a prática do brincar na Educação Infantil.
- Compreender o universo lúdico, onde a criança se comunica consigo mesma e com o mundo estabelecendo relações sociais.

Nessa pesquisa será possível observar e valorizar os benefícios que o brincar proporciona às crianças, pois elas exercitam a imaginação e se desenvolvem integralmente, além de evidenciar a importância da mediação do professor como gerenciador de conflitos.

Metodologicamente, está é uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada em autores, e documentos que norteiam a prática do brincar. Assim o texto está organizado em três momentos.

No primeiro momento intitulado de "O que os documentos legais dizem sobre o brincar na educação infantil" se discute sobre o direito que as crianças têm de brincar, contribuindo para o desenvolvimento, construindo experiências e criando vínculos com os demais ao seu redor. No segundo momento, será explicitado "A importância do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento da criança" em que é retratado a prática do brincar como fundamental para a criança em desenvolvimento integral e no terceiro momento "O Papel mediador do professor" é apresentado o professor como mediador desses momentos do brincar e como isso é relevante para desenvolver aprendizagens nos alunos.

O QUE OS DOCUMENTOS LEGAIS DIZEM SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Ministério da educação (MEC) elaborou documentos visando um nivelamento do ensino, contribuindo para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), os quais norteiam a prática pedagógica do brincar, nos diversos Centros Municipais de Educação Infantil e escolas primárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil afirmam que: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (BRASIL, 2010, p.25). Diante desse documento que norteia a Educação Infantil percebemos como o brincar tem um espaço especial na vida da criança. Além disso é fundamental, a participação do profissional de educação infantil durante os momentos de brincar, proporcionando novas aprendizagens.

ISSN 1982-9183

De acordo com o Estatuto da Criança e do adolescente - ECA, no Art. 16 está explicito que, é direito da "criança brincar, praticar esportes e divertir-se" como forma de liberdade para seu desenvolvimento, visando que através do brincar muitas áreas são desenvolvidas". (BRASIL,1990). Desse modo, entendemos que a criança tem liberdade de expressão através da brincadeira, como uma forma de desenvolvimento de suas habilidades e construção da sua identidade e personalidade.

Os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento criado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, deixa claro que no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser. "Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. " (BRASIL,1998, p. 27), ou seja, no brincar a criança constrói novas experiências, cria e recria brincadeiras, regras sociais, convívio em sociedade as quais tem um grande significado para o desenvolvimento das mesmas.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam que: "a criança é sujeito histórico e de direitos, considerando ainda que é por meio das interações, das práticas cotidianas e das relações que vão construindo sua identidade tanto individual quanto coletiva, pois brincam, imaginam, aprendem, observam e dão sentindo para a natureza e sociedade produzindo cultura". Entendemos aqui, o quão importante é a interação das crianças com o meio no qual estão inseridas, pois com as práticas do dia a dia que vão se desenvolvendo nas suas particularidades.

Compreende-se que na escola a criança irá entrar em contato com o convívio com os outros e também se desenvolver como individuo, contando com a mediação dos docentes que sejam capacitados a oferecer materiais para que se potencialize o seu desenvolvimento, despertando na criança a curiosidade, para que assim explorem o mundo a sua volta.

Ainda, de acordo com as (BRASIL, 2010, p. 12), o currículo da Educação Infantil é concebido como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com este apontamento percebe-se que todos os conhecimentos repassados ao professor através das práticas educativas, devem promover as crianças seu desenvolvimento integral, tendo assim o brincar como um elemento importante para o processo de construção e descobertas considerando a maneira como a criança vê e dá sentido as coisas a sua volta. Dessa forma, o brincar tem um papel importante no currículo da Educação Infantil, sendo visto como uma atividade que estimula o desenvolvimento motor, a sociabilidade, a sensibilidade e a criatividade, permitindo à instituição compreender e estimular a aprendizagem do brincar em seu currículo.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nesse momento temos como objetivo definir o que é brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança. O brincar é indispensável para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança, pois o mesmo propicia o desenvolvimento da linguagem, da interação, do pensamento, da imaginação e criatividade.

De acordo com Navarro (2009) as crianças precisam brincar, pois faz parte do seu descobrimento do mundo e das pessoas a sua volta, brincando aprendem a se comunicar e a se inserir no contexto social. Assim, ela vai explorar o mundo de maneira livre e espontânea, podendo desenvolver suas capacidades cognitivas.

Navarro (2009, p. 17) defende que o brincar é:

> [...] atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, consequentemente, para as escolas de educação infantil.

Conforme a autora, o brincar faz com que a criança explore o mundo ao seu redor, desenvolvendo sua imaginação e emoções, é necessário que haja regras durante os momentos de brincar para que assim, a criança aprenda a respeitar o limite do seu espaço e tempo. De acordo com Luz; Oliveira e Souza (2011, p.13478):

> O brincar proporciona um desenvolvimento dos processos de interação social tanto na escola como na própria família, desenvolvendo as diferentes capacidades, como a coordenação motora, concentração, criatividade, auto-estima e permite a criança ser livre usando a abusando da sua imaginação.

Entende-se a partir dos autores citados, que no brincar são desenvolvidas várias capacidades na criança, proporcionando novos conhecimentos e permite explorar suas ideias e imaginação, completando as ideias de Navarro (2009) quando ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento humano:

> As crianças precisam brincar, faz parte do seu descobrimento do mundo e das pessoas, brincando elas aprendem a se comunicar e a se inserir em um contexto social. [...]. Mediante isso é que ela vai explorar o mundo de maneira livre e espontânea podendo assim desenvolver suas capacidades cognitivas. (NAVARRO, 2009, p.17)

Entende- se a partir da leitura que com o brincar as crianças descobrem o mundo ao seu redor, ou seja começam a se inserir no meio social criando uma socialização com as demais crianças e com o professor, realizando atividades imitativas no primeiro momento de vida, sendo assim o brincar potencializa o desenvolvimento das crianças, aprendem a conhecer, a fazer e a conviver, estimulando a curiosidade, autoconfiança, autonomia, desenvolvendo a linguagem, pensamento e atenção.

O brincar é uma atividade fundamental na educação infantil, sendo que as crianças expressam seus desejos, necessidades, aprendizagens por meio desses momentos.

ISSN 1982-9183

Lira e Rubio (2014, p.1-2) afirmam:

> A brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças. Nesta fase, a criança está sempre descobrindo e aprendendo novas coisas, é um ser em criação, o brincar nessa fase é fundamental para seu desenvolvimento social e cognitivo.

O ato de brincar traz para a crianças contribuições quanto ao seu desenvolvimento e integração com as demais crianças, promovendo assim novos conhecimentos, aprendizagens e desenvolvendo suas potencialidades.

É essencial oportunizar o brincar na educação infantil, sendo esse um direito da criança reconhecido em leis, portanto compreende-se que é necessário que as instituições utilizem essa prática para desenvolver as habilidades motoras, coordenação grossa e fina, espaço e tempo, vínculos com o meio social, criatividades, e descobertas de novos conhecimentos.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 130):

> [...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Desse modo, entendemos que a zona de desenvolvimento real se refere a tudo aquilo que a criança já consolidou no seu desenvolvimento, ou seja, o que ela é capaz de realizar sozinha sem a intervenção de um adulto, e na zona de desenvolvimento proximal refere-se aos processos que estão em construção na criança. O brincar torna-se muito importante para o desenvolvimento e para a interação da criança com o mundo ao seu redor, desde os primeiros meses de vida são estimulados a sorrir, falar, ouvir, gritar, imaginar coisas ou objetos ao seu redor, ou seja, interagir com as pessoas e com o meio.

De acordo com Navarro "o brincar possibilita o espaço para a espontaneidade e ao mesmo tempo cria oportunidade de socialização entre as crianças em espaços onde elas tenham convivência com crianças e adultos que não fazem parte do seu ambiente familiar, como na escola". (2009, p.56).

Percebemos que, o brincar oportuniza as crianças se socializarem entre elas e as pessoas a sua volta, é brincando que a criança aprende a respeitar regras, desenvolver seu relacionamento social e expressar-se. É com o brinquedo que a criança dirige sua maneira de socialização independente do que está vendo, formando relações entre o que vê e o que pensa, dando significado para aquele objeto durante o momento em que está brincando. Para a criança uma folha de papel não é apenas um papel, ela pode transformar isso em um " aviãozinho", explorando assim sua imaginação dando um real significado para suas brincadeiras.

Vygotsky (1998) discute a relevância do papel do brinquedo, referindo-se especificamente à brincadeira de faz-de conta:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no

ISSN 1982-9183

> brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY,1998, p.66).

Desse modo, entendemos que além de uma situação imaginária o brinquedo também é uma atividade que delimita regras, nenhum brinquedo ou brincadeira se torna algo sem previsão nem planejamento, mesmo em uma brincadeira de faz-de-conta as regras precisam ser planejadas e respeitadas. Outro fato a ser destacado é considerar as brincadeiras e conhecimentos que as crianças trazem de casa para que assim a criança seja valorizada em todos os seus sentidos.

O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

Concordamos com Luz, Oliveira e Souza (2011, p. 13481) que " O professor ao proporcionar o brincar, deverá atentar-se ao seu papel, pois poderá ser o mediador da brincadeira, utilizando de estratégias para que as crianças cheguem ao objetivo da aprendizagem proposto por ele [...]". Compreendemos que o professor precisa estar atento quanto ao desenvolvimento da criança por meio do brincar, contribuindo para a aprendizagem dos seus alunos, concluindo os objetivos proposto por meio das brincadeiras e observando cada um deles e seu desenvolvimento.

Contudo, afirma Navarro (2009, p.18)

> Pensar no papel do professor como mediador do brincar nos leva a questionar se esse papel é executado com a consciência necessária para uma intervenção positiva, pois acreditamos que a mediação da professora em uma atividade de brincadeira pode ajudar a passar motivação para a criança, quando nenhuma mediação ou uma mediação que obrigue as crianças a brincarem pode prejudicar muito o brincar[...]

Sendo assim, o brincar não é algo vago, é necessário a intervenção do educador neste momento tão importante do desenvolvimento infantil, através de uma brincadeira é possível abrir leques para novos conhecimentos e desenvolver nas crianças sentidos de valores. O professor ao rever suas práticas para que o brincar seja um instrumento mediador da aprendizagem e não somente um passa tempo sem objetivos claros, torna a aprendizagem de forma significativa, atrativa, compreensiva, na qual a criança aprende normas, regras e forma lúdica.

"O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção de conhecimento " (KISHIMOTO, 1996, p. 95).

Entendemos, que o papel do professor/mediador seja de estimular a criança a realizar aquilo que mais gosta de fazer: brincar, tornando um mundo de descobertas e de desenvolvimento integral. A mediação do professor precisa ser feita de forma consciente, dando liberdade a criança, motivando-a participar das brincadeiras e do brincar, por livre escolha e não por obrigação. Do mesmo modo, as brincadeiras dirigidas contribuem para o fortalecimento de normas e aprendizagens compartilhadas.

ISSN 1982-9183

Bezerra (2011) afirma o mesmo pensamento de Navarro (2009), pontuando que a intervenção do professor no ato da brincadeira da criança tem como princípio, direcionar o brincar para estimulá-la sem que ela se sinta pressionada.

A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, uma atividade natural da criança, que implica em compromissos, planejamento e seriedade do professor, sendo sua intervenção um dos princípios que precisam reger as atividades e o currículo escolar que envolve brincadeiras na Creche (BEZERRA, 2011).

Conforme o autor citado, tanto as brincadeiras como os momentos de brincar, precisam ser planejados para que assim ocorra as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das crianças, e que essas estejam vinculadas ao currículo escolar.

Por isso, a intervenção do professor pode ser a de incrementar com recursos, materiais, conhecimentos a respeito dessas atividades, brincando junto dando lhes direcionamento durante as brincadeiras. As brincadeiras compartilhadas, permitem que o professor não apenas dirija esse momento, mas sim vivencie como as crianças constroem seus conhecimentos.

Pensar no papel do professor como mediador, pode ajudar a gerar motivação nas crianças durante as brincadeiras e os momentos do brincar, porém isso deve ocorrer de forma positiva, não por obrigação, assim o professor estará interagindo, participando da brincadeira organizando o espaço e construindo aprendizagens com as crianças.

Conforme Navarro (2009, p.68):

> A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. Pode organizar circuitos e deixar as crianças andarem como quiserem, pode deixar as crianças usarem mesas e cadeiras para brincar, pode deixar à disposição da criança os brinquedos da escola para que a criança escolha com que e como quer brincar. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

Compreende-se a partir da leitura, que o professor promove grandes experiências quando organiza as brincadeiras, permitindo assim que as crianças escolham a forma como acham melhor de brincar. No entanto é necessário entender que o inicio do brincar deve partir do aluno e não do professor, esse só tem como papel mediar o processo já iniciado.

Para Parentes (2014, p. 08):

> Valorizar a brincadeira significa oferecer espaços, atividades e interações com práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, ou seja, o professor tem que oferecer aos seus alunos atividades recreativas que estejam de acordo com a proposta pedagógica, as quais objetivam o desenvolver da criança.

Nesse sentido o professor precisa valorizar o brincar, oferecendo atividades que contribuam para seu desenvolvimento, formando assim alunos reflexivos e participativos. Portanto os professores precisam se preparar para trabalhar com o criar, pois a criatividade deve ser vista como um elo dinâmico e contínuo. Diante disso o docente não pode ver a criança como receptora passiva de estímulos, mas como uma pessoa capaz de ação, que interaja, crie e recrie possibilidades e novas aprendizagens.

ISSN 1982-9183

Percebemos então, que quando o brincar é mediado pelo professor torna-se uma atividade mais prazerosa e cheia de descobertas, diante disso:

> O professor deve utilizar-se de sua intervenção, visando o despertar a imaginação da criança e criar novas situações, procedimentos pedagógicos que levem aos processos de ensino aprendizagem da criança. Neste sentido, a brincadeira torna-se um espaço fundamental para o professor realizar a intervenção. (BEZERRA, 2011, p.08).

A intervenção do professor visa a contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da criança, a participação do adulto ocorrerá com o intuito de motivá-la a criar, inventar, falar pensar, realizar e ouvir. Para Parentes (2014, p. 21):

> O professor precisa priorizar o lúdico em sua prática pedagógica, valorizando a liberdade de aprender pelo mecanismo mais simples e mais eficiente: a brincadeira. Para atingir esse objetivo, ele deve conscientizar-se de que necessita realizar estudos e pesquisas sobre temas relativos à aprendizagem, buscar e testar novas estratégias de ensino que atendam adequadamente à necessidade de formação do aluno.

Podemos compreender através dos autores citados acima que o lúdico deve ser valorizado na prática pedagógica dos professores, estando preparados para trabalhar com o criar, pois a criatividade deve ser vista como ato dinâmico e continuo. O professor pode utilizar das brincadeiras como forma e ferramenta de ensino em diversas áreas, seja brincando de coisas que acontecem no cotidiano e dessa forma valorizando as vivências e conhecimentos prévios, ou também possibilitando o faz-de-conta, criando um mundo paralelo ao que vive estimulando a criatividade ou brincadeiras utilizando materiais alternativos, como fantoches, materiais recicláveis, construção de materiais pedagógicos, tornando as experiências das crianças com as cantigas de roda, brincadeiras antigas de roda, brincadeiras antigas como: passa-anel; peteca; cinco marias; o mestre mandou; pular corda; são algumas brincadeiras que o professor pode mediar e estimular no aluno as relações sociais, a experimentação do mundo, a elaboração da autonomia, a organização das emoções e também o professor precisa mediar possíveis conflitos, trabalhando a expressão e a interpretação.

Quando o professor passa a intervir e estruturar os momentos das brincadeiras e do brincar deixam de ser livres e passam a ser estruturados, podendo se utilizar de mateiras para que seja explorado pela criança e criando desafios, portanto, “argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (MOYLES, 2006, p.30).

Compreendemos assim que o profissional ao perceber sua importância na brincadeira, para o desenvolvimento da criança, criando espaços e desafios a serem realizados pelas crianças estruturando os momentos do brincar, possibilitando um brincar mais desenvolvido, enriquecendo a brincadeira e ampliando as aprendizagens se torna um mediador da aprendizagem. O professor ao realizar a intervenção mediadora, contribui para o desenvolvimento, cognitivo, social, afetivo, psicomotor e linguístico das crianças.

ISSN 1982-9183

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente trabalho sobre O brincar na Educação Infantil: O papel mediador do professor, pode-se notar a importância do lúdico para promover o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. De acordo com a revisão bibliográfica pode-se organizar e selecionar as principais contribuições que fundamentaram teoricamente o presente artigo. Considerando o brincar como forma de cultura e enquanto atividade biológica essencial e espontânea da criança.

Foi possível verificar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos mediadores no processo didático-pedagógico sendo importantes ferramentas essenciais no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança como sujeito em formação estimulando assim a relação da criança consigo mesmo, com os outros e o mundo.

Também se discutiu o papel do professor mediante os momentos de brincar das crianças, e como de fato isso se torna essencial para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e interação, evidenciamos que a mediação do professor no brincar oportuniza a construção do conhecimento, no qual a criança vivencie desafios, amplie sua curiosidade e descubra a magia que é aprender brincando.

No contexto acadêmico, esse trabalho é relevante para que o professor conheça como deverá agir dentro da prática do brincar, não apenas desenvolvendo a atividade lúdica como forma de passa tempo sem um objetivo, mas sim de forma a contribuir para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J.L.S**. A importância da intervenção do professor nas brincadeiras das crianças da creche**. 2011, 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Volume 1: introdução: Ministério Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

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

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

LIRA, N.A; RUBIO, J. de. A.S. A importância do Brincar na educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**- v5, nº. 1, p.1-22, 2014.

ISSN 1982-9183

LUZ, M. C; OLIVEIRA, M. C. A. R et.al. Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender. **X Congresso Nacional de Educação**- EDUCERE- I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE- PUC-PR, Curitiba, 2011.

MOYLES, J.R**.** et al. **A excelência do brincar.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NAVARRO, M.S. O Brincar na Educação Infantil. **IX Congresso Nacional de Educação**- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 e 29 de outubro de 2009- PUCPR.

PARENTES, M.S. **O Brincar como ferramenta pedagógica na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa UAB da Universidade de Brasília – Polo de Primavera do Leste – MT, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS CONTRIBUTOS DE JEAN PIAGET E CONSTANCE KAMII

Flávia Regina Holub[1]; Vanessa Campos de Lara Jakimiu[2]

RESUMO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do ensino da matemática nos anos iniciais. Para tanto, toma como referente os contributos de Jean Piaget e Constance Kamii para a compreensão do pensamento lógico matemático da criança. Neste sentido, considerando que de acordo com a epistemologia genética de Piaget há uma especificidade no modo de a criança aprender matemática, o presente estudo busca investigar quais práticas pedagógicas vão ao encontro do pensamento lógico matemático da criança. Apresenta como objetivos específicos: identificar como ocorre o processo de aprendizagem segundo a teoria piagetiana; investigar os conceitos matemáticos e como a criança aprende matemática e propor considerações teóricas acerca dos encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de matemática no sentido de que estas tomem a criança e o seu pensamento lógico-matemático como referência para quaisquer intervenções formativas. Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, estando amparada com especial destaque em Piaget (1975a, 1975b, 1987, 1990) e Kamii (1990 e 2002). Do estudo empreendido, é possível evidenciar que o aprendizado de matemática ocorre de modo significativo quando se toma como referente a forma como os alunos aprendem o conhecimento matemático o que possibilita a proposição de situações pedagógicas que exijam investigação e reflexão matemática de modo sistematizado.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Perspectiva Piagetiana.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do ensino da matemática nos anos iniciais. Para tanto, toma como referente os contributos de Jean Piaget e Constance Kamii para a compreensão do pensamento lógico matemático da criança.

Tendo em vista que a matemática é uma área bastante complexa, no que se refere ao ensino e a aprendizagem, e que as crianças apresentam uma considerada dificuldade de compreensão, o presente estudo busca compreender como a criança aprende para propor encaminhamentos didáticos metodológicos assertivos e adequados ao nível de desenvolvimento da criança na área de matemática.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: holubfla@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

Neste sentido, considerando que de acordo com a epistemologia genética de Piaget há uma especificidade no modo de a criança aprender matemática, o presente estudo busca investigar quais práticas pedagógicas vão ao encontro do pensamento lógico matemático da criança. E apresenta como objetivos específicos: identificar como ocorre o processo de aprendizagem segundo a teoria piagetiana; investigar os conceitos matemáticos e como a criança aprende matemática e propor considerações teóricas acerca dos encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de matemática no sentido de que estas tomem a criança e o seu pensamento lógico-matemático como referência para quaisquer intervenções formativas.

Metodologicamente, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, a qual é conceituada por Demo (2003) como aquela que "[...] inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa a se reconstruir pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, [...]."

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos é a área de Educação, mais especificamente do eixo temático do ensino da matemática, estando amparada pelos autores da bibliografia especializada com destaque Piaget (1975a, 1975b, 1987, 1990) e Kamii (1990 e 2002).

Inicialmente, o estudo apresenta uma discussão acerca dos conceitos de aprendizagem especificamente a partir das teorizações de Jean Piaget. Em seguida, desenvolve um quadro teórico a respeito de como a criança aprende matemática, tendo como fundamento os constructos teóricos de Jean Piaget e Constance Kamii. Por fim propõe considerações teóricas relacionados aos encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino de matemática que partam da consideração da criança como centralidade do processo educativo, e da consideração de como ocorre a aprendizagem e como a criança desenvolve conceitos matemáticos e pensa o número.

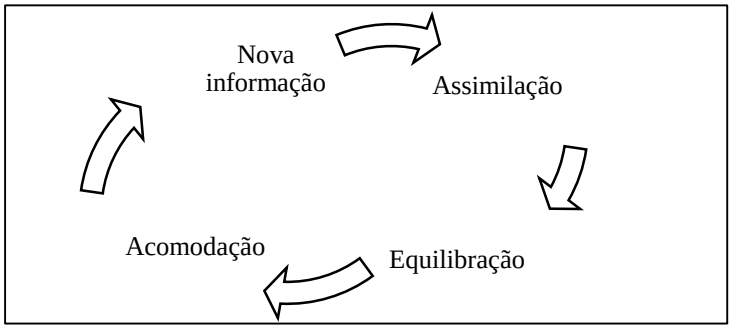
Do estudo empreendido é possível evidenciar que o aprendizado de matemática ocorre de modo significativo quando toma-se como referente a forma como os alunos aprendem o conhecimento matemático o que possibilita a proposição de situações pedagógicas que exijam investigação e reflexão matemática de modo sistematizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No entendimento de Piaget (1975a), a aprendizagem é "[...] um processo que só tem sentido diante de situações de mudança". Em seu ideário, a aprendizagem ocorre por meio da assimilação, acomodação e equilibração. Neste sentido, para que o aprendizado se efetive é necessário que exista a interação do sujeito em sua ação mental e física com o meio em que vive, envolvendo um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, proporcionando a adaptação do sujeito ao meio e a absorção dos objetos desse meio.

ISSN 1982-9183

FIGURA 1: TEORIA DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO
NA PERSPECTIVA PIAGETIANA



FONTE: Elaboração própria a partir de Piaget (1975a)

Do ponto de vista conceitual e explicativo, a assimilação utiliza-se do meio externo e ocorre quando o indivíduo incorpora a realidade a seus esquemas de ação, isto é, mobiliza sua capacidade de armazenar um novo conhecimento a um esquema já existente, alimentando seus esquemas hereditários ou adquiridos. (PIAGET, 1975a).

Nesta perspectiva, caberá ao indivíduo fundamentar sua ação ao primado do julgamento. Julgar aqui, "[...] não é, necessariamente, identificar, como se afirma por vezes; é assimilar, isto é, incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado." (PIAGET, 1987, p. 382).

Já a acomodação consiste em um ajustamento às coisas assimiladas no processo, isto é, quando o indivíduo promove a modificação dos esquemas já assimilados de modo a alterar o seu conhecimento e agregar novas informações. (PIAGET, 1975a).

Entre a assimilação a acomodação está a equilibração. Esta é imprescindível para a construção da aprendizagem, uma vez que é ela que permite o ponto estável entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conhecimentos, ou seja, a adaptação:

> [...] só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação. Certo, no plano motor, a coerência apresenta uma estrutura muito diversa da do plano reflexivo ou do plano orgânico, e todas as sistematizações são possíveis. Mas, em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. (PIAGET, 1987, p, 18)

Segundo MOREIRA (2011), a equilibração é a adaptação à nova situação e se efetiva quando o sujeito passa a dominar o novo conhecimento assimilado e acomodado, levando à modificação de seu ponto de vista, tornando o seu conhecimento maior e mais desenvolvido.

Nesta perspectiva, Piaget (1990, p. 13) argumenta que o desenvolvimento, consiste, em uma equilibração progressiva, ou seja, caracteriza-se pela "[...] passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio maior."

A partir desta compreensão a interação com o meio torna-se fundamental para a organização e adaptação às situações e objetos que fazem parte do meio que o sujeito está inserido. O meio, portanto, constitui-se como o fundamento para o desenvolvimento da inteligência:

ISSN 1982-9183

> A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que perceberam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (PIAGET, 1987a, p. 23).

Piaget (1990), tendo como fundamento teórico a epistemologia genética, estabelece estágios de desenvolvimento definindo a faixa etária e principais características de cada estágio, conforme segue sumarizado no quadro a seguir:

QUADRO 1: ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET

ESTÁGIO/ FAIXA ETÁRIA	**CARACTERÍSTICAS**
Sensório motor Do nascimento até 2 anos	• Representa a conquista através da percepção e dos movimentos. • Traz tudo para si ou, mais precisamente para o seu corpo; • A vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, correspondem a tendências instintivas. • A inteligência prática aparece, com efeito, bem antes da linguagem; por intermédio de percepções e movimentos; • A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral; • Há quatro processos fundamentais neste estágio que são as construções de categorias do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo; • A criança aprende por imitação.
Pré-operacional Dos 2 aos sete anos	• Com o aparecimento da linguagem, as condutas são modificadas no aspecto afetivo e no intelectual; • Pela linguagem a criança é capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal; • Com a linguagem resultam três consequências: 1. O início da socialização da ação; 2. A interiorização da palavra; 3. A interiorização da ação. • A criança reagirá primeiramente às relações sociais e ao pensamento em formação com um egocentrismo inconsciente; • A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem; • As crianças reproduzem movimentos mais complexos; • Criança fala-se a si própria, em monólogos variados que acompanham seus jogos e suas atividades; • É a fase dos “porquês”.
Operacional concreto Dos 7 aos doze anos	• Observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, pois o início desse estágio coincide com o início da escolaridade; • As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificação ou provas para a afirmação própria; • A linguagem egocêntrica desaparece quase totalmente; • A criança se torna suscetível a um começo de reflexão; • As operações do pensamento correspondem à intuição; • A afetividade caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e por uma organização da vontade, que leva uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva.

ISSN 1982-9183

Operações formais Dos 12 até a vida adulta	• A maturação do instinto sexual é marcado por desequilíbrios momentâneos; • Constrói sistemas e teorias; • Facilidade de elaborar teorias abstratas; • O pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações logicas começam a ser transpostas do plano de manipulação concreta para o das ideias.

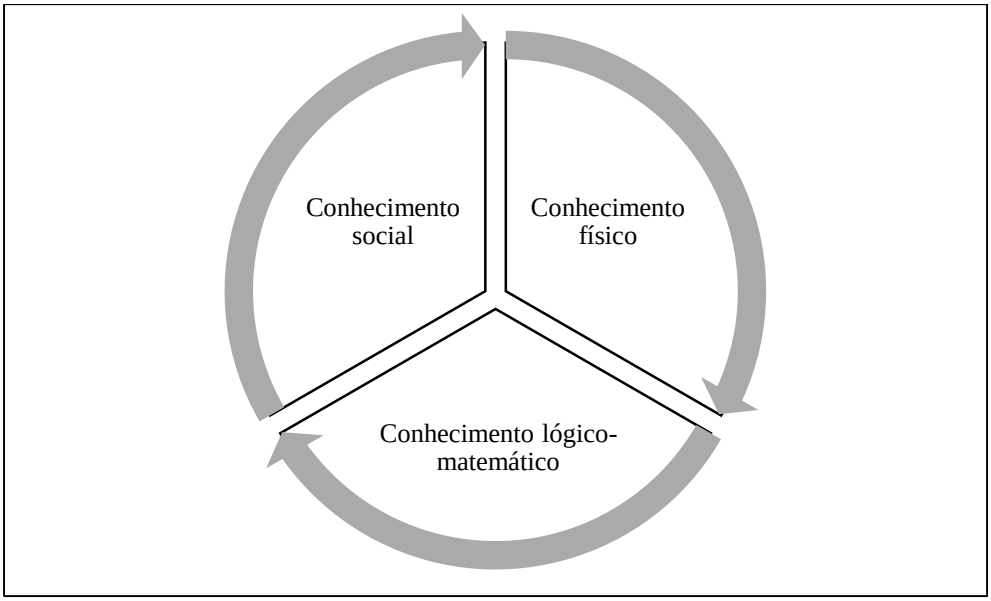
FONTE: Elaboração própria a partir de Piaget (1990).

Os estágios supracitados, devido a sua interdependência com o meio em que o indivíduo está inserido, não ocorre linearmente para todos os sujeitos. Ou seja, o indivíduo passa por todos os estágios, invariavelmente, mas não necessariamente segue exatamente todas estas etapas de forma linear. Ocorre que, independente das características individuais do sujeito e o meio em que este esteja inserido, os estágios vão sendo adquiridos até chegar ao pensamento formal, independentemente daquilo que seria considerado como idade cronológica. (MOREIRA, 2011).

Neste sentido, a única demarcação universal seriam os pontos de partida e chegada, ou seja, em que pese a forma de como o sujeito adquire a inteligência se modifique de acordo com o seu próprio desenvolvimento. O início desse desenvolvimento será sempre a partir do estágio sensório-motor de modo a avançar no desenvolvimento, uma vez que este está em interdependência com interação do sujeito com o meio em que vive, de modo a chegar no estágio das operações formais.

Kamii(1990), baseada na teoria de Piaget, avança em suas teorizações ao argumentar a existência de diferentes tipos de conhecimento, evidenciando, dentre eles, o conhecimento lógico-matemático.

FIGURA 2: CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA



FONTE: Elaboração própria a partir de Kamii (1990)

O conhecimento social seria aquele conhecimento adquirido por intermédio da convivência com outras pessoas, no qual cada indivíduo possui uma origem cultural, que se formará por intermédio da convivência com os seus:

ISSN 1982-9183

> A origem fundamental do conhecimento social são as convenções construídas pelas pessoas, a característica principal do conhecimento social é a de que possui uma natureza amplamente arbitrária. [...] para que a criança adquira o conhecimento social é indispensável a interferência de outras pessoas. [...] cada idioma tem um conjunto de palavras diferente que serve para o ato de contar. Contudo, a ideia subjacente de número pertence ao conhecimento lógico-matemático, o qual é universal. (KAMII, 1990, p. 24-25).

O conhecimento físico seria compreendido como sendo todo conhecimento que o indivíduo obterá ao longo de sua vida por meio da observação dos objetos da realidade externa. Em geral, os sujeitos começam a absorver esse conhecimento durante a infância e vão o desenvolvendo, por intermédio das emoções da leitura das expressões dos outros. (KAMII, 1990).

Já o conhecimento lógico-matemático, seria elaborado a partir das relações que o sujeito tem sobre os objetos. Ou seja, a criança "[...] progride na construção do conhecimento lógico matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre objetos." O conhecimento lógico-matemático consiste, portanto, como "coordenação de relações." (KAMII, 1990, p. 15).

Em seu ideário, Kamii (1990) relata que uma criança ativa e curiosa não vai aprender matemática por memorização, repetindo e exercitando, pois esses procedimentos apenas farão com que a criança faça seu próprio trabalho e não se esforce para chegar a uma resposta conclusiva de sua própria produção. Pelo contrário, para que ocorra a aprendizagem a criança deve resolver situações problemas que a faça vivenciar o enfrentamento de obstáculos cognitivos de modo a resolvê-los por intermédio dos conhecimentos já adquiridos e pela (com)vivência familiar e social.

No caso específico da matemática, são os recursos proveniente do conhecimento lógico matemático que precisam ser mobilizados, já que as crianças constroem conceitos matemáticos pela abstração reflexiva e não com e sobre os objetos do mundo físico como recorrentemente se acredita:

> [...] o número é alguma coisa que cada ser humano constrói através da criação e coordenação de relações. [...] a criança que não tem a estrutura de número usa a melhor coisa que lhe ocorre para fazer julgamentos quantitativos, isto é, utiliza a noção de espaço. **Contudo, quando ela já tiver construído a estrutura de número, o espaço ocupado pelos objetos se torna irrelevante**, pois a criança faz julgamentos quantitativos impondo uma estrutura numérica aos números. (KAMII, 1990, p. 26-27, grifo nosso).

O processo que a criança utiliza para construir seu conhecimento lógico matemático é a sua coerência interna, neste sentido, recorrentemente o desacordo com outras crianças pode estimulá-la a reaver suas próprias ideias, oportunizando-a a repensar sobre suas afirmações para melhor argumentação a fim de convencer outras crianças de seus propósitos. Nesta perspectiva, a confrontação social entre as crianças é fundamental para o ideal desenvolvimento lógico-matemático, pois as crianças não devem necessariamente ser corrigidas por alguém que sabe mais que elas, pois é do confronto de ideias que se chega às conclusões assertivas, de maneira construída e não simplesmente transmitida e/ou imposta. (KAMII 1990).

ISSN 1982-9183

No entendimento de Kamii (1990), não se pode afirmar, com certeza, como a criança constrói o número, mas há evidencias de que a noção do número se dá a partir da atividade em demonstrar todos os tipos de coisas, em todos os tipos de relações, dessa forma, deve-se procurar encorajar as crianças a estarem atentas em todos os objetos e eventos, pois as crianças constroem o número dentro do contexto geral do pensamento do cotidiano, e o professor deve encorajá-las colocando-as em contato com todos os tipos de coisas, ideias e relações e não focar somente em quantidades:

> Em conclusão, o objetivo para "ensinar" o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental de número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, a sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas "certas". (KAMII, 1990, p. 41).

Kamii (1990), fundamentando-se na teoria piagetiana de desenvolvimento humano, apresenta os conceitos matemáticos, quais sejam: seriação, classificação, conservação, a ordem, a reversibilidade e a inclusão hierárquica.

A seriação é o processo de identificar os objetos a partir de suas diferenças e separá-los a partir de determinadas categorias, por exemplo, do maior para o menor, do mais escuro para o mais claro etc. (KAMII, 1990).

A classificação é o processo de agrupar objetos a partir de semelhanças ou diferenças. Por exemplo: triângulos azuis com triângulos azuis, triângulos vermelhos com triângulos vermelhos. (LORENZATTO, 2006).

A conservação "[...] significa pensar que a quantidade continua a mesma quando o arranjo espacial dos objetos foi modificado." (KAMII, 1990, p. 07). Por exemplo, quando modifica-se a disposição dos objetos diante dos olhos atentos da criança, espaçando-os em uma das fileiras, e questiona-as se ambas as fileiras possuem a mesma quantidade de objetos, para verificar se a mesma consegue voltar mentalmente a posição inicial, mantendo a conservação e assim, perceber que a quantidade não mudou, o que mudou foi espaço entre os objetos.

FIGURA 3 – PRINCÍPIO DA CONSERVAÇÃO



FONTE: Elaboração própria a partir de Kamii (1990).

A ordem é o princípio que permite "[...] contar cada elemento e somente uma vez cada um." (PIAGET, 1975b, p. 146).

Importa observar que ambos se tratam de processos mentais, ou seja, a criança não tem de colocar literalmente/materialmente os objetos em uma ordem espacial para colocá-los em uma relação ordenada que permita a contagem. O que é importante é que ela os ordene, ainda que mentalmente" (KAMI, 2002. p. 24-25).

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FIGURA 4: PRINCÍPIO DA ORDEM

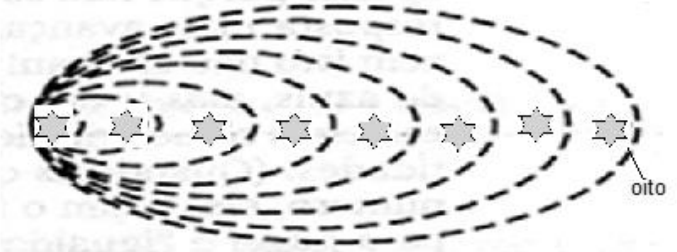
Em que figura (a) é o arranjo de oito objetos e (b) a relação mental de ordem feita por uma criança.



FONTE: Kamii (2002).

A reversibilidade é a habilidade de fazer e desfazer mentalmente as operações, já a inclusão hierárquica é quando o pensamento da criança se torna flexível a ponto de ser reversível e capaz de compreender que o "um" está "dentro" do dois, que o dois está "dentro" do três, e assim sucessivamente. (KAMII, 1990).

FIGURA 5: PRINCÍPIO DA INCLUSÃO HIERÁRQUICA



FONTE: Kamii (1990).

Na prática pedagógica isso significa transcender as práticas tradicionais em torno do ensino da matemática de modo a abandonar atividades de memorização, fixação e repetição de exercícios aonde a centralidade está no professor e promover práticas desafiadoras que considerem que a criança não vai aprender matemática com o professor falando ou apenas com o simples manuseio de objetos do mundo físico, já que a construção dos conceitos matemáticos é uma relação mental interna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que se constata, portanto, é que a construção do conceito de número pela criança é uma operação interna, o que destitui de sentido a utilização de materiais "externos" do mundo físico como, por exemplo, tampinhas, palitos, etc. Este só ganham significação se estiverem acompanhados de práticas desafiadoras que façam as crianças mobilizarem recursos para resolvê-las.

ISSN 1982-9183

Kamii (1990) evidencia, portanto, que mais efetivo do que exercícios no papel sejam realizadas estratégias pedagógicas que além de desafiarem o pensamento da criança também permitam a mesma corrigir e ser corrigida pelos colegas o que agregará mais conhecimento do que ficar copiando e repetindo intermináveis exercícios.

Romper com o ensino da matemática na perspectiva tradicional significa romper com momentos em que as crianças fazem, mecanicamente o seu próprio trabalho, deixando de compartilhar com os colegas suas experiências e consequentemente, se tornam dependentes das respostas dos adultos não desenvolvendo tanto sua autonomia quanto o seu conhecimento matemático.

Kamii (1990), em suas teorizações, estabelece seis princípios para ensinar matemática, quais sejam: a) possibilitar a criação de todos os tipos de relações, b) proporcionar atividades em que as crianças possam refletir sobre o número e a quantidade de objetos de modo significativo, c) proporcionar atividades em que as crianças possam quantificar objetos logicamente e compará-los em conjuntos, d) possibilitar a construção de conjuntos com objetos móveis, e) possibilitar situações de aprendizagem que permitam a troca de ideia com os colegas, evidenciando, a potencialidade dos jogos para tal. (KAMII, 1990).

Machado (2015) afirma que o ensino de matemática de forma tradicional, preparado pelos educadores, não tem dado conta do ensino/aprendizagem, pois na forma tradicional, há apenas a transmissão de conteúdo, que para alguns ainda é sem significado. Para melhorar essa aprendizagem em matemática, o jogo é visto como uma alternativa capaz de provocar mudança na educação, pois o jogo possibilita um ambiente mais propicio para o desenvolvimento da aprendizagem de forma eficaz e lúdica, por ser um meio de diversão que motiva, desenvolve habilidades, estimula o raciocínio e a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos.

Os jogos, portanto, tornam as crianças mentalmente mais ativas e críticas, consequentemente, aprenderão a depender de si próprias para obter suas conclusões se o seu raciocínio está correto, pois a correção feita entre colegas é mais eficaz do que a correção feita pelo professor, perspectiva defendida pelos autores da bibliografia especializada tais como Carvalho (1994), Starepravo (2009), Borges (2009) etc.

Neste sentido, importa romper com a lógica tradicional do ensino da matemática com ênfase na memorização e repetição, uma vez que esta desconsidera quem é o sujeito aprendente e como ele aprende. Importa pois, que os educadores favoreçam o desenvolvimento do conhecimento lógico matemático da criança "[...] em vez de tentar ensinar as crianças a darem respostas corretas e superficiais [...]". (KAMII, 1990, p. 28).

CONCLUSÕES

Do estudo empreendido é possível evidenciar que o aprendizado de matemática ocorre de modo significativo quando toma-se como referente à forma como os alunos aprendem o conhecimento matemático o que possibilita a proposição de situações pedagógicas que exijam investigação e reflexão matemática de modo sistematizado. Práticas desta natureza levam os alunos a construírem e desenvolverem conceitos e procedimentos matemáticos em que possam analisar criticamente e entender o sentido do que aprenderam, levando-os a um processo em que possam expor e discutir ideias e significados com outras pessoas, organizar conhecimentos e fazer registros do que aprenderam.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BORGES, Teresa Maria Machado. **Alfabetização Matemática do diagnostico a intervenção.** Uberaba, MG: Vitória Ltda., 2009.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino de Matemática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação pela pesquisa.** 6ed. Campinas SP: Autores associados, 2003.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria e Piaget para a atuação junto a escolares de 4 e 6 anos. 11 ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 1990.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas reinventam a aritmética.** 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LORENZATO, S. A. **Educação infantil e percepção matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MACHADO, Francisca de Moura. Os jogos na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, **IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH; III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação; V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO- Cátedra** – UNESCO, 2015, PUCPR. Paraná: EDUCERE, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br /arquivo/pdf2015/19639_11229.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: EPU, 2011

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

PIAGET, Jean. **A gênese do número na criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência da criança.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A,1987.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24 ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro: 1990.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática:** números e operações. Curitiba: Ayamará, 2009.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/UV

Angelita Ferreira de Paula[1]; Rosana Beatriz Ansai[2].

RESUMO

A presente pesquisa ressalta a importância do lúdico como método de ensino na alfabetização. O Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID oferecido pelo curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, propicia os acadêmicos bolsistas à reflexão sobre a relevância dos jogos e brincadeiras, como ferramenta facilitadora na compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, com os alunos participantes do Projeto nas escolas parceiras. Desta forma, no viés deste estudo pode-se questionar, qual a contribuição do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID na compreensão no uso do lúdico na alfabetização? Para nortear essa questão elaborou-se um estudo amplo e direcionado, sendo de cunho exploratório, teórica bibliográfica, embasado em um questionário respondidas pelos bolsistas participantes do projeto, no primeiro semestre de 2017. Os dados foram coletados durante o horário de trabalho coletivo, conforme estabelecido no Plano de Trabalho do referido projeto, ao que pode se concluir que através do uso do lúdico o professor consegue avaliar seu aluno em seu intelecto, ajudando-o a ser uma pessoa crítica e autoconfiante diante das decisões impostas pela sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Projeto pibidiano. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Como membros participantes do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e ex bolsistas pibidianos, os acadêmicos tiveram a oportunidade de desenvolver práticas da docência inicial amparadas no uso de atividades lúdicas para a promoção de aprendizagens significativas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste tocante, reside a iniciativa do estudo sobre o uso do lúdico na formação docente inicial, pois se faz necessário o professor atentar-se as inovações no ambiente escolar, pensando nas inovações e melhorais em prol de rendimento escolar na etapa do Ensino Fundamental.

O uso do lúdico não é meramente aplicar atividades banais sem cunho educativo, mas sim deve atentar-se para o brincar aprendendo. De acordo com Rau (2011, p. 61) [...] a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida". Através das atividades lúdicas o professor consegue de maneira dinâmica e versátil avaliar quais são as dificuldades e facilidades dos alunos em compreender determinados conteúdos trabalhados em sala de aula.

Segundo afirma Santos (1997, p. 14) "Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa e significativa". Facilitando assim o entrosamento entre professor e aluno através do lúdico, oportunizando a criança expor suas reais dúvidas e saberes. O professor utilizando de jogos,

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR.
[2] Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

brincadeiras, dinâmicas o aluno poderá expressar-se livremente. Sendo assim os profissionais da área da educação, possam ensinar de forma diferente e de maneira a agregar o interesse de cada aluno presente em sala e que os mesmos possam sentir prazer, interesse e curiosidade em tentar descobrir qual será a próxima atividade a ser desenvolvida em sala.

A prática desenvolvida pelos bolsistas nas escolas parceiras do projeto, consiste em os mesmos elaborarem seus planos de aula voltados ao método lúdico, desenvolvendo, elaborando e aplicando atividades relacionadas há jogos, raciocínio lógico, motricidade, brincadeiras, dança, música, dentre outros. Essas atividades ajudavam a reflexão dos bolsistas em relação a aprendizagem dos aprendizes de maneira significativa na sala de aula, reforçando os conteúdos do ensino regular, auxiliando os alunos participantes do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID.

O projeto proporcionou aos acadêmicos do curso de Pedagogia e bolsistas do projeto oportunizando-os a conhecer e contemplar a primeira vivência de como atuar no Ensino Fundamental, além da oportunidade de realizar trocas de ideias de atividades entre as equipes de bolsistas das escolas parceiras.

A presente pesquisa é de caráter exploratória e apoiada em relatos de experiências dos acadêmicos e bolsistas, tendo como objetivo pesquisar o uso do lúdico em sala de aula na formação docente inicial dos bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) esteve em desenvolvimento no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, sendo finalizado em março de 2018. Este projeto durante oito anos consecutivos de (2010 a 2018) assumiu a melhoria da qualidade do ensino, tanto na Universidade como na Educação Básica, uma vez que teve o compromisso formativo com o licenciando e nas escolas parceiras em que os bolsistas atuaram. O projeto oportunizou inúmeros acadêmicos a estarem presentes no chão das escolas parceiras do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, podendo assim unir teoria da sala da faculdade com a prática nas escolas parceiras do projeto. De acordo com Wasjkop (1999)

> [...] a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro [...]

Em se tratando da formação profissional, o projeto adotou o uso do lúdico como ferramenta pedagógica para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas parceiras. Sob o ponto de vista da formação docente inicial, se acredita que o lúdico é uma ferramenta que auxilia os acadêmicos do curso de Pedagogia ao instrumentalizá-los para que possam ensinar de forma motivadora e significativa. Para Jungs (2017, p. 31)

> O professor necessita de uma definição mais precisa de sua identidade profissional para se afirmar perante o ensino e até mesmo perante a categoria docente propriamente dita. Um professor que reconhece e tem consciência do seu papel desempenha seu trabalho com maior segurança, desenvoltura, autonomia e pode, assim, desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e de qualidade.

ISSN 1982-9183

Através da observação das atividades lúdicas, o professor pode obter um diagnóstico do comportamento geral da turma e do comportamento individual de cada aluno, descobrir quais são suas maiores dificuldades. Porém, para que o professor consiga atingir seus objetivos é preciso que o mesmo tenha conhecimento e habilidades precisas para escolher brincadeiras adequadas às necessidades de seus alunos. De acordo com a Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Através do documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais devem estar dirigidos para a educação. Segundo Marinho, et al (2007, p. 88). "Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz e agressividade".

O aprender brincando é algo que está voltado plenamente para o empenho dos alunos em sala de aula, os jogos direcionados são mecanismos que facilitam o aluno expressar seus conhecimentos de forma natural e não algo sistematizado. O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos sendo eles: físico, afetivo, intelectual e social. Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos em relação aos conteúdos trabalhados.

O projeto pibidiano adotou o uso do lúdico na formação docente inicial por acreditar que assim o bolsista consegue avaliar seu aluno, ajudando-o a ser uma pessoa mais crítica e autoconfiante diante dos desafios no ambiente escolar. Neste sentido nos fundamentamos em Kishimoto (2002, p. 62) quando o mesmo justifica a importância do uso do lúdico por parte do professor uma vez que "[...] o lúdico inserido no contexto escolar é fundamental para um bom rendimento dos educandos em sala, pois o mesmo possibilita o aluno a se expressar livremente [...]". Dado a importância do uso do lúdico em sala de aula, se faz imperativo que durante a formação docente inicial se promova ações didáticas no curso de Pedagogia visando a criação de oportunidades de desenvolvimento da *performance* do profissional docente. De acordo com Rau (2011, p. 32)

> No jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, na direção do professor.

Neste sentido, o projeto pibidiano proporcionou aos bolsistas, uma oportunidade única e valiosa de se fazer presentes nas escolas parceiras, auxiliando crianças do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem, utilizando como base pedagógica o lúdico materializado em jogos e brincadeiras. Para Neves (2012, p. 29) "A brincadeira ajuda a criança a desenvolver seu intelecto, contribuindo para o desenvolvimento educacional, que ajuda a crescer como pessoa e ser humano educado e capaz de lutar por uma sociedade melhor para todos".

O profissional da educação deve ter um olhar atento e cuidadoso ao mesmo tempo perante seus alunos, pois o professor é o mediador em sala de aula é ele quem vai transmitir e adquirir conhecimentos juntamente com seus alunos, pois o indivíduo chega na sala aula com um conhecimento prévio e cabe ao professor respeitar e partir desses conhecimentos para um entendimento mais científico mais complexo. De acordo com Kramer (1989, p. 19)

ISSN 1982-9183

> [...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças.

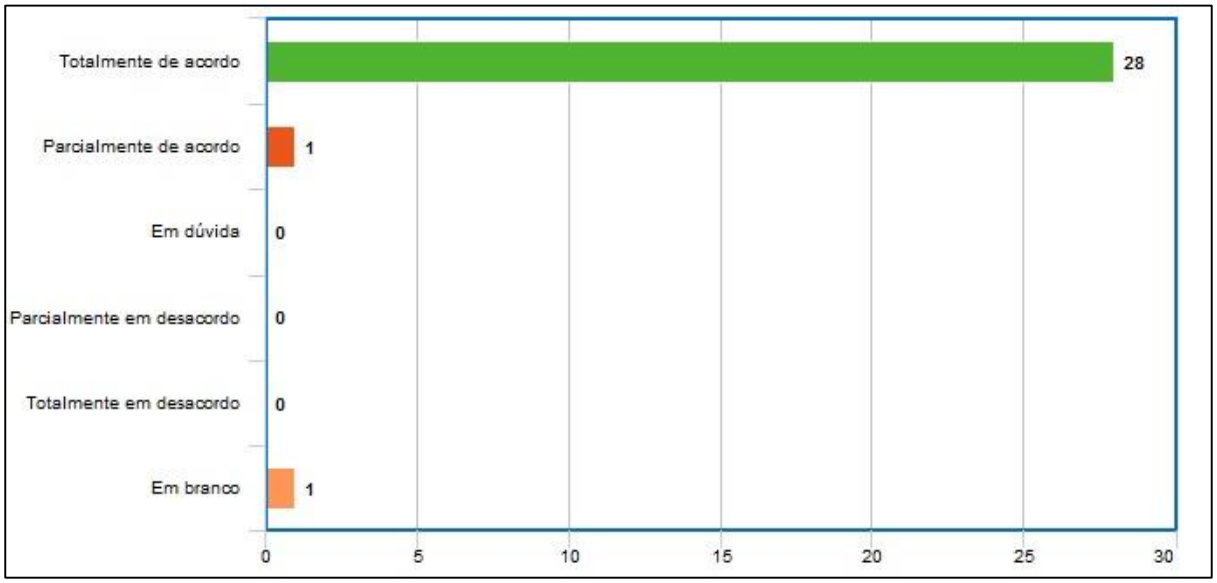
Pensando por esse viés os bolsistas acadêmicos foram orientados a planejar e aplicar em sala de aula atividades lúdicas, diversificadas e atrativas, visando agregar a brincadeira ao aprendizado.

No escopo do estudo, questionamos: qual a importância do lúdico na formação docente inicial? Para a coleta dos dados da pesquisa empírica, a população foi composta por trinta bolsistas que fizeram parte do projeto no ano de 2017. O instrumento de coleta de dados foi um relato de experiência acompanhado de uma questão assertiva.

O curso de Pedagogia da UNESPAR/UV facilitou o primeiro contato dos acadêmicos e bolsistas do projeto, utilizando na elaboração de seus planos de aula o uso do lúdico; os bolsistas juntamente com as professoras preceptoras do projeto, organizavam os planos de aula pensando sempre em obter resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem dos alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. As reuniões eram semanais nas dependências das escolas, e os planejamentos eram pensados nos alunos que demonstravam certas dificuldades em determinadas áreas da educação.

De acordo com o perfil dos respondentes a maioria, (98%) é composta pelo sexo feminino, sendo que 80% dos bolsistas já passaram da metade do curso e/ou são formandas com mais de dois anos como participantes do projeto. Com relação à pergunta relativa ao grau de concordância sobre o uso de atividades lúdicas como instrumento didático, para promover aprendizagens significativas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como sendo uma prática inovadora para superar a pedagogia tradicional da sala de aula.

Gráfico 1: Nível de concordância dos Bolsistas ao uso do lúdico como ferramenta inovadora de ensino.



Fonte: Dados das pesquisadoras/2018

ISSN 1982-9183

Como se pode constatar, os bolsistas respondentes ao vivenciar o lúdico em sala de aula no projeto de formação docente inicial, a maioria dos respondentes concordaram que o lúdico como recurso pedagógico é uma ferramenta inovadora e importante em sala se aula. Conforme afirma Santos (2000, p.74)

> o jogo pode ser utilizado, como recurso didático, em várias áreas do conhecimento, pois é uma ferramenta que oferece inúmeras possibilidades para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, principalmente para motivar o aluno, pois por meio do manuseio de materiais (brinquedo), da expressividade através dos movimentos, brincando e jogando, a criança pode incorporar os conhecimentos de forma concreta, aprendendo lúdica e prazerosamente.

Ao revelarmos o pensamento dos bolsistas respondentes pibidianos sobre a concretização da ideia a respeito da importância do uso do lúdico como uma ferramenta inovadora em sala de aula, conforme o gráfico 01 estamos corroborando os ensinamentos de Nóvoa (1995, p. 66) quando afirma que:

> [...] o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes fatores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

Sobre as concepções e aprendizagens a partir da prática docente pibidiana influenciada pelo uso do lúdico, as narrativas dos respondentes foram congruentes com os objetivos da pesquisa. Na Tabela 01 e 02 apresentamos alguns relatos significativos:

Tabela 1: Relatos das experiências vivenciadas pelos respondentes sobre o uso do lúdico e suas vivências da docência inicial no projeto voltadas para o desenvolvimento dos conteúdos da matemática com os alunos.

BOLSISTA RESPONDENTE	**RESPOSTA**
L.N.F. (bolsista formanda /2018)	A utilização de materiais lúdicos no projeto para ensinar as operações básicas da matemática auxiliou o aluno a compreender o processo em aula. Ele não conseguia realizar as operações por falta de compreensão enquanto que nas aulas do projeto conseguiu sanar suas dúvidas utilizando material lúdico e concreto.
C.A.C (bolsista formanda /2018)	Em uma atividade para os alunos do 3.º ano, cuja temática seria " noções do tempo" foi realizada a confecção de um relógio analógico utilizando materiais recicláveis e caixa de pizza. A confecção do mesmo foi desenvolvida e produzida pelos educandos, dessa maneira as crianças conseguiram assimilar o conteúdo proposto de forma prazerosa, simples e coerente.
C.R.R.C (bolsista acadêmica do 2º ano/ 2018)	Através das atividades lúdicas o aluno do projeto consegue aprender com mais facilidade as atividades propostas em sala de aula. Por exemplo a tabuada onde foi realizado o trabalho em sala de aula com um bingo lúdico de tabuada, onde os alunos aprenderam com muito mais facilidade, além de aprender brincando eles se divertem e demonstram muito mais interesse por aprender nas aulas.
C.R.R.C (bolsista acadêmica do 2º ano/ 2018)	Através das atividades lúdicas, o aluno participante do projeto conseguem aprender com mais facilidade as atividades propostas em sala de aula, por exemplo a tabuada, onde os alunos tinham dificuldades, foi realizado o trabalho em sala de aula com um bingo lúdico de tabuada, onde os alunos aprenderam com muito mais facilidade, além de aprender brincando eles se divertem de estar no projeto, onde o aluno demonstra muito mais interesse por aprender nas aulas.

ISSN 1982-9183

J.A.D.S (bolsista acadêmica do 3º ano/ 2018	O uso do lúdico foi, sem dúvida um dos meios que mais alcançou resultados nas experiências vivenciadas em sala no projeto. Uma dessas experiências foi a utilização de uma TV feita de sucata e materiais recicláveis, que confeccionei em casa, juntamente com a elaboração de planos de aula que contemplasse a mesma, nas aulas de letramento. Foi um bom material lúdico, que foi batizada de TV Mão Amiga, e foi explorada de várias maneiras em diferentes planos de aulas, mas que foi de suma importância para a aprendizagem de dois educandos, que eram do segundo ano, e que ainda não sabiam ler. Evidente que muitos outros recursos, atividades e estratégias foram necessárias para alcançar a capacidade de leitura desses educandos que tinham essa dificuldade, mas foi através da TV Mão Amiga, que os mesmos e seus colegas aprimoraram e aumentaram o gosto pela leitura, passaram a ter maior auto estima, ficaram menos tímidos na hora de ler, desenvolveram uma melhor oralidade e expressão fácil/corporal sem dizer no respeito que adquiriram pela próximo, pois junto com a leitura e a falta de timidez, veio o gosto pelos contos cotidianos, que além de serem feitos de conversas eram "transmitidas" pela TV, com o apresentador e ouvintes respeitando s peculiaridades de como se estivesse apresentando e ouvindo um tele jornal da vida real.
G.I.R (bolsista acadêmica do 2º ano/ 2018)	O lúdico contribui muito para que as dificuldades dos alunos sejam resolvidas, é algo inovador, mas que junto com a metodologia "tradicional" pode ajudar, ainda mais os professores a aplicar os conteúdos na sala de aula.

Fonte: Dados das pesquisadoras/2018

Tabela 02: Relatos das experiências vivenciadas pelos respondentes sobre o uso do lúdico em sala de aula e suas aprendizagens/vivências da docência inicial para a promoção de aprendizagens significativas.

P.F.T.M. (bolsista/ formanda/2018	Através dos jogos e atividades lúdicas nos meus planejamentos, trabalhei matematicamente com o jogo da adição, e também o jogo da joaninha, o jogo do dado da adição, boliche da adição, para que desta maneira os educandos desenvolvam a alfabetização matemática.
E. C. Q. G. (bolsista/ formanda/2018)	O aluno M. não conseguia resolver uma questão de multiplicação, através da tabuada lúdica, onde o mesmo com auxílio de palitos colocava nos copinhos e após contar quantos palitos havia em cada copinho, conseguiu resolver todas as multiplicações.
A. C. K. (bolsista/acadêmica do 3.º ano/2018)	Durante o tempo em que fiquei no projeto, sempre confeccionamos jogos, ou seja, utilizamos do lúdico para ensinar. Com isso, muitos alunos aprenderam de maneira divertida e alegre, sem ser somente a teoria maçante, que eles participam todos os dias em sala de aula
T. M. L (bolsista acadêmica do 3.º ano/2018)	Ao utilizar o material dourado nas aulas de matemática os alunos conseguiram compreender de forma lúdica como se dá a construção das unidades, dezenas e centenas.
T. D. C. (bolsista acadêmica do 2.º ano/2018)	Podemos notar que com a utilização dos métodos lúdicos os alunos possuem mais interesse e vontade para realizar as atividades. Uma experiência para relatar é o quanto os alunos gostam de participar durante a confecção desses próprios materiais.
N. A. B. (bolsista acadêmica do 3.º ano/2018)	Ao levar uma "pirâmide alimentar" para os alunos com objetos concretos foi possível perceber uma melhor compreensão dos alunos, pois o tema abordado era sobre alimentação saudável, com esse material foi mais fácil explicar para os alunos.
N. C. C. (bolsista acadêmica do 3º ano/2018	Foram muitas vivências de aprendizado através dos jogos e brincadeiras no projeto. Uma destas foi o desenvolvimento da coordenação motora através das brincadeiras com peteca que foram produzidas por os alunos, tal como circuitos, pula corda, morto e vivo, atividades de fazer bolinhas de crepom e colar e outras. Estas ainda promoveram a interação, a autonomia, a confiança e a desinibir das crianças.

ISSN 1982-9183

V. C. S. (bolsista acadêmica do 3ºano/2018	O uso do material lúdico é sem dúvidas um grande aliado para a aprendizagem de nossos alunos, pois além de estarem aprendendo de uma forma mais divertida, também desperta o interesse, a curiosidade de saber mais.
L.N.F. (bolsista formada /2018)	A utilização de materiais lúdicos no projeto para ensinar as operações básicas da matemática auxiliou o aluno a compreender o processo da sala de aula, o aluno não conseguia realizar as operações por falta de compreensão enquanto nas aulas do projeto conseguiu sanar suas dúvidas utilizando material lúdico e concreto.
A.A.B.F (bolsista formanda /2018)	Os jogos lúdicos na alfabetização dão um grande suporte como por exemplo o bingo das letras e sílabas auxiliam na alfabetização das crianças, memorizando e compreendendo o conteúdo através do brincar que é o que a criança mais gosta de fazer (brincar).
I.L.T. (bolsista acadêmica do 3ºano/2018)	Acredito que podemos ensinar qualquer coisa as crianças do lúdico sendo assim, a filosofia que poderia ser uma atividade difícil de aprender, torna-se fácil e prazerosa através do lúdico. Com um plano de aula de filosofia voltada para o observar e pensar os semelhantes diferentes, observando o mundo há nossa volta, trouxe parâmetros para mudar a posição dos objetos dentro da sala de aula. E no lado de fora, mostrando como é a natureza, o ambiente, sempre com ludicidade.
J.A.G (bolsista acadêmico 3ºano/2018)	Estou totalmente de acordo, pois as atividades lúdicas realmente promovem aprendizagens significativas. Em agosto de 2017 foi desenvolvido com alunos do projeto do primeiro ano do ensino fundamental, muitos estavam com muita dificuldade matemáticas e baixa autoestima, para superar essas dificuldades optamos por trabalhar com jogos, música e materiais concretos.
A.F.P.S (bolsIsta acadêmica 3ºano/2018	Uma atividade lúdica que realizei com os alunos do projeto foi, o bingo silábico, com alunos do primeiro ano do ensino fundamental, foi uma tática gratificante, as crianças estavam com muita dificuldade em relação as sílabas e palavras, com o jogo houve melhor compreensão e entendimento por parte dos alunos.
S.M.F (bolsista acadêmica do 3º ano /2018	Todos os planos de aula que realizei, procurei fazer sempre atividades práticas, sem muito o uso do papel, como: dança da cadeira, bexigas, jogos com sucatas, pintura, circuito motor, as crianças gostavam muito e eu ficava muito feliz em ver a alegria no rostinho de cada criança.
V.W.(bolsista acadêmica do 3ºano/2018	Uma das várias experiências vivenciadas através do lúdico no projeto foi: a realização de um teatro de fantoches utilizando um poema “poesia na varanda”, que foi narrado e interpretado pelos próprios alunos, após produzirem as atividades propostas para ocorrer assim uma melhor compreensão do assunto. Desta forma o resultado foi muito positivo, pois os pedidos para apresentarem novamente aquele poema e outras que criaram era constante, mostrando dessa forma foi alcançado os objetivos do planejamento aplicado.
J.F.K (bolsista formanda/ 2018)	Logo no início do ano letivo percebi que os alunos do segundo ano tinham ainda dificuldades em escrever, mas principalmente tinham receio em escrever, até mesmo palavras simples, pois esses alunos tinham em si que não sabiam escrever e tinham medo de errar e percebendo isso foi criado um jogo “palavras coloridas” no qual previamente foram trabalhados palavras de cantos infantis, em seguida foram feitos dois grupos na sala, cada grupo teria que jogar um dado para procurar a cor da letra que formava a palavra de acordo com a cor que caia, nesta atividade as crianças perceberam que não é preciso ter medo de errar, e se errar os colegas ajudam, o jogo também estimulou o companheirismo nas crianças e a troca de experiências.
S.F.X.J (bolsista/formanda/ 2018)	Durante minha participação no projeto, foram inúmeras as atividades lúdicas realizadas junto aos alunos para auxiliá-los a superar suas dificuldades. Uma em especial ficou marcada para mim, sabendo da dificuldade dos alunos em desenvolver um pequeno texto de entender, como se constrói um texto (começo, meio e fim) e a vergonha deles em mostrar esse texto aos colegas, pouca ou nenhuma oralidade, convidei-os para brincar de pegar a bolinha, nessa brincadeira o professor organiza a turma em duplas sentadas de frente uma para a outra, nesse caso preferi realizar a brincadeira com os alunos em pé para melhor trabalhar a coordenação motora (em especial o equilíbrio). Nessa versão a bolinha de papel ficou na cadeira em meio a cada dupla (uma bolinha por dupla). Eu comecei então a contar uma história, quando eu falasse uma palavra previamente

ISSN 1982-9183

	conhecida por eles. Aqueles que pegassem primeiro a bolinha, deveria continuar a história a seu modo, respeitando o começo, dando um meio e um final diferente da história já conhecida por eles. Esse exercício além de muito divertido para todos, mostrou-se muito eficaz. Pois desenvolve oralidade (todos queriam contar histórias todo dia), a coordenação motora e deu asas à imaginação da turma.
A.I.L.F (bolsista formanda /2018)	As atividades lúdicas são o diferencial necessário principalmente na fase de alfabetização, na qual os alunos estão na transição para a pré-adolescência. A criança aprende muito brincando e o professor precisa valorizar esta condição, para isso necessita incluir em sua pratica momentos lúdicos vinculados aos conteúdos que está sendo ensinado. Não adianta brincar por brincar, sem um objetivo, haverá momentos para brincadeiras livres.
L.S.K.A (bolsista formanda/ 2018)	Quando se trabalha e aplica em sala de aula atividades com o uso de material lúdico, o resultado que obtemos na aprendizagem é muito mais significativo. Trabalhei com crianças na fase da alfabetização, onde apenas a método tradicional não surtiu tanto efeito na aprendizagem, no entanto quando comecei a atender eu trabalhava com crianças de 1º ano que apresentavam dificuldades de aprendizagem, através da utilização de jogos lúdicos, com a imagem da palavra e a separação de sílabas. Já se pode perceber o interesse e a curiosidade, de construir, de descobrir, aquela nova palavra. Desse modo, foi muito gratificante perceber o desenvolvimento na aprendizagem das crianças.
S.G.L (bolsista acadêmica do 3º ano/2018)	As atividades lúdicas contribuem muito para o interesse e a aprendizagem dos alunos, isto é fato. Fico em dúvida, porém se é possível desvencilhar o lúdico do tradicional, para mim parece ser mais produtivo aliar um ao outro, pois vejo que em alguns casos, principalmente na fase da alfabetização a metodologia tradicional se faz necessária. Uma das atividades lúdicas que usei foi atividades de repetição, sílabas, formação de palavras, leitura e interpretação, aliadas a um jogo, ou seja, partir de uma atividade para algo lúdico, é uma aliada a outra.

Fonte: Dados das pesquisadoras/2018

Como se constata, os bolsistas respondentes têm a clara noção de que sua ação pedagógica a partir do uso do lúdico contribuiu e facilitou significativamente as aprendizagens dos seus alunos. Para tanto usaram da empatia, criatividade e imaginação, fatores que acreditamos que são desenvolvidos pelo professor na medida em que usa o lúdico em suas aulas, cada relato dos bolsistas do projeto foi significativo e relevante para a pesquisa em questão, pois como nos mostrou anteriormente o gráfico elaborado e construído de acordo com os relatos e experiências dos acadêmicos e bolsistas do curso de Pedagogia da UNESPAR de União da Vitória-PR.

Ressaltando que o uso do lúdico é de suma importância para o rendimento dos alunos em sala de aula, percebeu-se então através da análise do questionário respondido respectivamente pelos trinta bolsistas, demonstrando que o professor ocupa um papel fundamental e estimado no crescimento intelectual de seus alunos. Mostra-se que o uso do lúdico na metodologia do professor torna-se agradável e de fácil compreensão e entendimento por parte dos educandos. Conforme afirma Rau (2011, p. 13)

> O educador que pesquisar, conhecer e vivenciar as diversas abordagens da ludicidade na educação considera que o conhecimento pode ser construído com base no universo infantil, que se desvenda e avança à medida que a criança, o jovem e o adulto aplicam seu repertório cultural e social.

ISSN 1982-9183

Os bolsistas respondentes afirmaram com convicção que o uso do lúdico se faz necessário no ambiente escolar, por ser uma metodologia inovadora e satisfatória utilizada por muitos professores. As atividades desenvolvidas nas escolas eram principalmente voltadas para a área de Português e Matemática; para ajudar as bolsistas as professoras preceptoras nas escolas, montavam tabelas com o nome das crianças e quais as maiores dificuldades dos mesmos, para assim as bolsistas darem início aos planos de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que o uso do lúdico como ferramenta facilitadora da aprendizagem em sala de aula durante a formação de professores no curso de Pedagogia via bolsa de estudos pibidianos, contribui de forma significativa para a aquisição da *performance* profissional. Os relatos dos bolsistas evidenciam de forma satisfatória que os alunos participantes do projeto realmente conseguiram assimilar e compreender de forma lúdica os conteúdos do ensino regular.

Também ficou evidente nos relatos que a utilização do lúdico auxilia de forma significativa o professor na administração pedagógica eficiente acerca dos conteúdos a serem trabalhados na escola. O lúdico é um meio de ensinar favorável e que está presente nas escolas, bem como afirma Rau (2011, p. 36) “A educação é um processo historicamente construído, e o educador possui um papel nesse processo, devendo estimular o educando a buscar sua identidade e a atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade[...]

Assim, constatamos que o uso do lúdico nas aprendizagens práticas dos acadêmicos bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia contribuiu significativamente na formação docente inicial. De acordo com Nicolau (1988, p. 78)

> Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...) O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Estas experiências e aprendizagens docentes reveladas no decorrer da pesquisa, evidenciam a importância de utilizar do método lúdico para enriquecer a formação de qualidade de novos profissionais da educação. Através dos projetos e bolsas de estudos, os acadêmicos têm no que tange à formação de professores críticos, éticos, competentes e conscientes do seu papel na sociedade. O projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, foi um projeto que durante sua trajetória ajudou na construção de pensamentos e ideias inovadoras, oportunizando as acadêmicas do curso de Pedagogia estarem presentes no ambiente escolar, respeitando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, das escolas parceiras do projeto.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

JUNGES, kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini; SCHENA, Valéria. **Formação Docente: tendências, saberes e práticas.** Curitiba: CRV, 2017.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

NEVES, Sérgio Magno das. **As brincadeiras tradicionais na 4° série do ensino fundamental da Escola Mãe Angélica.** 2012.

NÓVOA, Antônio. et al. Profissão Professor. Portugal: Editora Porto, 1995.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1988.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2011.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org.) Petrópolis: Vozes, 1997.

WASKOP, Gisela.1995. **O brincar na educação infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p.62-69, fev, LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade**. Fundamentos da Metodologia cientifica**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Silvane Buaski[1]; Gilmar Luis Mazurkievicz[2].

RESUMO

O presente estudo é um trabalho em andamento e tem como objetivo compreender o papel do Pedagogo frente a Inclusão de alunos deficientes no ensino regular. No entanto, dada a amplitude e complexidade do tema, privilegiamos alguns aspectos do fazer do pedagogo frente a Inclusão. A metodologia utilizada pautou-se em estudo bibliográfico, cujo intuito foi compreender o que estudiosos da área dizem acerca do assunto. Apesar de estarmos iniciando os estudos acerca da Inclusão Escolar e o fazer do pedagogo nesse campo, podemos apontar que o tema é bastante amplo, o que abre margem para investigações futuras, pois nota-se que a Inclusão Escolar vem sofrendo transformações ao longo do tempo, influenciando de forma positiva a qualidade da educação de alunos deficientes e consequentemente as práticas do professor nesse contexto. Assim, o pedagogo enquanto facilitador do fazer docente está a frente das lutas contra a discriminação e segregação dos alunos deficientes e ocupa a função de facilitar a implementação da Inclusão de fato, sem menosprezar as características peculiares de cada aluno, influenciando de forma positiva na condução do trabalho realizado na escola.

Palavras chave: Pedagogo. Inclusão Escolar. Educação.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar, nos últimos tempos, vem tomando relevantes espaços de discussões e estudos, tanto pela importância de garantir acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular, quanto pela complexidade de assegurar educação de qualidade, pois nota-se a existência de vários desafios, limites e dificuldades que permeiam a ação da escola, quando se trata de trabalhar com alunos deficientes.

Apesar da Legislação vigente definir a obrigatoriedade da matrícula e acolhimento dos alunos deficientes no ensino regular, pode-se apontar inúmeros fatores que contribuem direta ou indiretamente para dificultar as ações com alunos de Inclusão: condições de trabalho; formação do professor, tanto inicial quanto continuada, ou seja, os saberes e fazeres docentes no que tange a ação do educador com esse público, pois é elementar que os profissionais que atuam nesse cotidiano estejam preparados para atender as necessidades educativas dos estudantes de forma satisfatória.

Dentro desse contexto, surge o pedagogo que enquanto facilitador do fazer docente tem a atribuição de auxiliar o professor para garantir que o aluno tenha condições reais de desenvolvimento das suas potencialidades, ou seja, tem a incumbência de organizar o sistema pedagógico escolar para assegurar o acolhimento do aluno, a qualidade do ensino/aprendizagem, dando condições de avanço educacional a todos os discentes.

[1] Supervisora Escolar na SED SC, Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO/PR.
[2] Professor Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

ISSN 1982-9183

Diante dessas afirmações, faz-se necessário compreender a concepção de pedagogo, que de acordo com Libâneo (2001, p. 11):

> [...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Nessa perspectiva, ainda sob a ótica de Libâneo (2001), o pedagogo configura-se como profissional, que formado em Pedagogia, atua em vários campos da escola a fim de atender as demandas educativas nas mais diferentes formas, considerando as novas realidades e as mudanças que ocorrem diariamente no contexto da escola.

Partindo das considerações acima explicitadas, o objetivo desta pesquisa é investigar o papel do pedagogo frente a Inclusão de alunos deficientes no ensino regular, considerando que necessitam de ações específicas, voltadas para a peculiaridade de cada um, o que torna tal função bastante árdua.

Para responder a problemática de nossa pesquisa (Qual o papel do pedagogo frente a inclusão de alunos deficientes no ensino regular), realizamos um estudo bibliográfico, por intermédio de consultas a autores que desenvolvem pesquisas e estudam temas que abordam a Inclusão e o papel do pedagogo nesse contexto, considerando inclusive, o que dizem os estudiosos da área sobre o assunto.

Nosso estudo, apesar de inicial, já expõe indicativos sobre o trabalho do pedagogo como elemento distinto na consolidação de múltiplos fatores que contribuem positivamente com a Inclusão Escolar e com a qualidade da educação, favorecendo as ações e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, também facilitando o desenvolvimento integral do aluno, pois ao propiciar um ambiente favorável, com metodologias pensadas para colaborar e assegurar o acesso e a permanência do aluno deficiente no ensino regular, fomenta-se o desenvolvimento e a aprendizagem e instiga-se a curiosidade e o gosto pelo saber.

APONTAMENTOS SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando nos referimos a Educação Inclusiva, cabe ressaltar que os desafios, impasses, dificuldades que permeiam essa prática são herança da história da educação, pois apesar de avanços significativos nesse campo é inegável que a preocupação com esses alunos é recente. Diante desse cenário salientamos a importância de compreender o conceito de Educação Inclusiva, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com Kailer e Papi (2014), os deficientes vem sendo incluídos tanto na escola quanto na sociedade em geral, a passos lentos, e o principal motivo é a necessidade de modificar os espaços, a fim de adaptar-se as especificidades de cada aluno.

ISSN 1982-9183

Pode-se apontar o início da preocupação em inserir os deficientes na sociedade por volta da década de 1960, pois como destacam as autoras acima citadas, os avanços científicos visaram a inserção dos deficientes em todos os contextos sociais:

> [...] com os avanços científicos, mais especificamente no final da década de1960 diversas iniciativas foram propostas visando à inserção das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade. Essas iniciativas tinham como finalidade o reconhecimento da importância de se satisfazer suas necessidades sociais, psicológicas e físicas, proporcionando a abertura de instituições sociais, e, inclusive, da escola, a esses indivíduos (KAILER e PAPI, 2014, p. 3).

No entanto, foi na década de 1980 que a Educação Inclusiva conquistou espaços na sociedade, pois "se passou a construir uma nova proposta de inserção social das pessoas com deficiência, amplamente participativa, proposta que se mostra radicalmente diferenciada do processo excludente que vivenciaram durante séculos" (KAILER e PAPI, 2014, p. 3).

A educação de pessoas deficientes, no decorrer da história, denota diferentes interfaces, evidenciando a escola como um campo fértil de exclusão e preconceito. No entanto, atualmente é possível perceber mudanças significativas com o intuito de transformar o ambiente escolar num espaço democrático, favorecendo a inclusão de alunos com deficiência. Kailer (2013, p. 19761) enfatiza que:

> O processo da inclusão escolar de pessoas com deficiência acompanha o processo histórico de constituição da própria sociedade, a qual, a passos lentos, vem se modificando para incluir todos os alunos com essa condição nas escolas de ensino regular, de modo que possa haver também maior inserção social desses alunos, e, portanto, a negação da sua exclusão.

Observa-se que a legislação vigente apresenta um passo importante na defesa da Inclusão Educacional, pois a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 define que o Estado deve garantir aos alunos com deficiência atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, "[...] reafirmando a luta por uma unidade escolar mais democrática [...]" (FREITAS, 2014, p. 8).

Outro marco legal, no que tange a legislação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/1996, que define no artigo 58 que:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017, p. 39).

É possível perceber que a legislação prevê o acesso ao ensino regular para deficientes, apontando para caminhos cada vez mais plausíveis de Inclusão Escolar. De acordo com Freitas (2014, p. 8), "[...] a lei fala da necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender diferentes possibilidades [...]".

Nessa perspectiva, nota-se a necessidade de adequar o sistema de ensino para receber alunos em suas variadas condições, o que denota uma preocupação crescente com as condições estruturais do ambiente escolar, mas principalmente com a qualidade do ensino destinado a esses alunos. Dessa forma, é inegável a escola o desafio de aperfeiçoar-se constantemente, ou seja:

ISSN 1982-9183

> O desafio de modificar antigas práticas de exclusão e caminhar no sentido de não apenas aceitar a diversidade, mas principalmente de incluir, reconhecer e aprender com o outro, ultrapassa todas as barreiras do comodismo, afinal o novo propõe mudanças em todos os âmbitos. KAILER, 2013, p. 19767).

A necessidade de assegurar a Inclusão na escola abre margem para a importância de conhecer, refletir e buscar caminhos e alternativas que contribuam significativamente com a superação da segregação de pessoas deficientes, inclusive no ambiente educacional. Conforme Kailer (2013, p. 19767):

> Dessa maneira, é importante perceber a necessidade de refletirmos sobre a inclusão como uma forma de desconstruirmos práticas excludentes e segregacionistas. Cabe ressaltar que, para o atendimento à diversidade, faz-se necessária a promoção da acessibilidade e o reconhecimento dos indivíduos como iguais em direitos, sem, entretanto, desconsiderar sua heterogeneidade, percebendo-os, assim, como diferentes em suas peculiaridades.

Perceber que é imprescindível atuar ativamente a fim de construir/descontruir práticas no contexto escolar, considerando a peculiaridade de cada indivíduo no dia a dia escolar é um dos papéis do pedagogo, que tem dentre suas atribuições auxiliar na condução da organização do trabalho pedagógico. Para Kailer (2018, p. 19766), é fundamental que:

> [...] a equipe pedagógica da escola e, mais especificamente o pedagogo, esteja envolvido com os professores que vivem situações de inclusão em sua sala de aula, porque, como as pesquisas têm evidenciado, a inclusão não pode ser responsabilidade somente do professor que está em sala de aula, mas sim da escola como um todo[...].

Reconhecer e valorizar a diferença no âmbito escolar acarreta ações que pleiteiam o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para enriquecer o trabalho desenvolvido pelo pedagogo e consequentemente pelos professores, aflorando no aluno o desejo de aprender e no professor o desejo de conhecer, refletir, buscar alternativas relevantes para a construção do processo de ensino/aprendizagem satisfatório, contribuindo diretamente com a qualidade do ensino oferecido na Educação Inclusiva.

Atender todas as necessidades dos alunos, por intermédio de práticas que favoreçam a superação das desigualdades e assegurem uma formação ampla, permitindo o desenvolvimento integral do aluno, formação para a cidadania e também a apropriação do conhecimento científico construído historicamente faz parte da função social da escola, cabendo ao pedagogo agir com o intuito de inserir os indivíduos na sociedade de forma irrestrita, considerando a relevância da educação para tal questão. Assim:

> Para se obter uma real inclusão, é necessário modificar estruturas e inovar metodologias de ensino, reformulando práticas e propondo melhorias e valores que promovam uma educação para todos, que respeite as características dos diferentes alunos. (KAILER, 2013, p. 19771)

O desafio de garantir acesso e permanência dos alunos da inclusão na escola denota uma série de ações e compromissos à escola como um todo:

ISSN 1982-9183

> Nesse sentido, compreendemos a inclusão como um processo que requer mudanças e reestruturação da escola, tanto no âmbito físico – proporcionando acessibilidade – quanto no conjunto de propostas educacionais que contribuam para produzir o ensino e a aprendizagem. (KAILER, 2013, p. 19771)

Tal questão leva-nos a compreender o papel do pedagogo como articulador do trabalho desenvolvido na escola inclusiva, ou seja, "[...] profissional que, graduado em Pedagogia, atua colaborativamente na coordenação do trabalho pedagógico da escola [...]" (KAILER, 2013, p. 19771).

Ao referimo-nos a organização do trabalho pedagógico é relevante salientar que o pedagogo auxilia diretamente o trabalho do professor, instigando-o a refletir sobre os fazeres em sala de aula, para que, por intermédio dessa prática possa aprimorar sua atuação, ou seja, buscar estratégias e metodologias de ensino que atendam as carências educacionais dos alunos deficientes (organização da sala de aula, do planejamento das atividades, etc). Também auxilia na organização e na avaliação do currículo, preocupando-se principalmente com a qualidade da educação oferecida na escola. Kailer (2013, p. 19773) salienta que:

> Cabe ressaltar que, tendo em vista o processo de inclusão, o papel do pedagogo, enquanto participante da gestão da escola, é também o de colaborar para sua efetivação, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interfiram tanto na docência, quanto na promoção de medidas de acessibilidade, na garantia de participação democrática, desenvolvendo uma educação de qualidade.

É notável a necessidade do trabalho do pedagogo na escola como um todo, inclusive na Inclusão de alunos deficientes, pois conforme Kailer (2013), tal profissional assessora o fazer docente no que refere-se a planejamento, métodos de ensino, etc, contribuindo efetivamente com a qualidade da educação, com a formação dos alunos, com a relação dos professores com os alunos, tornando o ambiente educativo mais prazeroso e produtivo.

Pattuzzo (2014) considera o fazer do pedagogo como algo significativo para as práticas com alunos de Inclusão em turmas do ensino regular. A autora destaca que:

Tal ação deve incluir o desafio de pensar as articulações pedagógicas, contemplando a inclusão escolar. Pensando nas questões presentes no ambiente escolar, buscando visualizar como vem sendo tensionado o fazer dos pedagogos em colaboração com os profissionais da educação (PATTUZZO, 2014, p. 36).

Neste panorama, é essencial que os professores e o pedagogo construam um trabalho planejado e avaliado em conjunto, almejando a produção de ferramentas e estratégias capazes de colaborar efetivamente com a asseguridade das condições educacionais dos alunos como um todo.

A atuação colaborativa na escola favorece também, conforme Pattuzzo (2014), a criação de espaços propensos a ação reflexiva, pois, sob a ótica da autora, "[...] os movimentos de reflexão geram no um grupo de profissionais uma outra/nova postura pedagógica [...]" (PATTUZZA, 2014, p. 94), resultando em efeitos favoráveis para a contribuição do desenvolvimento dos alunos, ao tempo que também coopera com a promoção do desenvolvimento dos profissionais da escola.

ISSN 1982-9183

Cabe ao pedagogo gerar situações diversificadas na escola, em conjunto com os demais membros que atuam na educação. Para Pattuzza (2014, p. 109) é do pedagogo a atribuição de diferentes funções no que tange a facilitação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos da Inclusão, pois esse profissional é "[..] responsável por coordenar as ações pedagógicas no cotidiano da escola, a nosso ver, é o profissional que demanda um olhar diferenciado em sua prática, por perpassar os diferentes espaços e gerar variados movimentos na escola".

É possível perceber que a atuação do pedagogo caracteriza-se como articuladora dos saberes e fazeres dos professores na Educação Inclusiva, assumindo a incumbência de coordenar, facilitar, auxiliar e instigar a reflexão da ação dos profissionais da educação no cotidiano da instituição de ensino. "Assim, o professor pedagogo se faz elemento chave na mediação e orientação do trabalho pedagógico, nas adequações curriculares, na construção de um currículo flexível[...]" (SILVA E DAMBROS, 2013, p. 15).

Evidencia-se a importância do trabalho do pedagogo na educação Inclusiva, pois nesse contexto, os professores deparam-se com desafios, dificuldades, embaraços e contradições diariamente, tornando indispensável a ação de:

> [...] um profissional qualificado, responsável também pelas medidas inclusivas no interior escolar, que atua juntamente com os professores para encontrar subsídios, métodos e estratégias diferenciadas de forma a promover a aprendizagem dos alunos. (SILVA E DAMBROS, 2013, p.15)

Entende-se que trabalhar na inclusão de alunos deficientes no ensino regular requer uma série de aparatos, aperfeiçoamento de práticas, informações e principalmente um olhar cuidadoso as peculiaridades de cada aluno. Silva e Dambros afirmam em suas pesquisas que pedagogos e professores que trabalham de forma integrada na escola, "[...] demonstram sentimentos de busca e de inovação para realmente atender às necessidades dos educandos, percebem que existem meios e formas de promover a inserção e valorização dos alunos no processo de aprendizagem" (SILVA e DAMBROS, 2013, p. 15).

Nesse contexto, o pedagogo situa-se como profissional responsável por atender a demanda que a Educação Inclusiva acarreta, pois de acordo com Silva (2010, p. 9), "hoje, o pedagogo vê-se diante de toda uma diversidade de alunos com ou sem deficiência na sala de aula, exigindo dele uma prática diferenciada que atenda à proposta de inclusão estabelecida pelos acordos e leis vigentes".

É perceptível que a atuação do pedagogo contempla um campo amplo de trabalho, dotada de desafios, limites e possibilidades que acarretam diretamente no ensino/aprendizagem dos alunos, evidenciando a importância do fazer desse profissional na Educação Inclusiva e também a importância do preparo para assumir tal função, pois o pedagogo precisa estar apto a orientar o trabalho desenvolvido na unidade escolar. Conforme aponta Kailer e Papi (2014, p. 11):

> No trabalho desenvolvido pelas pedagogas em relação à inclusão estão as iniciativas de orientação e acompanhamento do professor de sala de aula. É esperado que o pedagogo elabore práticas em conjunto com o professor, práticas que garantam o respeito à diversidade, o que ocorre mediante a adequação de atividades para a promoção da aprendizagem, pois, entende-se que não basta o aluno apenas estar na escola, cabe à equipe escolar garantir que os alunos aprendam, considerando que são todos cidadãos de direito.

ISSN 1982-9183

Nesse âmbito, é imprescindível que o pedagogo atue também como agente norteador das práticas do professor, incluindo momento de estudo/formação em serviço a fim de construir ideias que favoreçam práticas que efetivem de fato a Inclusão dos alunos deficientes, pois conforme Dornelles (2016, p. 05) "a escola é espaço heterogêneo de sujeitos e precisa estar atenta a cada situação, cada problemática que envolva a aprendizagem do indivíduo. O professor precisa estar preparado para atuar de maneira a alcançar seu objetivo da aprendizagem".

Ao preocupar-se com o desenvolvimento individual de cada aluno, o pedagogo facilita o fazer/saber do professor, induzindo a busca de aparatos que favoreçam a aprendizagem satisfatória e consequentemente a inclusão educacional.

> Assim, é necessário tomar cuidado com as atitudes evitando a segregação natural do aluno portador de deficiência. Ao evitar esta ou outras situações que surgem na vivência escolar em meio as dificuldades apresentadas a inclusão se efetivará realmente. (DORNELLES, 2016, p. 16)

Aprimorar os saberes para a prática na escola, com o intuito de favorecer a inclusão, sob a visão de Dornelles (2016, p. 16) é inerente ao processo inclusivo, pois quando o pedagogo busca estratégias variadas que envolvam toda a escola pode-se alcançar avanços nesse quesito:

> Para se efetivar a inclusão, é necessário inovar metodologias de ensino, reformulando práticas e propondo melhorias e valores que promovam uma educação para todos, que respeite as características dos diferentes alunos.

Nesse contexto, é imprescindível um profissional que auxilie na direção das atividades desenvolvidas na escola, preocupando-se em buscar alternativas que favoreçam a aprendizagem de qualidades de todos os alunos, facilitando o fazer docente na escola, inclusive na inclusão de alunos deficientes:

> Para fazer essa ponte, contamos com o pedagogo que dará subsídios teóricos e práticos aos educadores a fim de comprometer-se com a Educação, para que as metodologias sejam diversificadas e que envolvam toda a comunidade escolar para participar da rede no processo educacional com o intuito de que se efetive a verdadeira inclusão. (DORNELLES, 2016, p. 3)

O pedagogo desempenha um importante papel na educação e na formação humana dos educandos, ao atuar ativamente frente os desafios da escola, principalmente no que tange a inclusão, pois é notória a importância do profissional preparado para enfrentar as diversidades presentes na escola, inclusive ao auxiliar os docentes na busca por formação e reflexão da prática a fim de perceber, acolher, conhecer e estudar cada vez mais o processo de inclusão escolar na educação.

RESULTADOS

O trabalho do pedagogo junto ao professor precisa se dar sob a ótica da transformação no que tange os saberes e fazeres do professor, ou seja, precisa criar condições para que o docente questione sua própria prática e busque alterá-la, se necessário.

ISSN 1982-9183

O pedagogo atua como orientador, auxiliando os demais profissionais a ampliarem suas visões acerca da promoção da inclusão, reconhecendo a necessidade de buscar novas ferramentas para auxiliar no desenvolvimento dos educandos como um todo.O papel do pedagogo tem grande abrangência frente ao trabalho com alunos da Inclusão, caracterizando-se como intrínseco à prática do professor, implicando positivamente no desenvolvimento dos alunos, portanto repleto de desafios e de mudanças no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Verifica-se muitos impasses, desafios, possibilidades e limites para atuar na Educação Inclusiva, no entanto, cabe ao pedagogo apoiar o trabalho dos professores, assessorando, planejando, orientando, caminhando lado a lado com os docentes a fim de assegurar a Inclusão satisfatória dos alunos e também a qualidade da educação oferecida a esse público.

Quando falamos de desafios, referimo-nos a inúmeros fatores enfrentados pela comunidade escolar, no entanto, em nossa pesquisa apontamos, principalmente para a necessidade de estrutura física da unidade escolar e para o preparo (formação) dos profissionais que atuam na escola com alunos da Educação Inclusiva.

Dessa forma, nossa pesquisa aponta como imprescindível a tarefa de buscar constantemente atualizações por parte dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva, por intermédio de formação continuada, inclusive proporcionando aos demais membros da escola o acesso a formação real em serviço, a fim de contribuir com a superação, de forma satisfatória, dos desafios e barreiras que dificultam a Inclusão Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desse trabalho, apesar de ser uma pesquisa inicial o que sugere o reconhecimento de que não esgotamos a temática, nosso estudo apresenta indicativos de que cabe ao pedagogo grande responsabilidade acerca do acolhimento, manutenção e sucesso dos alunos deficientes na escola, pois pode-se considerar o papel desse profissional como articulador do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pelo planejamento, pela execução e pela avaliação das atividades realizadas no contexto educacional.

Compete ao pedagogo buscar alternativas que facilitem o saber/fazer na Educação Inclusiva, possibilitando aos profissionais envolvidos nesse trabalho condições reais para a adaptação de atividades, planejamento e avaliação dos alunos, buscando metodologias diferenciadas, ações e estratégias pedagógicas diversificadas, mas acima de tudo contribuindo para a aprendizagem significativa, ou seja, auxiliando de maneira efetiva no desenvolvimento integral dos educandos, propiciando-lhes a formação para a cidadania e contribuindo para superar práticas de exclusão e segregação, inclusive no ambiente escolar.

Dentre as atribuições do pedagogo, é relevante salientar o fazer reflexivo ao atuar no contexto da Inclusão, pois como mediador da prática docente, precisa-se praticar a autorreflexão e também instigar a reflexão do professor, com o intuito de analisar a prática, rever conceitos e replanejar a prática sempre que necessário.

Percebe-se que o trabalho na Educação Inclusiva de alunos deficientes no ensino regular é uma tarefa árdua e desafiadora, pois abrange inúmeros fatores, inclusive a necessidade de ver e rever os conceitos dessa área de ensino, considerar que cada educando traz consigo uma bagagem de experiências pessoais, também características específicas que o tornam diferente

ISSN 1982-9183

dos demais no quesito desenvolvimento/aprendizagem o que acarreta um olhar cuidadoso e uma prática voltada para sanar suas carências, superar seus limites, ou seja, trabalhar considerando e valorizando a diversidade.

Considerando as especificidades dos alunos da Inclusão, os desafios dos professores e do pedagogo e também a luta pela Inclusão Educacional de fato e pela garantia da educação de qualidade, concluímos que o pedagogo tem a função primordial na colaboração da efetivação dos direitos educacionais dos alunos com deficiência.

Cabe ao pedagogo estar a frente dos trabalhos realizados na escola, buscando alternativas educacionais, adaptações do currículo e das demais estruturas necessárias para o bom acolhimento dos discentes, contribuindo, dessa forma com o desenvolvimento e apreensão do conhecimento científico, ou seja, com a formação integral do aluno com deficiência inserido na educação regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF,1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_ diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec .gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.

DORNELLES. Jaqueline Antonelli Baptista. O pedagogo promovendo a inclusão. Disponível em: Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/ producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_unicentro_jaquelineantonellibaptistadornelles.pdf Acesso em: Maio de 2019.

FREITAS, Patrícia Ramos de.**O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.** Disponível em:http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9229/ 1/2014. Acesso em novembro de 2018.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar.**Disponível em: http://educere.bruc.com.br/a rquivo/pdf2013/7338_6663.pdf. Acesso em outubro de 2018.

ISSN 1982-9183

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar**. In: ANPED SUL, 10.,2014, Florianópolis. Anais...Florianópolis:UDESC,2014.p., Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/859-1.pdf. Acesso em novembro de 2018.

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

PATTUZZO, Karolini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar:** possibilidades de ação na escola comum. 2014.193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Eliane Aparecida da. DAMBROS, Aline Roberta Tacon .Gestão escolar e educação inclusiva: o papel do professor pedagogo para a prática. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**. Disponível em: file:///F:/tcc%20pos%20ed%20in/2013_fafipaped_artigo _eliane_aparecida_da_silva.pdf. Acesso em outubro de 2018.

SILVA, Graça Maria De Morais Aguiar e. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva.**2010. 137f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O USO ABUSIVO DO APARELHO CELULAR

Tânia da Silva[1].

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral pesquisar qual ou quais são os problemas neurológicos causados pelo uso continuo do aparelho celular na criança durante seu processo de aprendizagem. Mais especificamente quer entender o porquê às crianças estão tendo o contato com estes aparelhos cada vez mais precoce. Além disso, quer ressaltar as consequências deste contato ser iniciado antes do processo de alfabetização. Fruto de uma abordagem qualitativa, por apresentar um referencial bibliográfico teórico e descritivo, apresentará algumas das dificuldades que possam surgir na criança e no adolescente durante o processo de aprendizagem, sendo que muitas vezes, estão atreladas a um comportamento familiar onde os pais não conseguem entender o verdadeiro por quê. As consequências de déficit de atenção e as perturbações do sono para muitos pode ser a resposta dessas dificuldades de aprendizagem, pois, cada faixa etária tem um período que seu corpo considera importante para ter uma ótima noite de sono. Para os adolescentes e adultos, a aparência de homofobia, *stress* e outros distúrbios são mais frequentes. Deste modo, pesquisa-se também por que os celulares são proibidos em sala de aula sendo que é mais fácil faltar o contato do professor com o aluno, do que manter um aluno sem seu aparelho celular, visando que a tecnologia está inserida no processo de ensino e aprendizagem da nova geração, uma vez que, o celular tornou-se uma das fontes de leitura e diálogo para os estudantes.

Palavras-chave: Celular. Tecnologia. Distúrbios e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vive-se em um mundo em que a mídia nos chama a atenção para perto de si. Deste modo, preocupa-se ao perceber que as estantes estão ficando cada vez mais completa de livros, pois, se os livros permanecem na estante, o que nossos alunos estão lendo? Outra questão que vem sendo analisada por psicólogos é o aumento de crianças em fase de aprendizagem estar trocando os livros de leitura pelo aparelho celular.

Assim, pesquisará em artigos, revistas, blogs que discorrem sobre este assunto e cumprirá como o objetivo geral ao estudar qual ou quais são os problemas neurológicos causados pelo uso continuo do aparelho celular na criança durante seu processo de aprendizagem. Ao compreender que o aparelho celular tem sua devida importância, ressalta-se que ele pode ser o causador de muitas complicações e alterações no comportamento psicológico do ser humano como o *stress*, déficit de atenção e insônia.

É notório encontrarmos as crianças conectadas a um celular, *tablet* ou mesmo, um computador, assistindo vídeos nos canais do *youtube*, desenhos ou até mesmo jogando. Porém, está cada vez mais difícil encontrarmos crianças que gostem de ler, preocupante, pois, seria

[1] Professora habilitada desde 2008 em Letras Português/Espanhol pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI, atual UNESPAR. Pedagoga desde 2018, pela Universidade Estatual do Paraná – UNESPAR, campus União da Vitória – PR. taniadasilvatai@hotmail.com.

ISSN 1982-9183

estas a futura geração de leitores. O que pode ser entendido, é que a nova geração não se adequou a esta "antiguidade", passa a maior parte do seu tempo conectado com aparelhos midiáticos. Com o avanço da tecnologia, estes aparelhos estão ficando cada vez mais acessível para a população, especificamente brasileira.

Pesquisas comprovam que cada pessoa alfabetizada tem pelo mínimo um aparelho de celular em mãos, neste caso, existem exceções de pessoas que tem posse de no mínimo dois aparelhos. Estas reflexões para a psicopedagogia entendem-se como um fator que merece passar por cuidados terapêuticos para que o indivíduo não seja diagnosticado com "homofobia", pelo uso abusivo do aparelho celular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na modernidade em que se vive é fácil encontrar uma criança com celular em mãos. Fala-se de seus primeiros anos de vida onde muitas ganham de presente dos pais aqueles celulares de brinquedo que cantam sempre as mesmas músicas e muitas vezes personalizados como Barbie, *Hot Wheels*, Princesas, etc.

Os pais, inocentes, consideram este contentamento dos filhos como um momento prazeroso, e de certo modo é sim. Porém, o que eles não entendem é que, ao entregar nas mãos de seus filhos este brinquedo estão estimulando-os a usar um eletrônico de verdade. Mesmo que os pais se recusem no primeiro momento, ou cheguem a expressar frases do tipo "meu filho não terá nem que ele queira um aparelho celular" e completar dizendo "primeiro terá que estudar", eles em algum momento irão ceder para seus filhos o celular de uso pessoal.

Deste modo, compreende-se que desde seus primeiros anos de vida a criança começa a usar o aparelho celular de um adulto, quando o próprio usa para acalentá-la. Mesmo que ela não tenha desenvolvido a linguagem da leitura, Vygotsky (2009, p.14) ressalta que a criança consegue conservar e reproduzir combinações anteriores e assim, criar novas experiências. Ou seja, ela visualizou os comandos na tela e mesmo sem saber ler e escrever irão decodificar os símbolos e começarão a viajar num mundo de grande perigo.

Segundo Setonn (2010):

> As novas gerações manejam os suportes técnicos, como, por exemplo, o controle remoto, as máquinas fotográficas, recursos sofisticados do computador com muita facilidade, no entanto, retirar esses aparelhos de suas mãos pode causar uma verdadeira frustação psicológica aos novos usuários. (SETONN, 2010, p.16)

Na visão do autor, retirar estes aparelhos das crianças e adolescentes pode não ser a atitude correta, pois, tanto em casa como na escola, o uso destes aparelhos é para eles, indispensável. No entanto, o celular em sala de aula sobrevém como pertencente ao material do aluno.

Os autores Carvalho e Ivanoff, (2010, p. 68) aconselham que "é comum o fato dos alunos estarem conectados a uma das redes sociais em sala de aula", mesmo que o regulamento da escola tenha seus artigos, que este ato é irregular, um ou outro aluno leva-o escondido em seu material escolar.

Se parar para analisar as pessoas ao redor, verá que todos estes apontamentos registrados até o presente momento, são verídicos. Muitas pessoas acima de seus cinquenta anos ressaltam que as crianças de hoje nascem mais inteligentes. O fato é que no passado não existiam estas modernidades, porém, o termo já explica tudo, é moderno, atual.

ISSN 1982-9183

A geração Y aos poucos foi se adaptando a tecnologia. Box (2012) explica que:

> O uso da internet transformou-os na primeira geração global e o excesso de informações faz com que esses jovens sofram de ansiedade crônica. Nem sempre são compreendidos facilmente, pois, desenvolveram uma forma não linear de pensar, refletindo a linguagem da internet com diversos assuntos, acompanhados de forma simultânea. Para os jovens da Geração Y é natural começar alguma coisa e terminar em outra. Essa pluralidade garante a esses jovens reconhecerem-se mesmo com suas diferenças. Querem unir o trabalho com o que lhes dá prazer, são pragmáticos e mais realistas que as gerações anteriores. (BOX, 2012).

Segundo o autor supracitado, a geração Z, em sua grande maioria, são filhos da geração Y, ou seja, se a geração Y já estava conectada a internet, com a geração Z, não será diferente, o tempo de uso será maior, já que, é necessária para a evolução dos mesmos a utilização dos meios midiáticos.

É entendível o comportamento das crianças ao nascer com certa desenvoltura, sendo que a geração Y, os pais com idade entre trinta a quarenta anos, são maioria, usuários da tecnologia em seu ambiente de trabalho, porém muitos idosos da geração *baby boomers*, estão aos poucos se habituando a modernização tecnológica devido à influência imposta pelo meio social, e usando os aparelhos midiáticos como um passa tempo, e não como algo importante de comunicação e pesquisa.

Para Bauman (2004, p. 26), "o indivíduo da modernidade líquida se constitui por inúmeros mal-estares, sentimentos de aflição, insegurança, depressão, ansiedade, já que são constantemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos lixos". O autor se refere ao conteúdo que as crianças, adolescentes e por vezes adultos e idosos estão pesquisando não apresentarem conteúdo edificante para a sabedoria dos internautas.

Esses sintomas são mais visíveis nas gerações X, Y, Z e geração Alpha, pois, conforme Ceretta e Froemming (2011, p. 15) "entre as diversas atividades que esses jovens executam de forma simultânea estão o acesso às redes sociais e o uso abusivo do celular, que acabam favorecendo a comunicação constante dessa geração que valoriza o diálogo à distância", ou seja, priorizam o contato por meio de redes sociais do que o contato físico.

Além dos inúmeros mal-estares, a psicóloga Rosana Maria Gabriel[2] explica para Oliveira (2016) que "a mídia também influência principalmente a juventude com o que conhece como oneomanía, que quer dizer doença psicológica que leva a pessoa ao consumo exagerado de compras desnecessárias" (OLIVEIRA, 2016).

Segundo autora referenciada, ao observar um produto novo lançado, a mídia chama a atenção destes compradores que passam a ser conhecidos como oneomaníacos. A autora explica ainda, que o sexo feminino é o mais atingido por essa "oneomanía", sendo essa predominância percebida cada vez mais no âmbito da sociedade contemporânea. Assim, compreende-se que estes distúrbios oneomaníacos podem atingir qualquer pessoa, não importando a classe social. Para estes casos, vale ressaltar que existem tratamentos terapêuticos, psiquiátricos com renomeados especialistas.

Assim, percebe-se que a mídia tem influenciado muito no perfil da sociedade pelo mundo todo, no entanto, pergunta-se, o que é a mídia? Seton (2010, p.14) explica que:

[2] Rosana Maria Gabriel CRP 06/89502.

ISSN 1982-9183

> A mídia se refere aos meios de comunicação massivos dedicados em geral ao entretenimento, lazer e informações como: rádio, televisão, jornal, revista, livros, fotografias e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens, os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, televisão a cabo ou a via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a televisão e as telecomunicações computadores e redes de comunicação. (SETON, 2010, p.14)

Conforme adverte o autor, a mídia tornou-se enérgica para a sociedade. Ela serve como um elemento de estímulo social que leva a modernização num contexto geral. Embora seja resumida em tal importância, Leão (2014) e a AAPSCP[3] (2016) justificam os danos que o uso abusivo destas tecnologias pode causar na saúde da criança até a pessoa com mais idade.

> Em maio de 2011, a Organização Mundial de Saúde classificou os telefones celulares (e outros dispositivos sem fio) como um risco categoria 2B (possível cancerígeno), devido à emissão de radiação (WHO 2011). James McNamee com a Health Canada, em outubro de 2011, emitiu um aviso de advertência dizendo: "As crianças são mais sensíveis do que os adultos a uma variedade de agentes como seus cérebros e sistemas imunológicos ainda estão em desenvolvimento, então você não pode dizer que o risco seria igual para um jovem adulto quanto é para uma criança". (Globe and Mail de 2011). Em dezembro de 2013 o Dr. Anthony Miller, da Universidade da Escola de Saúde Pública de Toronto recomendou que, com base em novas pesquisas, a exposição à radiofrequência deve ser reclassificando como 2A (provável cancerígeno) e não um 2B (possível cancerígeno). A Academia Americana de Pediatria pediu revisão das emissões de radiação eletromagnéticas dos dispositivos de tecnologia citando três razões quanto ao impacto sobre as crianças. (LEÃO, 2014).

Por outro lado, que com a acessibilidade dos aparelhos de celular disponíveis ao ser humano, o contato com a radiação durante o dia torna-se ainda maior, ou seja, as informações são passadas de um aparelho para o outro em questão de segundo, e neste momento, muita radiação são emitidas para os usuários causando danos ao crânio de um adulto, questiona-se então, quanta radiação uma criança está recebendo indevidamente por não ser motivada a trocar o celular por um brinquedo, ou qualquer outro objeto sendo que o brincar é nesta fase a mais importante.

Para a Leão (2014) a idade de contato com o aparelho muda, pois:

> Bebês na idade entre 0 a 2 anos não devem ter qualquer exposição à tecnologia, crianças de 3 a 5 anos devem ter acesso restrito ~~a~~a uma hora por dia e crianças de 6 a 18 anos devem ter acesso restrito a 2 horas por dia. Acontece que hoje as crianças e jovens usam a tecnologia em quantidade de 4 a 5 vezes maior do que esta recomendada, o que está resultando em consequências graves e ameaças vitais.

Certo de que o tempo que a população passa conectados com os aparelhos celulares é bem maior conforme dados mostrados por Leão. A autora explica que no adulto há tendência de menor dissipação da energia, pois, a cartilagem da orelha externa é menos elástica, o que deixa o celular mais distante do crânio, e a espessura da pele e do crânio é (70%) maior do que na criança pequena. Ou seja, o adulto tem um pouco mais de proteção da orelha até o crânio

[3] AAPSCP - Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria, 2016.

ISSN 1982-9183

comparando com uma criança em fase de crescimento. Isso não oportuniza o adulto a usar abusivamente um aparelho celular, mas conscientiza-o que apesar de sua pequena proteção, ele é maléfico a saúde humana.

No entanto, o que está acontecendo atualmente, é diferente, a mídia usa as crianças para convencer os pais quanto a aquisição de aparelhos midiáticos, e quando o processo de desenvolvimento da criança não acontece gradativamente, ocorre um crescimento rápido do cérebro devido aos estímulos ambientais ou pela falta deles.

Este estímulo, pode estar ligado a um desenvolvimento cerebral causado por exposições excessivas a tecnologia como em celular, internet ou televisão. Estes aparelhos podem provocar na criança déficit de atenção, atrasos cognitivos, aprendizagem deficiente, aumento da impulsividade e diminuição da capacidade de autocontrole.

Se a AAPSCP (2016) atesta que os bebês não devem ter contato nenhum com estes aparelhos, pergunta-se: por que produzem vídeos para serem baixados com o intuito de que sirvam para consolar as crianças quando estão chorando? Por que existem os jogos online infantil? (LEÃO, 2014).

Certo está de que a criança realmente precisa aprender e conviver com os meios eletrônicos, mas na medida certa, não apenas desenvolver sua aprendizagem por intermédio da mídia. Este processo de midiatização pelo qual os bebes e as crianças que não estão frequentando a escola estão passando, podem resultar em distúrbios de atenção e grandes dificuldades no desenvolvimento motor.

Entende-se por distúrbios de atenção com hiperatividade ou o TDAH**,** como um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, preferivelmente, aparece na criança e pode acompanhar por toda a vida.

Segundo a psicologia sistêmica o transtorno de déficit de atenção pode estar atrelado às questões familiares, muitas vezes questões com o pai e/ou com a mãe, não necessariamente os dois na mesma ordem. (GUEDES, 2012), resultando na falta de paciência dos pais para com os filhos. Ou seja, os pais são, em muitos casos os coagentes deste transtorno, pois a criança necessita do contato com a família em uma conversa, um abraço, etc., mas nem sempre será compreendida. O que resultará em auxílio recorrido pelos amigos que sempre estão disponível através do celular, computador, *tablet, iPhone*, das redes sociais, menos no conforto familiar.

Especialistas afirmam que dentro das salas de aula o hábito de manter diferentes focos de atenção pode gerar *estress* ou até mesmo indicar (TDAH). Segundo Guiroto (2007) a atenção é uma capacidade cerebral muito semelhante à concentração. O autor, também ressalta que "as pessoas só prestam atenção efetivamente naquilo que quer". Com a falta de conscientização destes alunos, é comum encontrar nos espaços escolares aqueles que vão à escola sem o objetivo de aprender, e sim, para terem um lugar para "zoar", ou seja, "sentirem-se livres", ainda que não seja esse o papel da escola, a falta de atenção e concentração não desperta no aluno o verdadeiro objetivo de aprender.

Neste caso, quando o conteúdo do professor fica em segundo plano, é porque o aluno não conseguiu manter um foco único, pois, muito provável que tenha manuseado seu aparelho celular, ainda que escondido, aumentando o nível de *stress* e esquecendo-se de explorar seu imaginário.

As escolas por sua vez, podem estar cooperando para este processo de desconectar, pois, ela é a mais sedenta por alunos com o processo de atenção e concentração desenvolvido. Widlocher (1970, p. 140) apresenta sugestão de trabalho para os adolescentes, segundo ele:

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

> Três aspectos deveriam ser considerados. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da espontaneidade infantil pela improvisação dramática; depois o aprendizado das tarefas sociais pela apresentação do papel, e enfim, o uso do psicodrama para resolver as dificuldades de adaptação da criança, seja à coletividade, seja o meio familiar, no exato momento em que estas dificuldades aparecem. (WIDLOCHER, 1970, p. 140)

Para desenvolver a espontaneidade no aluno, atividades como teatro na escola com adolescentes são metodologias importante, que levam o aluno a desconectar-se da internet permitindo- o a criar um papel para apresentações e usar sua capacidade intelectual fazendo-o com que sinta prazer no que está fazendo e de a devida importância a si mesmo.

Outra atividade que pode ajudar os portadores de TDAH é a simples tarefa de fazer um bolo, a leitura da receita e a separação dos ingredientes ajudam-lhe a por na prática o raciocínio lógico, este método, pode ser utilizado em casa, no seio familiar, onde é a base para o desenvolvimento social.

Entretanto antes de identificar se a criança tem TDAH pelo fato de usar abusivamente o aparelho de celular, é preciso segundo Mari e Kieling "verificar se a criança não tem índices de TDAH". Os autores ressaltam ainda que:

> Alguns dos sintomas que causam prejuízo devem estar presentes em dois ou mais contextos, casa, escola, trabalho e ter início antes dos sete anos, havendo ainda significativa interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional do individuo. (MARI; KIELING, 2013, p. 398).

Com base nas leituras de Mari e Kieling, entende-se que a criança pode apresentar os índices de TDAH sem ter esse contato expressivo com o celular, ou, em muitos casos, ela passa a usar como uma ferramenta que possibilita momentos de tranquilidade. No entanto, é preciso que família e escola desenvolvam um olham latente sobre o desempenho da criança, visto que se for diagnosticado no início deste comportamento, ela pode obter ótimos resultados por intermédio das terapias clínicas.

Contudo, percebe-se que a TDAH pode estar atrelada a uma grande quantidade de fatores, o que pode também causar consequências ao sono noturno no indivíduo. Segundo a ABDA (2016)[4]:

> As pesquisas apontam que 56% dos jovens com TDAH têm distúrbios do sono. Eles apresentam dificuldades tanto para dormir quanto para acordar. Mesmo quando deitam cedo, não conseguem dormir logo. Além disso, jovens com TDAH frequentemente não dormem bem: 55% acordam com a sensação de 'estar cansado', mesmo após dormir 8 horas ou mais.
>
> De fato, uma das maiores queixas dos pais de crianças/jovens com TDAH é a dificuldade em acordá-los de manhã. O desafio diário para conseguir fazer o jovem levantar-se cedo, não raramente produz alto nível de *estress* familiar. Na verdade, este é um momento crítico, pois, a pressão colocada sobre a criança ou jovem para que se levante, quase sempre vem acompanhada de brigas, críticas, confusão, pressa, e toda sorte de fatores e condutas que aumentam a sobrecarga de frustração emocional, sensação de impotência e desânimo. Decididamente, esta não é uma boa maneira de começar o dia. A criança/jovem com TDAH e distúrbio do sono, que já tem que lidar

[4] Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2016.

ISSN 1982-9183

> habitualmente com suas dificuldades, que não tem um sono reparador e ainda passa por esta pressão ao acordar, já chega à escola altamente frustrado, irritado e ainda mais cansado. É fácil então concluir, que tal processo se reflete no desempenho em sala de aula. (ABDA, 2016)

Segundo a explicação da associação, dormir é muito bom, e quando não precisa acordar cedo no dia seguinte, é melhor ainda. Segundo o Médico Oftalmologista Dr. José Henrique Castilho[5] em entrevista concedida em 2015 na própria clínica, relata que o aparelho celular, o computador e todos os meios tecnológicos de informação são prejudiciais à saúde do indivíduo. Ressalta ainda que o fato da pessoa estar usando, por exemplo, um *smartphone* de forma errada pode causar um ressecamento nos olhos por não usar o lubrificante "gratuito" a própria lágrima.

> Estes aparelhos não são tão prejudiciais à saúde quando usados corretamente. O que não é comum para os adolescentes, por exemplo, em tempo de férias onde o adolescente trocará sua noite pelo dia, e passa a jogar até às quatro horas da manhã e dorme das cinco em diante, porque está de férias, quando retorna as aulas irão fazer a mesma coisa, pois, já estão acostumados nesta rotina, ou seja, passará a ficar por mais tempo em frente a uma tela jogando e forçando sua visão. Isso atrapalha o desenvolvimento de aprendizagem e a interação social do indivíduo em qualquer faixa etária. (CASTILHO, 2015).

Segundo ele, existe clinicas para "desintoxicação de uso extremo do celular". Assim é possível apresentar a população de modo geral, que não estão percebendo o mal que está atingindo nossa juventude. Ele ainda se refere que ao usar um computador no trabalho deve-se atender primeiramente a saúde individual, certos cuidados são eficazes para que não se tenha lesão corporal.

As consequências de mau uso da tecnologia, segundo Castilho seria o aumento da sensação da fadiga mental e ocular.

> E após dias de uso, esta sensação se traduz em: ardência, queimação, embaçamento, sensação de peso nas pálpebras, falta de interesse, desconcentração, lê alguma coisa e se pergunta o que foi que li?, Cansaço mental, sonolência, e até mesmo em fases mais adiantadas a dor de cabeça. (CASTILHO, 2015).

Geralmente os adultos sentem dificuldades, pois, não dormem o tempo suficiente que precisam, ora dormem muito tarde e acordam cedo, ora dormem cedo e acordam ainda pela madrugada. Outros precisam de medicamentos contínuos para poder dormir.

Para os autores Vaisberg e Mello (2010, p. 125), muito tem- se estudado para uma compreensão mais eficaz sobre o assunto. O fato de querer entender por que precisa dormir gerou polemica sendo assunto de inúmeros debates e pesquisas.

Eles dizem ainda que para as crianças, jovens e adultos terem um bom desenvolvimento na aprendizagem é fundamental passarem momentos valiosos de sono. As atividades físicas para os adultos podem ser de grande valia ao alcance de uma noite de sono com qualidade. (VAISBERG, MELLO, 2010).

No entanto, os autores supracitados, definem o sono como um estado de imobilidade, com significativa redução da responsabilidade. O sono consiste em estágios individualizados que correspondem a diferentes padrões neurais, filosóficos e comportamentais.

[5] Médico Oftalmologista na cidade de União da Vitória Paraná, CRM-25468 - PR.

ISSN 1982-9183

Estes diferentes estágios são vistos nas pessoas das cidades grandes, as que necessitam de transporte coletivo, sofrem com a falta de tempo para dormir. É comum, olharmos dentro dos ônibus e ver as pessoas dormindo, demonstrando que seu dia foi extremamente cansativo.

Já para as crianças em fase de aprendizagem estas dificuldades vivenciadas pelos adultos são representadas de um modo diversificado. Eles não têm compromissos e assim mesmo eles dormem tarde. Neste caso, é devido aos mediadores de informação eletrônica que tiram o sono e dificultam na aprendizagem dos mesmos.

A psicóloga Gabriela[6] explica em entrevista concedida à Werlang (2017) que:

> Cada pessoa tem um tempo determinado de horas de sono personalizada, pois, os bebes de 0 a 12 meses dormem no mínimo – 15 a 16 horas; crianças de 1 a 3 anos de 12 a 15 horas de sono; 3 a 7 anos entre 10 a 11 horas de sono; 7 a 12 anos – 9 a 10 horas de sono e adolescentes – 8 a 9 horas de sono. (WERLANG, 2017).

Cada pessoa demonstra um comportamento diferente quando não dorme direito, ou seja, quando seu tempo de sono não cumpre a carga horária completa. Segundo especialistas, a criança e o adolescente que necessitam de mais horas de sono do que o adulto devido à fase de crescimento e desenvolvimento hormonal está se prejudicando quando deixam de sonhar para navegar na internet ou mesmo no bate-papo com os amigos.

Conforme adverte Halpern (2015, p.06), "o desenvolvimento está relacionado ao aprendizado pelo comportamento". As ferramentas como o *facebook*, e agora o *whatsapp* são os aplicativos que mais tira o sono desta galerinha, porque alteram o comportamento constantemente.

Para o autor o adolescente passa a mostrar sintomas de distúrbios de sono quando há:

> Distúrbios cronológicos frequentes em adolescente, atingindo 5 a 10% dessa população e com predomínio no sexo masculino é caracterizado pela incapacidade de dormir e acordar em horários adequados para suas atividades (escola, trabalho), ocorrendo um atraso de 1 a 2 horas para iniciar o sono. (HALPERN, 2015).

Esta dificuldade pode ser relaciona com pensamento de que não precisa estar descansando os órgãos internos, ou seja, assim como braços e pernas cansam, os membros inferiores também, por exemplo, o cérebro, ele trabalha o tempo todo enquanto estamos com os olhos abertos realizando tarefas, ao dormir, permite-se que ele descanse.

Entretanto, em uma avaliação de TDAH, é importante que os pais ou responsáveis tenham conhecimento de quantas horas diárias os filhos permanecem conectados com os aparelhos midiáticos, para que os psicólogos ou outro especialista consiga identificar a verdadeira causa de um sono de péssima qualidade.

A tecnologia, no entanto, chegou para transformar o mundo. Como citado anteriormente, a mídia está em todo lugar, e assim, os professores não podem ser ingênuos e deixe-las de lado. As crianças estão mais propícias ao acesso à mídia e os dedinhos nas teclas ficado mais ágeis.

Porém, segundo a escritora Emília Ferreiro, (apud Ferrari, 2006) "a tecnologia permite a criança escrever de forma selvagem, porque atropela os acentos, não usa a pontuação, conjugação dos verbos entre outros sintomas qual apresentam durante o processo da escrita".

[6] Psicóloga Gabriela Palma Veneziano Monéa CRP 06/56084-7.

ISSN 1982-9183

Existe o lado bom e o ruim, se a criança fica muito tempo perante os meios eletrônicos, é claro que sua habilidade será muito maior do que se ficar com o lápis e o caderno em mãos. Os ícones de correção ortográfica e de sinônimos, quando usados, são de extrema importância para o aprendiz, mas nem sempre eles estarão disponíveis aos usuários quando sua escrita recorrer-se ao papel e caneta.

Para Carvalho e Ivanoff, (2010, p. 69) "os recursos das salas de bate-papo podem ser aliados do professor nos processos de ensino aprendizagem. Os alunos gostam desta ferramenta e costumam utilizar com bastante frequência".

Porém, há um despreparo nos professores com relação à tecnologia. Quando parados em frente ao computador, ele busca salientar suas dúvidas ou cumprir a tarefa da pesquisa e logo desliga, não fica procura atualizações de *drive* ou mesmo como ser um *hakers* comparando aos adolescentes.

É importante que a criança seja estimulada a nova era digital, segundo a revista Nova Escola, em pesquisa com a escritora Emília Ferreiro, as crianças estão perdendo a prática da escrita. Ou seja, ao invés de ler um livro e fazer sua pesquisa, busca na internet, sem ao menos ler, copia e cola, ainda quando se dá o trabalho de configurar as páginas para ser entregue ao professor.

Com a criação de jogos infantis de alfabetização, os aparelhos passaram a ter mais contato nas mãos de crianças menores de oito anos. Jogos de tabuadas, ou mesmo envolvendo às quatro habilidades operatórias, servem de auxílio pedagógico para estas.

Santos (2000, p. 37), afirma que o jogo educacional,

> Ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a descobrir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (SANTOS, 2000).

É admissível que a criança desenvolva sua capacidade de aprender com o uso da tecnologia. Escolas cada vez mais estão buscando satisfazer as necessidades dos alunos e impondo a tecnologia como uma ferramenta de ensino/aprendizagem, ou seja, a indução do ensino hibrido. Assim, as primeiras escritas, que já eram consideradas rabiscos, agora ficaram para sempre em nossas memórias. Quando a escrita estiver desenvolvida, em muitos casos, a compreensão será aceita facilmente, já que a tecnologia não escreverá para o aluno, e possibilitará esse "atraso" em seu desenvolvimento.

Já o uso de celular em sala de aula é proibido por lei, segundo a Secretária de Educação Do Paraná:

> Lei nº 18.11824 de junho de 2014 Publicado no Diário Oficial nº 9233 de 25 de junho de 2014. Súmula: Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1.º Proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná. Parágrafo único. A utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no capítulo deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, sobre a orientação e supervisão do profissional de ensino. (PARANÁ, 2015).

ISSN 1982-9183

Mesmo proibidos, eles entram escondidos nas escolas e na hora do recreio, já pouco se usam as bolas, cordas, o pega-pega, qualquer outra atividade que poderia ser desenvolvida neste vasto momento. Cansados de recolher aparelhos dos alunos, muitas escolas fornecem a senha da internet para que, na hora do intervalo, esta possa ser utilizada, permitindo que o aluno reduza mais seu convívio social no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, compreende-se a importância da atualização dos professores com os meios midiáticos para atender a nova demanda de crianças, mesmo que o tempo seja curto, cabe ao profissional planejar muito bem sua atividade curricular usando a tecnologia, mas sem deixar de estimular a leitura de livros e a prática da escrita em sala de aula, certo que não é uma questão de querer e sim, uma imposição da sociedade e das novas gerações.

Contudo, percebe-se que as crianças de hoje mesmo sofrendo com os transtornos de TDAH, noites mal dormidas, dificuldades de aprendizagem e outros fatores conhecidos, mas não citados aqui, obrigam os professores a buscar mais conhecimento e atualizar-se na era digital. Um exemplo disso é o novo ensino hibrido que vem por meio da tecnologia, dividindo espaços com o professor em sala de aula.

Porém, percebe-se ainda, que podendo causar danos, precisa-se estar em constante acesso com a tecnologia. Ela vem sendo aos poucos inserida no contexto escolar através dos computadores com a internet e que por meio do ensino hibrido, ela passará a ser frequente.

Deste modo, fica a sugestão para uma nova pesquisa, se o celular ou outro meio midiático é prejudicial à saúde, por que as novas gerações até em sala de aula, quando estes eram proibidos estão tendo mais acesso?

Uma possível resposta seria a influência da tecnologia como um suporte de necessidade, e não mais, como mencionado anteriormente, uma fonte de passa tempo.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira do Déficit de Atenção, **O IMPACTO DO SONO NO TDAH.** 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/o-impacto-do-sono-no-tdah/> Acesso em: 03/04/2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED, 2004.

BOX . **We All Want To Be Young**. 1984. Publicado em 2012. (9min 46s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=c6DbaNdBnTM >Acesso em: 23/04/ 2019.

CARVALHO, Fabio Câmara Araújo; IVANOFF, Gregório Britar. **Tecnologias que educam.** Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. Pearson, São Paulo, 2010.

CASTILHO, José Henrique Médico Oftalmologista, Clínica Paraná, CRM-PR 25468, União da Vitória, 2015.

ISSN 1982-9183

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. **Geração Z**: Compreendendo os Hábitos de Consumo da Geração Emergente. RAUnP: A Revista Eletrônica do Mestrado em Administração da Universidade Potiguar. Natal, ano III, n. 2, 2011. Disponível em:< http://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70/91>. Acesso em: 25/04/2019.

FERRARI, Márcio. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise.** Por Emília Ferreiro, Edição197, Novembro 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise > Acesso em: 09/04/2019.

GUEDES, Olinda. **O Que Traz Quem Levamos Para a Escola**? Pedagogia Sistêmica. Appris.2012.

GUIROTO, Aparecida Pires. **Baixo rendimento escolar associado a fatores psicossociais**: estudo de caso, 2007. Disponível em: < https://www.abpp.com.br/publicacoes_artigos.html>. Acesso em 01/04/2019.

HALPERN, Ricardo. **Manual de Pediatria do Desenvolvimento e comportamento**. Manole. Tamboré – São Paulo, 2015.

LEÃO, Cris. **10 razões pra se proibir tecnologia para as crianças.** 2014. Disponível em< https://antesqueelescrescam.com/2014/03/11/10-razoes-para-se-proibir-tecnologia-para-criancas/>. Acesso em10/04/2019.

MARI, Jair. De Jesus; KIELING**,** Christian. **Psiquiatria na Prática Clínica**. Barueri, São Paulo, Manoele, 2013.

OLIVEIRA, Débora. **CONSUMISMO COMPULSIVO**: Entrevista cedida à Bolsa de Mulher por Rosana Maria Gabriel, psicóloga. 2016. Disponível em:< http://www.marisapsicologa.com.br/>. Acesso em 02/04/2019.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. **Lei Estadual Proíbe Uso de Celulares em Sala de Aula**. Curitiba: SEED/PR., 2015. Disponível:<http://www.mgauemaplicacao. seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1 Acesso em 21/04/2019.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Vozes. 2000.

SETTON, Maria Graça. **Mídia e Educação**. Contexto, São Paulo, 2010.

VAISBERG, Mauro; MELLO, Marco Túlio de**. Exercícios Na Saúde e Na Doença**. Barueri, São Paulo, Manoele, 2010.

ISSN 1982-9183

WERLANG, Flávia. **Sono Adequado para Crianças** - Entrevista cedida pela psicóloga Gabriela Palma Veneziano Monea CRP 06/56084-7, 2017. Disponível em: http://www.marisapsicologa.com.br/sono-adequado-para-criancas-quais-os-beneficios. Acesso em 04/04/2019.

WIDLOCHER, Daniel. **Psicodrama Infantil**. Vozes. Petrópolis, 1970.

VYGOTSKY, L.S, **Imaginação e criação na infância**. Ensaios psicológicos – Livros para professor. São Paulo. 1ª edição. Ática. 2009.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRANSFORMACÕES DA COBERTURA VEGETAL DO PARANÁ: FONTE ORAL COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Maria do Carmo Cabrera de Lima (UNESPAR); Dalva Helena de Medeiros (UNESPAR).

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado do 4º ano do curso de Pedagogia, na área de Gestão Escolar, no qual foram desenvolvidos encontros de Formação Continuada com os professores regentes de História e Geografia dos quintos anos do Ensino Fundamental do município de Campo Mourão. A participação no projeto aconteceu por meio do subprojeto: Transformações da Cobertura Vegetal do Paraná: erva-mate, no qual, ficamos responsáveis em trabalhar o tema de forma crítica e contextualizada. Além disso, o projeto objetivou o aprofundamento teórico sobre a atuação do pedagogo na melhoria do ensino-aprendizagem, por meio da formação continuada. Adotamos como um princípio norteador da pesquisa, a função da escola em transmitir de maneira planejada e intencional os conhecimentos historicamente acumulados. Empregamos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para entendermos o papel da mediação do conhecimento pelo professor e como a apropriação de conhecimentos científicos pode contribuir no desenvolvimento do psiquismo. Além dos fundamentos pedagógicos e psicológicos, estudamos autores que tratam especificamente sobre as concepções de História e de Geografia e à respeito das transformações na vegetação do Paraná. Como metodologia de ensino, exploramos o uso de fonte oral como possibilidade de levantamento de informações históricas e geográficas. Realizamos entrevista com um casal de produtores rurais da erva mate. Consideramos que a participação na formação continuada contribuiu para o aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos da profissão de pedagogo e apresentou possibilidades inovadoras para a organização do ensino de História e de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de História e Geografia, Vegetação do Paraná, Fonte Oral, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa relatar uma experiência de participação no Projeto de Extensão: Formação Docente do Pedagogo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**,** no qual desenvolvemos o estágio de Gestão, com o subprojeto: História e Geografia do Paraná: transformações na cobertura vegetal.

O projeto de extensão consiste na parceria entre a Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, colegiado de Pedagogia e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão – SECED, para formação de professores das diversas disciplinas da área de atuação do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O subprojeto no qual contribuí, tratou do conteúdo de História e Geografia do Paraná, desenvolvido no 5º ano.

A formação continuada pode ser considerada, uma das estratégias para melhoria da qualidade de ensino, com o objetivo pesquisar e organizar propostas que contribuam para a socialização dos conhecimentos científicos, contribuindo para o processo de humanização.

ISSN 1982-9183

O projeto relatado, visou a formação continuada de pedagogos docentes, com a participação dos pedagogos graduandos da formação inicial, propiciando interação e troca de experiências. Orientou-se pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando o papel da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados como possibilidade de desenvolvimento humano.

Utilizamos de levantamento documental e bibliográfico, e pesquisa dos conteúdos e metodologias específicos das disciplinas de História e Geografia. Para demonstrarmos as transformações na cobertura vegetal nativa do Estado do Paraná: Erva-Mate.

Pesquisamos e explicamos os conceitos de Espaço, Paisagem, Território e Lugar, próprios da Geografia Crítica, nos valemos do uso de imagens, de entrevista e de roda de chimarrão no ensino da História do Paraná, com o intuito de superação das concepções tradicionais de ensino com ênfase em memorizações e decorebas de informações.

Na primeira seção buscamos aprofundar o conhecimento sobre Gestão Educacional e Gestão Escolar e a sua relação com o papel do pedagogo na formação continuada de professores.

Na segunda seção apresentamos os autores e suas contribuições na formação do desenvolvimento do psiquismo e consciência das crianças. E ainda, utilizamos das concepções metodológicas do ensino de História e de Geografia das Diretrizes Curriculares do Paraná para tratar dos conceitos de Lugar, Paisagem e Território.

A terceira seção relato sobre a Cobertura Vegetal do Paraná, e como é formada a Floresta Ombrófila Mista: Araucária e Erva Mate.

Em sequencia na quarta seção o relato de estágio e uso de fonte oral como possibilidade de ensino de História e Geografia.

GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como já indicado na introdução, nossa participação no projeto de extensão se deu por meio do projeto de estágio de Gestão Escolar, no qual visamos aprofundar o conhecimento e atuação do pedagogo, no que concerne a melhoria do ensino-aprendizagem através da formação continuada. Dessa forma, abordaremos alguns conceitos acerca da gestão que fundamentam o trabalho realizado.

A gestão educacional abrange a gestão do sistema municipal e a gestão escolar. A gestão do sistema é mais abrangente, como o sistema municipal de educação, encaminha as Políticas Públicas e as Diretrizes que norteiam a educação, bem como, analisa os resultados das escolas municipais e avaliações de larga escala, com o objetivo de alcançar metas em relação a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar, como o próprio nome sugere, ocorre na escola, são as ações de ordem administrativa, financeira, de recursos humanos e pedagógicas, efetivadas para que aconteça de modo significativo o aprendizado.

A partir da Constituição Federal (1988), conforme o artigo 206, o ensino tem como base um de seus princípios, no Inciso VI, a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", podendo ocorrer processo participativo de toda a comunidade escolar, e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9394/96 nos Artigos 14 e 15:

ISSN 1982-9183

> Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Os artigos da Constituição definem a gestão democrática do ensino público e como ela se efetiva, por meio dos profissionais da educação e da comunidade escolar que nela participam, se refere ainda a possibilidade de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, exercida coletivamente por meio de seus conselhos e colegiados.

Para Gestão escolar, adotamos a concepção de que, se concretiza por meio das ações realizadas na escola, em função da aprendizagem dos educandos e do bom funcionamento da instituição. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411):

> [...] a organização e gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Uma das funções do pedagogo na instituição escolar, é fazer a articulação dos fins político-pedagógicos de maior abrangência, expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP), com as ações didático-pedagógicas que colocam o currículo em movimento. Assim, o papel do pedagogo deve ser direcionado ao coletivo de professores, com intuito de organizar os recursos pedagógicos, momentos de estudos e planejamento, mediando o trabalho educativo para que os professores adotem metodologias, em benefício da aprendizagem significativa por parte do educando.

Em relação à atuação do pedagogo, Pimenta (1991, p. 178) afirma:

> A presença do pedagogo na escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino/aprendizagem com os objetivos sociopolíticos.

Conforme Imbernón (2010), a formação docente é um processo contínuo que ocorre ao longo de sua atividade profissional, podendo oferecer aporte para que os professores aprendam, por meio das reflexões e das análises de situações problemáticas que envolvem a profissão.

Deste modo a formação continuada pode se constituir como essencial, para o educador, como espaço de reflexão e discussão sobre as diversas questões que envolvem o ensino, permitindo assim, descobrir novos caminhos e avanços na organização do trabalho docente.

Para Imbernón (2010), a formação continuada deve ter como base o trabalho coletivo dos docentes, colaborando no processo emancipatório e autônomo do profissional, pois um único professor não consegue produzir mudanças expressivas na formação do educando.

ISSN 1982-9183

Assim como Imbernón (2010), Nóvoa (1992), também valoriza a reflexão sobre as práticas escolares nos processos de formação. Compreende que, um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, um processo interativo e dinâmico de troca de experiências e partilha dos saberes, possibilita a (re) construção permanente da identidade profissional.

É preciso que exista o diagnóstico de uma necessidade, propiciado pela reflexão coletiva de professores, após, a Equipe Pedagógica da Escola, em parceria om os gestores da Secretaria Municipal de Educação, desencadeiam o processo de formação.

Segundo os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a organização e gestão da escola acontecem, não de modo espontâneo, e sim, por meio de normas, diretrizes e ações que regulamentam a racionalização o uso de recursos humanos, materiais e financeiros, como também a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Em relação aos recursos humanos, se detectada a necessidade de formação em determinada área, não significa que o pedagogo escolar precise dar conta de organizar todo o processo e sim que encaminhe o diagnóstico a Secretaria de Educação para as providências.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520), a formação continuada refere-se a:

> a) ação de formação durante a jornada de trabalho – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidas pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas.

Percebemos, dessa maneira, que a formação pode ocorrer em níveis distintos, desde uma reunião de trabalho no ambiente da escola, durante a jornada de trabalho, como também em cursos propiciados pela Secretaria de Educação e ou com o apoio de parceiros, como as universidades, acontecendo fora do ambiente de trabalho em datas e horários previamente organizados.

Compreendemos durante o estágio, toda uma organização e planejamento em relação aos recursos humanos, para que pudessem ocorrer os encontros de formação, pois, as escolas continuaram com seu funcionamento normal. Enquanto uma parte de seus professores foram dispensados para um dia de estudo, os demais continuavam em sala om as crianças. Os encontros da formação continuada foram realizadas durante o período de trabalho dos professores (período da manhã e tarde) utilizando a carga horária de hora atividade dos mesmos.

Ainda para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o desenvolvimento profissional, além de ser responsabilidade da instituição na qual atua, é também responsabilidade do próprio professor, como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

Durante a formação continuada pudemos vivenciar a troca de experiência entre os professores e os estagiários em formação inicial. Preparamos o conteúdo para formação, assim como, propusemos metodologias, em contrapartida, os professores relatavam como trabalhavam os conteúdos, bem como, comentam como haviam colocado em prática as sugestões levadas nos encontros anteriores, comentando a reação dos seus estudantes, as dificuldades ou avanços observados.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Para compreensão do desenvolvimento da criança e do processo de aprendizagem, nos orientamos pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio dos estudiosos Vigotsky (1984) e Leontiev (2004), que evidenciam que desenvolvimento não é espontâneo e determinado biologicamente, defendem eles, o papel da cultura, e, da escola em especial, na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados como possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: memória lógica, atenção voluntária, capacidades de abstração e de generalização.

Para os autores Vigotsky (1984) e Leontiev (2004), os conhecimentos historicamente acumulados, não são apropriados diretamente do meio no qual a criança se acha inserida, entre o sujeito e o objeto do conhecimento, existem outros sujeitos, intercedendo, aqueles que já dominam o conhecimento, os signos, os instrumentos, que podem ser: a linguagem falada e escrita, os números, os diversos tipos de linguagem matemática, mapas, gráficos, tccnologias, dentre outros.

A escola tem papel fundamental como mediadora desses conhecimentos históricos, mas a criança não é passiva nesse processo de apropriação. Para que o conhecimento tenha sentido e significado, afirma Leontiev (2004), deve fazer parte da própria vida da criança, pois somente assim a atividade exterior (o que se pretende que a criança conheça, e que já se encontra sistematizada) e atividade interior (os processos psíquicos que a criança realiza para se apropriar da herança cultural e torna-la também sua) poderão se tornar unos.

Leontiev (2004) explana que a educação deve agir sobe a atividade da criança, para que ocorra o desenvolvimento, vejamos:

> [...] ó está démarche permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência. (LEONTIEV, 2004, p. 306).

Ao investigar o valor da interação social, da aquisição da linguagem, do uso de signos e símbolos, para o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotsky (1984, p. 94) argumenta: "[...] o indivíduo possui características que não estão presentes desde o nascimento, nem são resultados das pressões do meio externo".

Estas características, segundo os princípios da Teoria Histórico-Cultural, são resultados da ação humana com natureza, pois, quando o homem transformou o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transformou a si mesmo. Essa premissa aceita hoje, por antropólogos, historiadores, psicólogos, de que a atividade humana sobre a natureza modificou, além do meio, a si mesmo, é explorada ontologicamente por Leontiev (2004), ou seja na constituição do psiquismo de cada indivíduo em particular.

Para compreendermos com a escola pode contribuir no desenvolvimento psíquico, por meio da transmissão dos conceitos científicos, trazemos Asbahr (2016, p. 184):

> Os conceitos científicos em contrapartida, são formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade de caráter consciente e intencional.

ISSN 1982-9183

Segundo a autora os conhecimentos científicos são aprendidos na escola por meio da ação do professor, de maneira organizada, sistemática com intencionalidade.

A partir desses pressupostos pudemos compreender e também argumentar na formação continuada de professores, sobre a importância de planejar intencionalmente a atividade de ensino e propor tarefas nas quais a criança estabeleça relações com o vivido por si e pela sociedade, para que o aprendizado não se reduza à mera verbalização e memorização de dados.

CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA: COBERTURA VEGETAL DO PARANÁ E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO E NO ESPAÇO

Segundo a Diretriz Curricular de Geografia do Paraná - DCE (2008), **a paisagem natural** é definida como parte do meio orgânico: o clima, vegetação, solo, fauna e a hidrografia, **a paisagem cultural**, por sua vez: é decorrente da relação entre o homem objeto/elementos naturais usando técnicas para se beneficiar, podendo ser analisada de modo sensorial e material. O lugar onde tudo se realiza com significados, e afetividade, ocorre as influências de poder bem como as fronteiras de territórios e espaços.

O lugar é o meio mais próximo no qual o sujeito vive, trabalha, tem seu convívio social, mesmo que seja modificado está carregado de afetividade e significado.

Os conhecimentos históricos fazem parte da vida, neste contexto, a Diretriz de História (2008) contribui também para essa concepção:

> Seja natural, rural ou urbano, o ambiente – as paisagens, os territórios, os caminhos, as conquistas territoriais, as migrações, etc. – faz parte do conhecimento histórico bem como da memória coletiva de uma sociedade. Nessa perspectiva, *espaço e tempo* constituem como procedimentos metodológicos e princípios fundamentais da formação do pensamento histórico, que permitem delimitar os marcos históricos necessários ao estudo de um tema ou um conteúdo histórico. (PARANÁ, 2008, p. 63)

Os conhecimentos históricos contribuem em formar o pensamento histórico-geográfico do sujeito, sendo os marcos históricos delimitadores de espaço e tempo, localizando-o no meio ambiente seja natural, rural ou urbano.

Esses conhecimentos são transmitidos por meio de fontes na memória de um povo e em registros documentais. Na História e Geografia críticas é admitida como fonte histórica o conhecimento oral. Para entendermos melhor o assunto, trazemos as contribuições de Garrido (1992, p. 43):

> O uso de fontes orais nos permite – como dissemos –, por um lado, um aprofundamento na história de grupos sociais que, por razões diversas, estiveram marginalizados ou quase ausentes das fontes documentais escritas; de outro lado, nos permite penetrar na percepção do processo histórico feita por indivíduos ou grupos concretos.

Segundo o autor as fontes orais nos permitem o aprofundamento na história de grupos sociais, por meio de fontes documentais escritas, como também permite que possamos ter conhecimento dos fatos históricos dos grupos. Ao se estudar determinados fatos ocorridos ou cultura de grupo social aprendemos como os povos viviam e seus costumes, bem como a cultura existente.

ISSN 1982-9183

Para Garrido (1992), as fontes orais desenvolvem as relações interpessoais, habilidades no trabalho de planejamento e elaboração da entrevista, transcrições, como também relacionar-se com pessoas desconhecidas e falar em público, etc., contribuindo na formação do estudante e em sua socialização.

Consideramos, dessa forma que, o uso da fonte oral poderia ser benéfico tanto para o conhecimento dos professores como para o desenvolvimento das crianças propiciando o planejar as questões, ouvir, registrar e comunicar o que foi pesquisado.

Cobertura vegetal do Paraná

O Estado do Paraná tem um amplo território diversificado e com as principais unidades fitogeográficas (vegetais) que ocorre no país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Originalmente 83% de sua superfície eram cobertos por florestas, hoje restando apenas 5%, e a maior parte encontra-se em reservas pertencentes a Serra do Mar, região de Curitiba. Os 17% restantes da área eram ocupados por formações não-florestais campos e cerrados, completados por vegetação pioneira de influência marinha restingas, flúvio-marinha mangues e flúvio-lacustre sendo as várzeas, e pela vegetação herbácea do alto das montanhas com campos de altitude e vegetação rupestre.

A Floresta Ombrófila Mista, segundo Maak (1981) localiza-se à oeste da Serra do Mar, ocupando partes planálticas do Estado, influenciada pelas baixas temperaturas e pelo acontecimento regular de geadas no inverno, e com chuvas ao longo do ano. As espécies de árvores encontradas são: o pinheiro, a imbuia, o cedro e a erva-mate, com formações florestais típicas e exclusivas dos planaltos da região Sul do Brasil, encontrada também, em algumas áreas da região Sudeste e em países vizinhos Paraguai e Argentina.

O desmatamento para a exploração da madeira e cultivo de lavoura ou pastoreio, de aordo com Maak (1981) foi o responsável pela eliminação grande parte da Floresta Ombrófila Mista, os últimos remanescentes florestais do Paraná são localizados na Planície Litorânea, na encosta da Serra do Mar e nos vales dos rios Iguaçu, Piquiri e Ivaí.

Erva Mate

Para fim de delimitação do tema do estágio e de escrita deste, enfatizamos apenas a erva mate, a qual é parte da vegetação encontrada na Floresta Ombrófila Mista, são árvores de porte pequeno, podendo chegar até 12 metros de altura, seu corte é feito de 2 em 2 anos.

A erva mate fez parte do ciclo da economia ervateira do Paraná, segundo o autor Laizer (2003, p. 239);

> [...] Durante mais de cem anos – de 1820 a 1930 – a erva-mate foi absoluta na economia e em toda a vida paranaense. Era a principal cultura produzida. Toda vida econômica, social, política, cultural, girava em torno da erva-mate. Conhecendo o processo cultural da erva-mate, conhece a História do Paraná daquele período.

Segundo o autor, a erva mate ou *Ilex Paraguaiensis* definiu-se também como um elemento cultural, não somente como elemento de desenvolvimento econômico. A árvore possui até 12 metros de altura e suas folhas são consumidas como chimarrão e chás pela populção. É uma vegetação nativa que se bem preservada, renova-se a cada safra.

ISSN 1982-9183

Hoje, sua extração continua a ser de grande importância como fonte de renda no Estado do Paraná, grande parte da produção são de ervais nativos ou sombreados.

Agricultores familiares realizam sua extração apenas para uso familiar ou como incremento de renda, preservando a tradição cultural do seu uso com chimarrão.

Buscamos conciliar as concepções sobre o desenvolvimento do psiquismo humano defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, as concepções de História e de Geografia endossadas pelas DCE do Estado do Paraná e a metodologia de fonte oral para propomos nossa participação na formação continuada. Relatamos os resultados na seção a seguir.

A FONTE ORAL COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO PARANÁ

O encontro de formação continuada, por nós organizado, vinculou-se a um projeto de extensão mais amplo, oferecido pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão, como uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Mourão.

A formação no projeto, caracteriza-se por encontros com os gestores e professores regentes que lecionam as disciplinas das áreas de atuação do pedagogo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As disciplinas e conteúdos variam anualmente, de acordo com as necessidades formativas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2018 trabalhamos com os professores regentes de História e Geografia do 5º ano e desenvolvemos conteúdos e metodologias relacionados à História e Geografia do Paraná.

Junto ao projeto geral, organizamos o encontro com o tema: "Transformações da vegetação nativa do Paraná". Para tal, realizamos pesquisa sobre o assunto, elaboramos slides e utilizamos também de mapas que demostram as mudanças que ocorreram na paisagem natural ao longo dos anos, desde a década de 1950.

Para demostrarmos aos professores o valor da fonte oral como metodologia, explicamos primeiramente do que se trata, relacionamos com as concepções críticas de História e de Geografia, que buscam trazer elementos e sujeitos do cotidiano como produtores de história e de transformação do espaço no qual vivem, por meio de suas atividades de trabalho.

Definimos também o que é uma entrevista, como organizar as questões em relação aos objetivos que temos em um conteúdo científico escolar.

Relatamos os benefícios para os estudantes ao elaborar uma entrevista em conjunto com o professor, aproveitamos o momento para explanamos a necessidade de se superar o uso somente do livro didático e leituras de textos, com metodologias de ensino que levam muitas vezes somente a decorebas de fatos e datas, não contribuindo efetivamente para a compreensão e atuação no lugar onde a criança vive.

Sustentamos a ideia do uso da entrevista como levantamento de fontes orais na História e na Geografia como, uma das contribuições, para aprendizagem significativa. Explicamos a potencialidade da atividade de entrevista levar o estudante a se envolver numa tarefa na qual precisa planejar, ajudar a elaborar questões, entrar em contato com pessoas da comunidade que possuem um saber sobre a preservação, extração, secagem e uso da erva mate, por exemplo.

As fontes orais segundo Garrido (1992), nos permite conhecer a história de um grupo social, por meio da entrevista podemos adquirir conhecimento da cultura de outras pessoas, bem como aprender costumes e tradições.

ISSN 1982-9183

Após a exposição dos fundamentos e concepções, exibimos a entrevista que realizamos com um casal de agricultores, que vive de agricultura familiar de subsistência, extrai e produz a erva mate para o chimarrão de maneira artesanal.

O agricultor entrevistado e sua esposa relataram que aprenderam com seus pais o trabalho de secagem da erva mate e as técnicas para o preparo do chimarrão. Consideramos que se pode valorizar, por meio de uma entrevista assim, as influencias familiares para as futuras gerações por meio da tradição e cultura.

De acordo com a DCE de Geografia (2008) no lugar que vivemos é onde tudo se realiza, com significado e afetividade. Chamamos a atenção que mesmo com toda a transformação tecnologia na agricultura, o lugar onde o sujeito vive e trabalha está carregado de afetividade e significados de valor pessoal e familiar, as técnicas tradicionais na extração e produção da erva mate para o chimarrão, ainda permanecem sendo utilizadas. O casal conserva a tradição dos seus antepassados no preparo do chimarrão, faz o corte dos galhos e secagem no carijo, soca em pilão as folhas e pequenos ramos e armazena para uso próprio, vende só o que excede ao consumo familiar.

Dessa forma, procuramos valorizar, pessoas que não fazem parte dos heróis que os livros trazem, mais pessoas comuns que moram na região e produzem de maneira artesanal a erva mate chimarrão.

Na entrevista observamos e pensamos que podemos expor essa ideia com as crianças que pessoas comuns, trabalhadores também são importantes na história, e na conservação da cultura para as gerações futuras. Esses personagens comuns, geralmente são deixados de lado, os livros didáticos nos mostram os heróis e deixam de trazer os verdadeiros heróis de nossas histórias. Assim, acreditamos que mostramos que pessoas comuns também possuem conhecimentos e dominam técnicas.

Os professores relataram que, mesmo concordando com as concepções de História e Geografia críticas, propostas pelas Diretrizes Curriculares e adotadas pelo município, não sabem muito bem que atividades desenvolver e onde encontrar conteúdos adequados às propostas.

Relataram ainda, que os problemas se intensificam em relação à História e Geografia do Paraná e do Município, pois em geral as fontes disponíveis não são elaboradas om o intuito de ensinar crianças, são pesquisas realizadas por historiadores locais e que, embora valorosas enquanto registro, não contribuem para o ensino-aprendizagem.

Os professores compreenderam que podem utilizar das entrevistas, como fontes orais para expor alguns conteúdos de História e de Geografia, por meio de vídeos e entrevistas disponíveis na internet, ou até mesmo elaborar entrevistas com seus estudantes para entrevistar pessoas da comunidade.

CONCLUSÕES

O período do Estágio Supervisionado no 4º ano de Pedagogia na área de Gestão articulado com o município, contribuiu no processo de desenvolvimento acadêmico, na compreensão da profissão de professor e de pedagogo, bem como, propiciou melhor compreensão da atuação do pedagogo na formação continuada, para melhoria da aprendizagem dos professores e educandos. Propiciou a interação entre os pedagogos da formação inicial com os pedagogos profissionais que já atuam como docentes no município.

ISSN 1982-9183

As atividades aconteceram numa perspectiva de inter-relação teoria e prática, com discussão dos conceitos e categorias próprios de cada área e propondo atividades e materiais didáticos coerentes com o conteúdo estudado.

Houve a oportunidade ainda, de colocarmos em prática, além dos conhecimentos sobre gestão, adquiridos ao longo do curso, os conhecimentos de Psicologia da Educação, Didática e dos Fundamentos Teórico-Metodológicos do ensino de História e de Geografia.

O uso das fontes orais como metodologia em sala pode ser um grande aliado dos professores para que os alunos aprendam que os sujeitos produziram a história, foram pessoas simples e não só heróis que os livros didáticos relatam, pessoas da suas famílias, seus antepassados, pessoas comuns, que a todo momento estamos fazendo história.

As fontes orais como metodologia podem ser exploradas por professores nas aulas para melhoria da aprendizagem dos educandos. As experiências dos professores em sala com as teorias e metodologias levadas por nós, demonstraram que a teoria/prática não se separam, são tratadas numa unidade.

Pensamos que os projetos de extensão, de formação continuada de professores, podem contribuir efetivamente para a melhoria do ensino-aprendizagem na escola pública básica.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, Educação, Ensino e Apropriação dos sistemas conceituais. In: **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Org. MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonsalves Dias. Campinas, SP, Autores associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LEI 9394/96 de 20/12/1996. Brasília, MEC.

GARRIDO, Joan Del Algàzar i. **As Fontes Orais na Pesquisa Histórica**: Uma Contribuição ao Debate; *In: Revista Brasileira de História – Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História*. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, 09/1992 – 08/1993. Disponível em: https://docplayer.com.br/42549252-As-fontes-orais-na-pesquisa-historica-uma-contribuicao-ao-debate.html Acesso: 20 de Jun. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAZIER, Hermógenes**. Paraná:** terra de todas as gentes e de muita história**,** Francisco Beltrão, PR, 2003**.**

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**; [tradutor Rubens Eduardo Frias] - 2. ed. -- São Paulo: Centauro, 2004.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** politicas, estruturas e organização - São Paulo: Cortez, 2012, - coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

ISSN 1982-9183

MAAK, Reinhard. **Geografia Física do Estado do Paraná.** Editora: José Olympio, 1981.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação: **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Geografia**, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação: **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História**, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo, Loyola, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social**

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Garcia Neves; Michel Slongo; Dara Cristina Sambugaro.

RESUMO

Nessa pesquisa sumariamos a política nacional que abarca as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, o Plano Nacional de Educação e o Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No âmbito estadual, as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual do Ensino do Paraná e o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Nosso estudo parte dessa fundamentação político-legal para justificar a criação, o desenvolvimento, a utilização e a avaliação de materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem de crianças com TEA a serem utilizados nas salas de ensino regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Na sequência apresentamos os estudos de Justina e Ferla (2006), Silva e Mulick (2009), Santos (2019), Poker *et al* (2016), Olmo *et al* (2016), Martins e Monteiro (2017) e Cabral e Marin (2017), autores que tratam do processo e de modelo didático-pedagógico no ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Por fim, apresentamos as respostas de questionário respondido pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Regular de Ensino Público no município. Nosso objetivo é elencar as características das crianças com TEA matriculadas na Rede Regular, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto as crianças e os recursos utilizados nessa modalidade de ensino. Nossas conclusões abarcam a indicação legal e educacional de material didático-pedagógico que elaboramos para utilização junto aos alunos com TEA: chapa de aço galvanizado e alfabeto, vogais, acentuação, pontuação e números feitos em adesivos imantados (SAMBUGARO, SLONGO, NEVES, 2019).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Modelo-didático pedagógico; TEA.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, principalmente a partir da instituição da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência na Rede Regular de Ensino, o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inúmeros trabalhos foram publicados com esse tema central. Nosso objetivo nessa pesquisa é tratar da utilização de modelo didático-pedagógico no ensino-aprendizagem da criança com TEA. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica e qualitativa sobre a qual apresentamos estudos referentes a inclusão de crianças com TEA em sala de aula regular. Consideramos, por fim, a utilização de modelo didático-pedagógico.

Para realização dessa pesquisa, transcorremos algumas etapas. A primeira foi a solicitação de colaboração com a Secretaria de Educação Especial do Município. A solicitação de colaboração se deu por meio de ofício encaminhado à secretária municipal de Educação Especial. Juntamente ao ofício, encaminhamos "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para participar de pesquisa intitulada "Transtorno do Espectro Autista – ensino-aprendizagem

ISSN 1982-9183

nas salas de recursos multifuncionais". O objetivo da pesquisa foi caracterizar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). O Termo refere-se à participação de professores/docentes de SRMs a responderem questionário sobre o tema da pesquisa conforme citamos.

O terceiro documento compreendido nessa pesquisa foi o questionário. Compuseram o questionário: dados referentes a formação e a instituição profissional. Os itens do questionário foram compostos de: descrição das principais funções/atribuições; formações continuadas participadas; número de alunos atendidos por turno/ano; especificação do diagnóstico dos alunos atendidos; atividades didático-pedagógicos desenvolvidas com os alunos; recursos frequentemente utilizados com os alunos; características de aprendizagem dos alunos; e, atendimentos complementares realizados com os alunos. Responderam ao questionário nove professoras das SRMs.

Os últimos instrumentos de pesquisa que utilizamos foram os "Relatórios de Acompanhamento Pedagógico". Foram encaminhados sete relatórios e dois "Planos de Atendimento Individualizado" pelos professores das SRMs e pedagogos das escolas pesquisadas. Os "Relatórios de Acompanhamento Pedagógico" são compostos por recomendações referentes ao desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, emocional e motor; às áreas de conhecimento de linguagem oral e escrita, cálculos matemáticos; síntese dos trabalhos realizados e avanços no processo educacional do aluno. O "Plano de Atendimento Individualizado" é composto por informações dos laudos médicos, psicológicos, fonoaudiológico e afins, relatório psicoeducacional do TEA; uso de medicação; cronograma de atendimento referente às especialidades; caracterização da aprendizagem; descrição de necessidades de materiais específicos adaptados; plano de ação composto por objetivo geral, metodologia, estratégias e avaliação. Em outra pesquisa divulgaremos os resultados da análise dos "Relatórios de Acompanhamento Pedagógico".

Como preparação para realização da pesquisa junto aos professores, estudamos os documentos legais da Política Nacional de Educação Especial e Inclusão, especificamente, da Inclusão e Educação da Pessoa com TEA. Como resultado apresentamos algumas considerações sobre a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado nas salas de Ensino Regular e nas SRMs. Destacamos que, em outra oportunidade discutimos a política do Estado do Paraná para inclusão no Ensino Regular de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (NEVES, RIBEIRO, 2018) sobre a qual ampliamos algumas considerações. Nossas considerações são advindas da justificativa de contribuir, conforme essa fundamentação político-legal, com a melhoria das condições de ensino-aprendizagem das crianças com TEA.

FUNDAMENTOS POLÍTICOS-LEGAIS DA UTILIZAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

Nessa subseção apresentamos os fundamentos político-legais referentes a produção, ao desenvolvimento e a utilização de materiais didático-pedagógico no ensino-aprendizagem de crianças com TEA. Argumentamos que ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2011, p. 1), definiu Educação Especial como:

ISSN 1982-9183

> [...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em toda as etapas e modalidades da educação básica.

A Educação Especial na Educação Básica tem como características o atendimento as situações e perfis singulares dos estudantes, bem como, aos aspectos biopsicossociais, faixas etárias e princípios éticos, políticos e estéticos. Complementarmente, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012, p. 1), considera a pessoa portadora de síndrome clínica com as características:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), as classifica como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e prevê como um dos seus direitos, a Educação. A garantia do direito a Educação foi objetivo reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE) com a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). A Meta 2 do PNE (2014-2024) refere-se ao objetivo de "universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por centro) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014, p. 1). Dentre as estratégias citadas para efetivação dessa Meta, o PNE, referente à Educação Especial, estabeleceu "desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas" (BRASIL, 2014, p. 1).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) traz, dentre outros deveres, que ao Estado cabe assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à Educação. Dentre as finalidades do atendimento da pessoa com deficiência, temos a "disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 1). O direito de habilitação e/ou de reabilitação da pessoa com deficiência objetiva:

> [...] o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

ISSN 1982-9183

O processo de habilitação e/ou de reabilitação ocorrerá com base em avaliação multidisciplinar das necessidades, das habilidades e das potencialidades individuais de cada sujeito. Complementarmente, o direito à Educação da pessoa com deficiência assegurará "[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015, p. 1). Para efetivação do direito à Educação das pessoas com deficiência, é incumbência do "[...] poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar", dentre outros aspectos, a "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino", e, "pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015, p. 1).

Ao compreender a Educação Especial como processo flexível, dinâmico e individualizado realizado por equipe multidisciplinar especializada em adotar orientações adequadas a cada caso, em 2015, o Governo do Estado do Paraná estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência com objetivo de:

> [...] estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo as neurofibromatoses, visando à sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa (PARANÁ, 2015, p. 1).

A Deliberação n.º 02/2016 dispôs sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual do Ensino do Paraná. Dentre os itens normatizados, encontramos o direito à Educação Especial, e, entre outros, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse âmbito a Educação Especial foi caracteriza como:

> [...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas (PARANÁ, 2016, p. 4).

Complementarmente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), a Deliberação n.º 02/2016 trouxe que a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos ocorrerá por meio de avaliação inicial e em continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A Deliberação instruiu que os professores da instituição de ensino juntamente à equipe técnico-pedagógica, por meio de equipe multiprofissional e interdisciplinar, atendam a toda demanda imposta pelo Sistema Estadual de Ensino referente às pessoas com necessidades educacionais especiais. O poder público, segundo a Deliberação (PARANÁ, 2016, p. 7), incumbe-se de:

ISSN 1982-9183

> VI – incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná destina-se aos estudantes com deficiência, transtornos globais e específicos do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade de educação assegura o AEE. A Deliberação n.º 02/2016 (PARANÁ, 2016, p. 8), considera-o como "[...] de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação". O AEE será ofertado nas SRMs nas próprias escolas ou em outra rede regular de ensino em turno inverso da escolarização, pois não substitui as classes comuns.

Em 2009, ao instituir por meio da Resolução n.º 4, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 1) estabeleceu como sua função "[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem".

Referente ao atendimento pedagógico, a flexibilização curricular prevista pela Deliberação n.º 02/2016, abarca, dentre outros aspectos, metodologias de ensino e recursos didáticos. Caberá a instituição prover infraestrutura, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, além de profissionais especializados em Educação Especial. Em 2011, o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011, p. 1), havia disposto sobre o AEE na Educação Especial e o caracterizou como:

> [...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Em consonância com o Decreto n.º 7.611, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) havia previsto a institucionalização do AEE. No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação, estabeleceu critérios para AEE em SRMs por meio da Instrução n.º 07/2016 (SEED/SUED). O atendimento é destinado às pessoas com deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais e funcionais específicos. A SRM tem, como principal característica, a natureza pedagógica complementar à escolarização no Ensino Regular na rede pública para as pessoas com essas características.

A SRM, conforme a Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2016, p. 5), "[...] deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários". As intervenções pedagógicas visam a aprendizagem dos estudantes em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares.

ISSN 1982-9183

Nessa perspectiva, "os procedimentos selecionados devem permitir uma análise do desempenho pedagógico oferecendo subsídios tanto para o planejamento, quanto para a aplicação de novas estratégias de ensino que oportunizam aos estudantes alcançarem os objetivos propostos pelos professores das disciplinas" (PARANÁ, 2016, p. 8). Referente ao AEE, o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011, p. 1) estabeleceu como objetivos:

> I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ressaltamos que a Resolução n.º 4 de 2009, estabeleceu que tanto a elaboração quanto a execução do plano de AEE, são de competência dos professores especializados que atuam nas SRMs. Tais professores atuarão juntamente aos demais professores do Ensino Regular e contarão com a participação das famílias em colaboração com os demais serviços da Rede de Apoio em Saúde e Assistência Social. Em 2001 a Resolução CNE/CEB n.º 2 (BRASIL, 2011, p. 5), já havia definido os professores especializados em Educação Especial como:

> [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como atribuições dos professores para o AEE são elencadas, dentre outras, "identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial", bem como, "acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientas da escola" (BRASIL, 2009, p. 3). Isso posto, na subseção seguinte apresentamos resultados de pesquisa que realizamos junto aos professores das SRMs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA NAS SRMS

De acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (2014), os critérios diagnósticos do TEA abarcam déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. O TEA frequentemente é relacionado ao comprometimento intelectual e ao transtorno estrutural da linguagem.

Segundo Giaconi e Rodrigues (2014) as grandes contribuições sobre o autismo abarcam trabalhos científicos de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a genética, a neurologia e a pedagogia. Silva e Mulick (2009) destacam que os sintomas centrais de comprometimento do

ISSN 1982-9183

TEA são os déficits de habilidades sociais, comunicativas (verbais e não-verbais) e presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritivos, repetitivos e estereotipados. O diagnóstico de TEA deve ser estabelecido por equipe interdisciplinar que envolva psicólogo com especializado em distúrbios do desenvolvimento e neuropediatra.

A inclusão de crianças com TEA no ensino regular, requer mudanças nas práticas pedagógicas com empreendimento de abordagem interacionista de desenvolvimento e de aprendizagem (SANTOS, 2012). Tal abordagem volta-se para os contextos sociais de produção, de manutenção e de reforço de habilidades de comunicação. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da criança com TEA na escola relaciona-se ao desempenho da mediação pedagógica, à atribuição de sentido às atividades e à apropriação cultural. Martins e Monteiro (2017, p. 218) afirmam ser o aspecto principal de crianças com TEA a dificuldade em estabelecer relações interpessoais, consideram que "[...] na perspectiva histórico-cultural é considerado central para o desenvolvimento do sujeito".

Barberini (2016, p. 47) argumenta que na educação da criança com TEA, o trabalho adequado do professor "[...] precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos [...]".

Referente à inclusão escolar, Cabral e Marin (2017, p. 2) destacam que, dentre as mudanças ocorridas no sistema educacional dela derivadas, no trabalho interdisciplinar os profissionais devem "[...] investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, considerando que, devido à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir na flexibilização curricular e na estruturação das séries".

A Educação Especial atua no atendimento educacional especializado e funciona como suporte ao trabalho de sala de aula. A inclusão escolar requer a formação qualificada e o apoio técnico no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Quanto ao ensino-aprendizagem da criança com TEA, em sua pesquisa Cabral e Marin (2017) elencam como ferramentas: interação da criança em sala de aula; interesses e rituais da criança; técnicas motivacionais embasadas na formação de respostas práticas entre pares; organização física da sala de aula; modelos de recreação; e, entre outros, atividades lúdicas.

Lembramos que a Lei de Inclusão (BRASIL, 2015), referente a educação da pessoa com necessidades especiais, abarca o desenvolvimento de pesquisas voltadas para produção de métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Argumentamos que a inclusão de crianças com TEA exige ações adaptativas referentes aos ambientes externos e internos, percursos, sequências de ações, instruções, e, entre outros, símbolos e códigos.

Olmo *et al* (2014, p. 3572), afirmam que "com o objetivo de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, a prática pedagógica deve ser revista, diversificando recursos que tornem o aluno ativo no processo e, estimulando dessa forma o desejo de aprender". Os autores avaliam que os materiais didáticos facilitam o processo de aprendizagem dos alunos e são de fácil manuseio por parte dos alunos e do professor. Argumentam que "o desenvolvimento do trabalho demonstrou que práticas didáticas como as modelizações também possibilitam ao professor o aprimoramento científico e participar de forma efetiva no desenvolvimento de indivíduos capazes de trabalhar em grupo e construírem o seu próprio conhecimento" (OLMO *et al*, 2014, p. 3574).

ISSN 1982-9183

A utilização de modelo didático-pedagógico no ensino-aprendizagem visa atender ao objetivo da Lei de Inclusão de desenvolvimento de materiais didáticos que objetivam a melhoria da qualidade de educação de crianças com TEA. Avaliamos que na formação e atuação profissional, o docente, tanto da sala de aula regular, quanto da sala de inclusão ou de recursos multifuncionais, deve ter competências e habilidades que contribuam com a produção de materiais adequados o suficiente para que haja, de fato, aprendizagem pela criança com TEA de conteúdos e saberes escolares necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Em pesquisa que realizamos junto à Secretaria de Educação Especial, identificamos nove escolas municipais com alunos com TEA matriculados no Ensino Regular que frequentam SRMs. Nessa subseção apresentamos as respostas obtidas derivadas de questionários respondidos pelos professores das SRMs em AEE.

Ao descrever as principais funções e/ou atribuições dos professores da SRM, foram citados pelos professores participantes da pesquisa: a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI); *estabelecimento de estratégias* e atividades junto a professora da sala regular e a família; socialização da criança; alfabetização; *proposição de atividades diferenciadas*; adaptação de conteúdo; avaliação inicial para ingresso na SRM; registro de atividades desenvolvidas em relatório semestral; orientação aos professores da sala regular de ensino referente ao enriquecimento curricular; e, orientações aos pais conforme habilidades dos alunos.

Ao serem questionados sobre as formações continuadas participadas, os professores elencaram cursos referentes à: dislexia; avaliação no contexto escolar; Proposta Pedagógica Curricular; Planejamento Anual; *PAI*; sequência didática; neurociências; *autismo*; altas habilidades/superdotação; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); relatório semestral; autoestima e valores; intervenção precoce; resgate da autoridade do professor. Os cursos foram oferecidos, principalmente, pela Secretaria de Educação do Munícipio. Quanto ao número de alunos atendidos nas SRMs, não há uma média, as respostas vão de quatro a vinte alunos.

A especificação do diagnóstico dos alunos atendidos abarca: *TEA*; Transtorno do Déficit de Atenção; Deficiência Intelectual; Transtorno Global do Desenvolvimento; TDAH; Transtorno Específico de Aprendizagem; Transtorno Opositivo-Desafiador; Sequela Neurológica Congênita com Déficit Motor; Altas Habilidades/Superdotação; Psicose Infantil Não Orgânica; e, Agitação Psíquica e Motora.

Dentre as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com TEA, os professores elencaram: atividades com rotina, da vida diária e de socialização com contato visual e físico; música; informática; jogos diversos, de encaixe e de interação social, quebra-cabeças; linguagem cognitiva, afetiva, motora e raciocínio; pintura com lápis de cor, tintas e outros; atividades com cartelas e canetão; sequências didáticas temáticas com pesquisas e elaboração de situações problemas; atividades com material concreto; contação de histórias; exercícios psicomotores de estimulação da coordenação motora, do esquema corporal, lateralidade, noção especial e de tempo; alfabeto móvel; musicalização; atividades de enriquecimento curricular com tema de interesse do aluno; *produção escrita*; visitas pedagógicas a instituições e espaços de conhecimento científico; atividades em grupo; e, *atividades diversas de leitura e escrita*.

ISSN 1982-9183

Foram citamos como recursos frequentemente utilizados pelos professores das SRMs junto aos alunos: jogos pedagógicos e lúdicos; equipamentos tecnológicos; livros didáticos; dicionários; *materiais escritos impressos*; *jogos* para trabalhar a interação social, afetiva, *linguagem*, raciocínio e motora; recursos visuais gerais; canetões, giz de cera e tintas; cartelas ilustradas; músicas; bambolês; caixa surpresa para leitura; caça palavras com elástico; quebra cabeças evolutivos; jogos pedagógicos, de super soletração, nunca dez, de tabuada, gênio da Matemática, tangram, xadrez, trilha, *de memória com letras e números*, de dominó com encaixe das sílabas e palavras, lince, cara a cara; materiais concretos; material dourado; paletas coloridas; *alfabeto móvel*; planetário; globo terrestre; mapas; massa de modelar; materiais para reciclar; internet; insetário; e, peças anatômicas do corpo humano.

As principais características de aprendizagem dos alunos citadas pelos professores das SRMs foram: próprias de personalidade, ansiedade, aptidões e conhecimentos prévios; busca pelo equilíbrio emocional; detecção da área de interesse dos alunos; resgate da autoestima; relação entre vivência e conhecimentos; registros de números espelhados; *elaboração de textos*, *sequência numérica*, operações, compreensão de situação problema; habilidade acima da média, criatividade, liderança, desenvolvimento linguístico, acadêmico ou criativo-produtivo; experiências em consideração a organização de comportamentos; registro no caderno; resistência ao aprendizado; discurso baseado em assuntos de interesse dos alunos; identificação de dificuldades específicas e de como as crianças aprendem.

Quanto aos atendimentos complementares realizados com os alunos com TEA, os professores das SRMs elencaram: neurologia, fonoaudiologia, psicologia; estratégias de acordo com as especificidades de cada aluno; *adaptação de atividades como seleção de histórias e textos*; *desenvolvimento de leitura, de escrita*, de recorte e colagem e de coordenação motora; atividades diversas que despertem atenção e concentração; *materiais lúdicos e concretos;* desenvolvimento de habilidades intelectuais dos alunos; proporcionar o desenvolvimento do raciocínio, abstração e agilidades tanto orais quanto escritas; *atividades complementares no processo de alfabetização;* atividades motoras; trabalho com tema gerador; utilização de jogos e brincadeiras para despertar o interesse dos alunos.

Conforme expusemos, na aprendizagem da leitura e da escrita, na fase de alfabetização, os professores das SRMs utilizam inúmeros recursos, atividades e estratégias com objetivo de promover, e, concretamente, efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança com TEA. Diante do exposto, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados de nossa pesquisa tendo em vista os objetivos de ensino-aprendizagem na fase de alfabetização da criança com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas que realizamos constatamos que a formação inicial e continuada de professores para inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino requer observação, planejamento e desenvolvimento de metodologia, de materiais e recursos didáticos-pedagógicos. Em nossa pesquisa, argumentamos que a utilização de modelo didático-pedagógico atende ao imposto pela Lei de Inclusão e contribui sobremaneira com a aprendizagem da criança com TEA.

ISSN 1982-9183

Concluímos que, referente ao objetivo de contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA, e, especificamente em nossa pesquisa, na fase de alfabetização, a criação, a produção, a utilização e a avaliação de recursos didático-pedagógicos para alfabetização é tema abarcado pelas políticas educacionais da criança com TEA, pelos professores das SRMs e das salas de ensino regulares.

O material que elaboramos corresponde às necessidades das crianças com TEA na fase de alfabetização porque caracteriza-se como chapa de aço galvanizado e alfabeto, vogais, acentuação, pontuação e números feitos em adesivos imantados. Avaliamos que a utilização de material concreto adequado às características das crianças com TEA, é fundamental para seu aprendizado.

A criança com TEA ao utilizar o material, poderá, conforme citado pelos professores das SRMs: participar de *atividades diversas de leitura e escrita*; utilizar *material escrito impresso e jogos;* desenvolver a *linguagem* e a *memória com letras e números*; *elaborar textos e fazer sequência numérica*; ter atividades *adaptadas como seleção de histórias e textos*; *desenvolver leitura e escrita*; utilizar *materiais lúdicos e concretos*; participar de *atividades complementares no processo de alfabetização*. Todas essas atividades são possíveis com o material didático-pedagógico que elaboramos e corresponde ao que foi citado pelos professores das SRMs. Utilizar alfabeto, vogais, acentuação, pontuação e números feitos em adesivos imantados, contribui mais com o processo de alfabetização que o *alfabeto móvel*, ao considerarmos as características da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** DSM – 5. 5 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf. Acesso em: 15 dez 2017.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, *São Paulo*. v. 16, n. 1, jun. 2016. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006. Acesso em: 30 abr 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 7 mai 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 mai 2019.

ISSN 1982-9183

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm #art11. Acesso em: 07 mai 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de dezembro de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 abr 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outas providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 mai 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 mai 2019.

CABRAL, Cristine Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, *Belo Horizonte*. n. 33. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf. Acesso em: 01 mai 2019.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. **Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. Educação e realidade.** v. 39, n. 3. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 mai 2019.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; FERLA, Marcio Ricardo. **A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética p exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto.** Arq. Mudi. n. 10, v. 2, 2006. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/download/19924/10818. Acesso em: 15 dez 2017.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR NA ERA DA TECNOLOGIA

Vanusa dos Anjos; Diane Ruteski**;** Sergio Magalhães Junior.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo revelar a importância da atuação do professor como mediador em sala de aula na era da tecnologia, através de um relato de experiência vivenciado por uma professora do ensino médio e técnico integrado profissionalizante do norte de Santa Catarina, após participação no evento 1ª Mostra de Empreendedores em uma escola pública, envolvendo jovens de 14 a 16 anos. O evento teve como objetivo colocar em prática conhecimentos de administração adquiridos em sala de aula, integrar as turmas e reforçar a importância do trabalho em equipe. O presente artigo possibilitou a reflexão sobre a transformação que vem ocorrendo no mundo educacional, onde os professores passam de detentores a mediadores do conhecimento, em plena era da informação e da tecnologia. Este estudo foi constituído de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e explicativa, baseada em material já elaborado e de um relato de experiência que buscou demonstrar a necessidade das escolas executarem uma pedagogia diferenciada e individualizada, respeitando os alunos em sua singularidade e fazendo com que os professores atuem como mediadores do conhecimento.

Palavras-chave: Mediação. Formação Docente. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Historicamente a atuação dos professores passa por mudanças significativas, que devem ser levadas em consideração, pois as sociedades mudam ao passar do tempo e consequentemente forma de ensinar também, já não é possível ensinar alunos com a didática utilizada em períodos anteriores.

As mudanças educacionais por vezes, são motivadas por uma série de fatores conjunturais, sociais, econômicos, políticos baseados em antecedentes e experiências vivenciadas que resultam em constantes processos de mudanças e adequações educacionais. Diante dessa perspectiva ter uma educação de qualidade deveria ser uma das principais metas para que um país seja considerado desenvolvido.

No que se refere a educação é preciso que se tenha um olhar crítico a respeito do tema, para se observar que vivemos a "Era da Informação e da Tecnologia", onde os fatos acontecem e são transmitidos em tempo real e isso impacta diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos.

É importante pensar que essas mudanças e reformas educacionais são constantes e processuais, é um processo gradual que acompanha as mudanças na sociedade.

O professor já não tem a certeza ao preparar as suas aulas, se por exemplo o tema da sua aula será novidade para seus educandos, visto que os alunos estão conectados na internet 3.0 e é praticamente impossível desassociar a tecnologia do indivíduo.

A busca por práticas docentes inovadoras é um desafio diário do professor, que precisa buscar renovação e criatividade para motivar seus alunos na busca pelo conhecimento.

ISSN 1982-9183

O principal objetivo deste ensaio é revelar a importância da atuação do professor como mediador em sala de aula, na era da tecnologia, através de um relato de experiência vivenciado por uma professora do ensino médio e técnico integrado profissionalizante do norte de Santa Catarina, após participação no evento 1ª Mostra de Empreendedores em uma escola pública, envolvendo jovens de 14 a 16 anos. O evento teve como objetivo colocar em prática conhecimentos de administração adquiridos em sala de aula, integrar as turmas e reforçar a importância do trabalho em equipe.

Além disso o artigo pretende refletir o quão importante é a formação docente baseada na mediação em plena era da informação e tecnologia, visto que o professor continua sendo a peça-chave no processo educacional, pois é ele quem provavelmente tem maior contato com os alunos dentro de uma escola. Durante a realização do evento citado neste artigo pode-se evidenciar a importância do professor mediador no processo de ensino-aprendizagem.

O PERFIL DO NOVO PROFESSOR

O professor sempre continuará sendo a peça chave dentro da sala de aula, e a pessoa mais próxima dos alunos e neste sentido Tebar (2011, p. 47) fala que " Nossa sociedade e nossos professores precisam redefinir os valores nos quais acreditam, os objetivos pelos quais trabalham e o tipo de homem que querem formar", é cada vez mais comum o professor carregar tarefas que as famílias deveriam fazer, tornando-se mais que um educador, o professor é a pessoa que além de competência pedagógica está assumindo por diversas vezes o papel de psicólogo dentro do ambiente escolar, tendo que entender o contexto social do aluno como um todo.

O professor aprende a cada dia, e deve incorporar seu aprendizado a sua didática em sala de aula, sabe-se que o docente enfrenta a quebra de paradigmas educacionais, passando do papel do professor tradicional (único detentor do conhecimento), ao seu novo papel de professor mediador (transmitindo e aprendendo junto aos alunos) de forma contínua.

Conforme Libanêo (1998, p. 26):

> A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado a informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc,), e os elementos cognitivos para analisa-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso cabe-lhe prover a informação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se assim de capacitar os alunos a selecionar as informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para acender o conhecimento.

O professor mediador ajuda o aluno a desenvolver a competência do "pensar", e o ajuda a ser o autor da sua própria história, o professor mediador respeita a experiência que o aluno trás de casa e o ajuda a associar essa realidade com o conteúdo de suas aulas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e saindo da tradicional verbalização da matéria curricular.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A MEDIAÇÃO SOB A ÓTICA DO PROFESSOR FEUERSTEIN

O professor Feuerstein tem sua teoria baseada em dois conceitos a modificabilidade cognitiva estrutural (MCE) e a mediação. Tebar (2011, p. 60) diz que: "O mediador definirá os meios, marcará os ritmos e dosará todo o processo", essa teoria é baseada no fato de que o ser humano não é um ser estático e está em processo de constante mudança. Além disso, Tebar (2011, p. 61) afirma sobre a teoria que "A inteligência não é o único fator determinante do rendimento escolar, pois este é condicionado por diversos fatores: afetivos, motivacionais, energéticos, ambientais e sociais, entre outros".

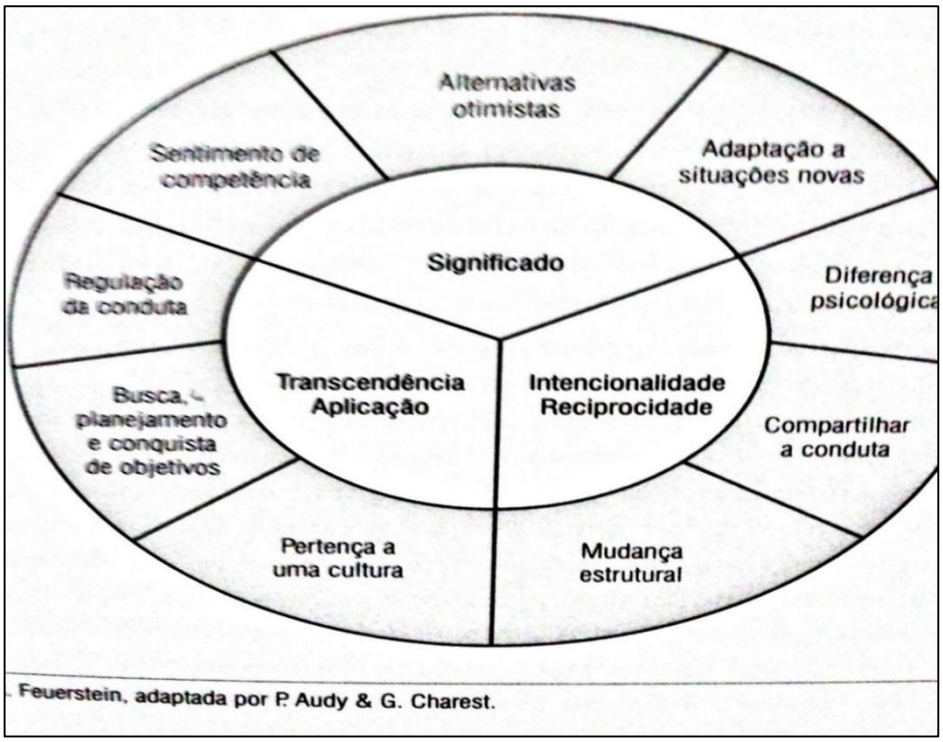
Para Tebar (2011, p. 115):

> Mediar também é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significados. Ao mediar vamos além das necessidades imediatas, transcendemos o presente, buscamos um mundo de relações que antecipam o futuro ou apresentam outras situações inesperadas. A mediação é um fenômeno vital; não acontece somente na escola, é uma realidade em toda a vida.

A mediação exige do docente total empatia com seu aluno, sendo seu dever fazer o acompanhamento do educando, e potencializando seu desenvolvimento como aluno e também com ser social como agente de transformação na sociedade.

Os doze critérios ou características de mediação conforme a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Reuven Feuerstein são:

Figura 1:



Fonte: Lorenzo Tebar (2011, p 209)

ISSN 1982-9183

O professor mediador nesta teoria é visto antes de tudo como um ser que humaniza e ilumina as pessoas e a desperta para o conhecimento. Segundo Tebar (2011), a teoria de Feuerstein nos revela os seguintes valores básicos da mediação:

Quadro 1

Acompanhamento e Proximidade	A vida acadêmica do aluno deve se converter em uma história prazerosa.
Experiências Profundas de Paz e Alegria	Deve ser priorizada a relação humana baseada no afeto, na amizade e no diálogo.
Importância do Afeto	A afetividade determina a eficácia na ação cognitiva da aprendizagem.
Despertar a Autoestima	O mediador deve estimular a plena expansão da capacidade das pessoas.
Ajuda a esclarecer e Discernir as Experiências	Todo aluno deve exercitar sua capacidade de formulação de perguntas e de saber responder.
Ensinar a Olhar, a contemplar	O mundo é aquilo que somos capazes de descobrir e a partir disso ampliar.
Dotar o educando com as estratégias de aprendizagem	Dotar o aluno para a formação de habilidades cognitivas, para aprender a aprender.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019) com base no autor Lorenzo Tebar (2011, p 79-80)

O quadro acima descreve resumidamente quais são as crenças de Feuerstein, e revela que todo ser humano pode se tornar pleno através de uma educação mediadora, e todo indivíduo pode ser modificável através da mediação.

A TEORIA CONSTRUTIVISTA NA MEDIAÇÃO

Para Tebar (2011), a teoria construtivista é caracterizada com base no fato de que o indivíduo já trás uma bagagem cultural, um conhecimento prévio, e todo conhecimento novo é construído com base no que ele viveu, o ser humano precisar estar ativo e em constante construção do seu conhecimento.

A relação do construtivismo e a mediação se dá pelo fato de que ambas valorizam e respeitam as experiências já vividas pelo aluno, e baseiam-se no fato de que o conhecimento é adquirido pelos discentes desde o seu nascimento, até mesmo de maneira inconsciente o aprendizado ocorre.

Outra ligação entre a teoria construtivista e a mediação é o fato de que para ambas para que o aluno possa de fato aprender é necessário que ele esteja e sinta-se envolvido no processo de aprendizagem.Tebar (2011) afirma que o professor mediador dentro da teoria construtivista deve principalmente oportunizar aos alunos que desenvolvam suas competências, crie um ambiente de afeto e confiança para que a comunicação ocorra de forma eficiente e eficaz.

A educação é uma ciência multidisciplinar, muito complexa, não pode ser estudada em um laboratório sob a premissa de chegar à um resultado de estudos objetivo e imutável, a educação envolve vários princípios e exige uma permanente revisão dos métodos em uso.

Todos esses processos educativos resultam em várias problemáticas intermináveis, mas a ideia do projeto mediador é buscar integrar os desafios e dinamizar todas as respostas e o motor da mudança agora é o educador como mediador.

ISSN 1982-9183

O PARADIGMA DA MEDIAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA

A educação e a tecnologia andam de mãos dadas, e cada vez torna-se mais difícil de desassociar uma da outra. Tebar (2011, p .31) afirma que:

> O conhecimento tende a substituir os fatores clássicos de produção: a terra, o capital e o trabalho. Especialistas afirmam que a era da informação dirige a economia e que a origem da nova economia é o microprocessador, uma vez que a capacidade dos chips duplica-se a cada dezoito meses. A globalização da economia, novo paradigma do fim do século XX, é a expressão mais evidente da mudança.

O professor mediador usa a tecnologia a seu favor, e a introduz em suas práticas pedagógicas, vendo por outra perspectiva a importância desse recurso didático.

Segundo Moraes (2006, p.18). Precisamos de um paradigma que reconheça a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo hoje".

O foco está na formação de habilidades de desenvolvimento de pensamentos, que vem para mudar modalidades metodológicas e torná-las próximas a um método cooperativo e com técnicas de informática controlando assim o uso de meios eletrônicos em sala de aula, enfatizando o desenvolvimento de trabalhos em equipe com redes com outras escolas para experiências de aprendizagem diversificadas e interessantes para reestruturar a escola de hoje preparando para a escola do futuro tecnológico.

A missão educacional é de toda a sociedade levando em consideração o impacto das contribuições tecnológicas sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem em particular o educando inicia uma nova etapa de formação onde precisa desenvolver as competências com a habilidade de aprender a aprender, constantemente pelo resto de sua vida e sempre aumentar seu potencial de forma pessoal e sem limites de aprendizagem, além de saber buscar uma sociedade mais unida à escola e vice-versa com objetivos comuns na educação e na preparação para a vida social e profissional.

A sala de aula invertida, talvez seja uma das mais conhecidas e aplicadas práticas docentes aplicadas pelos professores, que envolvem a tecnologia e a mediação, e muitas vezes passem despercebido como sendo uma inovação pelos docentes, por tratar-se de ser algo corriqueiro e comum nas escolas.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) este modelo é um dos mais utilizados, visto que o aluno estuda em casa a matéria e traz as dúvidas para serem esclarecidas na aula, desenvolvendo desta forma no aluno o olhar crítico sobre o que se estuda, com um debate em sala de aula, sobre tão somente o que restou as dúvidas, ou executando projetos diversos, tornando a aula mais dinâmica, prática e motivadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Experiência da mediação – relato de caso de uma professora do ensino médio e técnico integrado profissionalizante, em uma escola pública de Santa Catarina.

Foi realizado em uma escola de Santa Catarina, 1ª Mostra de Empreendedores com alunos do 1° ano do ensino médio sob orientação da professora da disciplina Empreendedorismo.

ISSN 1982-9183

A 1º Mostra de empreendedores de sucesso teve como objetivo colocar em prática conhecimentos da administração adquiridos em sala de aula, desenvolver a oratória, integrar as turmas e reforçar a importância do trabalho em equipe, o evento foi constituído de apresentações dos alunos que pesquisaram cases de sucesso de empreendedores da região. E teve como base a mediação da professora, envolvendo tecnologia em sua prática docente aplicada no evento.

A necessidade de aulas diferentes surgiu do fato de que os alunos participantes, têm aulas no período integral, e notou-se certa desmotivação e até surgimento de conflitos durante a execução das aulas de Empreendedorismo, desta forma surgiu a iniciativa da professora da disciplina em inovar e com isso, nasceu o evento 1ª Mostra de Empreendedores.

A atividade de organização do evento, foi realizada com base nos valores da mediação, acompanhamento e proximidade, o que tornou o processo muito mais fácil e prazeroso, tanto para alunos, quanto para a escola.

Vivenciou-se experiências profundas de paz e alegria, a prioridade foi trabalhar a questão do trabalho em equipe, a amizade entre alunos de salas diferentes, proporcionando uma experiência diferente de convivência harmoniosa entre pessoas diferentes.

Foi observado a importância do afeto, dentro do período de organização do evento, foram vários os alunos que se identificaram com a vida dos empreendedores estudados, trazendo à tona sonhos, e motivando-os desta forma a continuar sua jornada acadêmica.

O despertar a autoestima foi notável, os alunos tiveram a missão de apresentar um trabalho para mais de 1.000 alunos, essa atividade elevou a autoestima dos estudantes, mostrando a eles que são capazes, provar que o que estão aprendendo na teoria, pode ser realizado na prática em suas vidas profissionais, por exemplo.

O papel do professor mediador foi de extrema importância, para disseminar as experiências, como dentro da organização do evento houve varias situações que foi necessárias resoluções de problemas e conflitos entre os estudantes.

Foi preciso ensinar a olhar, a contemplar e com isso ter visão holística do processo, com as pesquisas realizadas pelos alunos, foi possível identificar várias biografias de sucesso na cidade local. Os estudantes descobriram um mundo de possibilidades, e a todo momento construíam e reconstruíam seu conhecimento, colocando em prática a teoria construtivista do ensino.

Umas das estratégias do evento, foi inserir o uso da tecnologia, tornando os momentos de aprendizado mais descontraídos e motivadores, a professora optou por utilizar o modelo de sala de aula invertida, onde os alunos faziam suas pesquisas sobre os empreendedores em casa e traziam as suas dúvidas para serem sanadas em sala de aula. Foi feito uso de recursos tecnológicos na construção do cenário da apresentação dos estudantes, sites de elaboração de layout por exemplo. No dia da apresentação alunos fizeram vários *stories* para publicar nas suas redes sociais, também criaram l*ives* ao vivo proporcionando aos telespectadores que não puderam estar presentes, a possibilidade de assistir dos seus celulares durante o trabalho, na rua ou até mesmo no conforto dos seus lares.

Na construção desse evento o fator determinante do sucesso foi a utilização do critério da mediação, proporcionar aos alunos ao desempenhar a atividades entender intencionalidade e reciprocidade, a transcendência e por fim a mediação do significado.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÃO

A principal quebra de paradigmas a respeito da mediação docente, é o fato do professor não ser visto como único possuidor de todo o conhecimento a ser transmitido em sala de aula, o professor ressurge com um novo papel na educação, o de mediador, e passa a ser também um constante aprendiz.

Em plena era da tecnologia o professor precisa ter competências humanas, precisa por vezes ser além de professor, um amigo, um psicólogo dentro da sala de aula, e por mais que a tecnologia esteja presente nas salas de aula, o papel de humanizar a sala de aula, sempre será do docente, não existindo a possibilidade de ser substituído por uma máquina.

Dentro da teoria construtivista, o aluno deve desenvolver-se como um ser social e agente transformador da sociedade, desenvolvendo seu olhar crítico para com a realidade ao seu redor, e seu conhecimento é construído é construído e reconstruído a todo instante, estando em constante evolução como ser humano.

Aos educadores, cabe uma missão complexa, influenciar seus alunos de modo positivo, ensina-los de uma forma atrativa, usando a tecnologia a seu favor, visto ser uma tarefa quase impossível desassociá-la do indivíduo em plena "Era da Informação e da Tecnologia".

Não existe outro caminho que não seja da mudança do paradigma educacional, repensar a prática docente e como ela influencia na formação, na educação dos educandos e o resultado na vida deles posteriormente como foi visto nesse ensaio. Através de feedbacks, alunos citaram que existe um aluno antes e outro depois do evento, que viram a importância de se preparar para uma apresentação, que o método de sala de aula invertida foi fundamental nesse processo, usar o celular, a internet com propósito de ensino em sala de aula, se sentiram bem fazendo parte do processo. Com esses feedbacks podemos observar que o professor mediador usa de estratégias para estimular seus alunos a construir conhecimento, o professor conhece seu aluno, o momento que ele está vivenciando, seja emocional ou social, trazendo práticas pedagógicas que facilite seu aprendizado.

Ou seja, não podemos fugir das mudanças nesse mundo atual das novas tecnologias, devemos acompanhar e se adaptar da melhor forma possível buscando diversificações de linguagens no ensino em geral, desde diversificar espaços para encontrar ambientes favoráveis de estudo, dentro e fora da escola, diversificar a noção de tempo de trabalho e dos ritmos de aprendizagem, livros didáticos e materiais de apoio ajudam na diversificação e considerar também os projetos pessoais dos alunos.

A escola é um ambiente de inserção que circunda a vida de todos da sociedade, como aconteceu na escola de objeto desse estudo, que deu todo o suporte necessário para a realização desse evento, que teve participação de professores, alunos, pais e outros adultos.

Assim devem ser as atividades na escola, todas com foco na realidade dos alunos e não só a ideia de transmissão de conhecimento pelo conhecimento, mas sim, uma espécie de repensar e desconstruir antigos conceitos e preceitos. As próprias salas de aula devem ser transformadas em laboratórios que possam estudar a realidade humana na prática. Por isso necessitamos de mudanças em todo o sistema educacional desde o currículo escolar com objetivos claros e que assegurem a formação permanente dos educadores com atualizações para preparar para mudanças metodológicas necessárias para o novo perfil de professor mediador.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BACICH; Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIBANÊO; José Carlos. **Adeus Professor? Adeus Professora?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

TÊBAR; Lorenzo. **O perfil do professor mediador. Pedagogia da Mediação.** São Paulo: Editora Senac, 2011.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALGUMAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR

Andrea Verbanek; Andreia Bulaty.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo pesquisar de que forma as escolas municipais de União da Vitória – PR trabalham e inserem a Inteligência Emocional durante as aulas nas turmas de 5º ano, pois entende-se que nesta fase podem ocorrer maiores alterações comportamentais cognitivas, psicológicas e emocionais. Neste contexto, a problemática da pesquisa questiona: De que maneira os professores trabalham e desenvolvem a inteligência emocional no dia a dia, durante a permanência dos alunos na escola? De acordo com o objetivo traçado, a metodologia da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa – descritiva, sendo realizada por meio de entrevistas com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa de campo contou com a contribuição de cinco professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR. Sendo assim, o corpo dos sujeitos pesquisados é formado por cinco docentes de cinco escolas municipais, todos com formação superior e experiência em docência, os quais foram denominados aleatoriamente de P1, P2, P3, P4 e P5. Por meio do embasamento teórico de autores como Wallon (1986), Gardner (1995) e Goleman (2011) foi possível relacionar e aprofundar o conhecimento sobre o uso da inteligência emocional em algumas escolas municipais de União da Vitória – PR. Por intermédio do desenvolvimento dos alunos frente às suas próprias emoções, percebeu-se que a maioria dos entrevistados conhece e coloca em prática o desenvolvimento dessa habilidade, a qual pode ser alcançada através de incentivo afetivo e emocional, processos de autoconhecimento e da construção cognitiva.

Palavras-chave: Aprendizagem. Inteligência emocional. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O tema Inteligência Emocional elaborado por Daniel Goleman em 1990, foi abordado em livros de sua autoria e gerou discussões em televisão, escolas e empresas, despertando o interesse sobre o assunto. Dentro do contexto escolar, a IE[1] apresenta suma importância para o relacionamento intrapessoal e interpessoal, colaborando e desenvolvendo no aluno capacidades para relacionar-se com os demais membros do ambiente em que se encontra. Segundo Goleman (2011) a Inteligência Emocional se divide em autoconhecimento emocional, controle emocional, reconhecimento das emoções em outras pessoas e habilidade em relacionamento interpessoal, que será tratada ao longo do trabalho.

A primeira socialização da criança é com a sua própria família, pais ou responsáveis e tem grande importância para o desenvolvimento emocional, ensinando a reconhecer suas próprias emoções e sentimentos. No Brasil, a inteligência emocional faz parte do Programa Escola da Inteligência, elaborada pelo Dr. Augusto Cury, que é aplicado em 1 hora/aula por

[1]Inteligência Emocional (IE) se relaciona com a capacidade de identificar os próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as nossas emoções e nos nossos relacionamentos. (GOLEMAN, 2011)

ISSN 1982-9183

semana, inserido na grade curricular, como uma nova disciplina ou dentro de uma disciplina já existente. A metodologia apresentada pelo programa envolve alunos, pais e professores, contemplando desde a educação infantil até as séries finais do ensino médio.

Neste contexto, a problemática da pesquisa questiona: De que maneira os professores trabalham e desenvolvem a inteligência emocional no dia a dia, durante a permanência dos alunos na escola?

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em verificar a maneira como cinco escolas municipais de União da Vitória – PR trabalham e inserem a Inteligência Emocional durante as aulas nas turmas de 5º ano, pois nesta fase podem ocorrer maiores alterações comportamentais cognitivas, psicológicas e emocionais. Através da análise das respostas dos profissionais das cinco escolas é possível ter uma breve noção do modo como a inteligência emocional é trabalhada e desenvolvida diariamente.

Tal investigação justifica-se pela maneira como o professor aplica de forma prática o conceito da Inteligência Emocional em sala de aula, enriquecendo a aprendizagem e as emoções do aluno, pois com o desenvolvimento da inteligência haverá um maior gerenciamento das emoções, relacionamentos mais saudáveis, maior facilidade de memorização e concentração, assim como a capacidade para lidar com conflitos e bullying que possam ocorrer no ambiente escolar.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa qualitativa, baseada em uma pesquisa de campo por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, estas relacionadas com prática da IE em sala de aula.

O presente trabalho está estruturado em três momentos. O primeiro chamado "Conceituando a inteligência emocional (IE)". O segundo de "Inteligência emocional na escola" e por fim o momento denominado "A inteligência emocional nas práticas docentes do município de União da Vitória/PR".

O trabalho apresentará, no primeiro momento, o conceito da inteligência emocional, para isso nos fundamentamos em autores como Goleman (2011, 2012), Wallon (1986, 2007) e Gardner (1995). O segundo momento é a apresentação breve discussão sobre a IE e sua contribuição no âmbito escolar apresentando o processo de desenvolvimento da inteligência nas crianças.

O terceiro e último momento é a metodologia utilizada para a coleta de dados, o instrumento para a coleta destes foi a entrevista seguido da descrição do perfil dos respondentes. Após, iniciamos apresentando os resultados desta pesquisa com base nas respostas dos docentes com relação às concepções sobre a inteligência emocional, sua prática docente e a influência exercida no desenvolvimento das crianças. Por fim apresentamos as considerações finais desse estudo e as contribuições que o mesmo proporcionou.

CONCEITUANDO A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE)

Muitas pessoas conhecem ou já ouviram falar em QI[2], chamado de quociente de inteligência (SIERRA, 2018). O teste de QI, usado para quantificar a inteligência, foi criado por Alfred Binet na França em 1904 e consiste em perguntas e respostas que calculam o

[2] O quociente de inteligência, ou QI, é o mais tradicional sistema de perguntas e respostas utilizado para avaliar a capacidade de raciocínio de uma pessoa. (SIERRA, 2017)

ISSN 1982-9183

raciocínio lógico do sujeito. Essas perguntas verificam se o indivíduo é apto a formular ideias, relacionar juízos e valores e resolver problemas lógicos através de comparação entre figuras, imagens geométricas e cálculos (SIERRA, 2017), ou seja, a inteligência é vista como a capacidade de conhecer, compreender e aprender.

A partir de seus estudos, Goleman (2011, p. 201) expõe um novo tipo de inteligência, a emocional, que segundo ele "começa nos primeiros momentos da vida e continua durante toda a infância. [...]". Se analisarmos a origem etimológica da palavra emoção, do latim *ex movere* significa "mover para fora" ou "afastar-se", e quando estimulada, provoca reações diferentes em cada pessoa, sendo algo muito particular e sentida de maneiras distintas. A inteligência emocional pode ser definida como:

> [...] a capacidade de perceber emoções, a capacidade de acessar e gerar emoções de tal forma a ajudar os processos de pensamento, a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (MAYER, CARUSO e SALOVEY, 2002, p. 282)

Ou seja, o sujeito com inteligência emocional abrange o conhecimento sobre si mesmo, onde este sabe o que está sentindo e se aprimora, sabendo lidar com a emoção perante as situações. Essa pessoa possui empatia para com as outras pessoas ao seu redor, trabalhando não somente com as suas emoções, mas entendendo e ajudando membros de seus grupos sociais.

A partir do século XVII, os psicólogos dividiam a mente em cognição, afeto e motivação. Na cognição temos o raciocínio, a memória e o julgamento. No afeto encontramos as emoções, o humor e as sensações. Na motivação estão os instintos biológicos (WEDDERHOFF, 2001). Estes três elementos estão interligados e para que esse processo ocorra é necessário que algo aconteça, quando estamos motivados a alcançar algum objetivo precisamos equilibrar nossa parte cognitiva, afetiva e motivacional como um todo, se houver qualquer tipo de conflito há probabilidade de o resultado não sair como o esperado.

Goleman (2011) fala sobre a diferença entre QI e IE, na qual o QI é definido pela genética e assim não pode ser mudado com as experiências vividas. Já a IE ocorre quando o sujeito consegue expressar o que pensa e aprende a lidar com momentos de conflitos, sendo capaz de se expor sem se impor procurando não magoar o outro.

A psicologia alega que a IE desenvolve a capacidade de avaliar, separar o certo do errado, usar o bom senso com clareza, sendo necessário o pensamento, a percepção, a memória, a linguagem, podendo trabalhar todos juntos.

A ideia de que o emocional é o contrário do racional está sendo abolida e mostrada que um faz parte do outro. Para Goleman (2011), tanto o racional, quanto o emocional, na maior parte do tempo operam em harmonia, no qual a emoção alimenta e informa operações racionais e a mente racional refina e, por vezes veta a entrada das emoções.

Ainda conforme Goleman (2011) a inteligência emocional pode ser caracterizada em cinco diferentes partes e aptidões que trabalham e cooperam para o desenvolvimento e propagação da IE, essas partes são o autoconhecimento emocional, o controle emocional, a automotivação, o reconhecimento das emoções e os relacionamentos interpessoais. Para entendermos melhor, vamos expor cada uma e sua contribuição para a constituição do homem.

ISSN 1982-9183

O autoconhecimento emocional é a habilidade de reconhecer as próprias emoções e sentimentos, sabendo o que é por que está sentindo determinada emoção e como agir perante a mesma (GOLEMAN, 2011). Em situações incomuns de seu cotidiano, o indivíduo precisa lidar de maneira consciente para que a situação seja contornada, caso entre em desespero, a chance de resolver o problema é mínima.

Temos também o controle emocional que é a capacidade de lidar com os próprios sentimentos e os adequar às situações experenciadas, ter consciência que as emoções negativas podem criar um bloqueio emocional. A pessoa pode ser mais positiva em determinadas situações. Goleman (2011, p.275) aponta dentre as mais importantes experiências que uma criança pode ter, é a constatação de até que ponto seus pais são confiáveis e atendem às suas necessidades, as oportunidades e orientação que a criança tem no aprendizado de como lidar com sua perturbação e controlar o impulso e prática da empatia.

Na automotivação o sujeito consegue focar as suas emoções e as dirigir a um objetivo ou realização, podendo este ser pessoal. A automotivação serve para que a tarefa em si seja concluída, alcançando assim, o sucesso (GOLEMAN, 2011). A partir do momento em que o sujeito decide encarar um desafio em busca de uma realização pessoal, ele precisa saber as razões e resultados que deseja obter. É a automotivação que fará com que ele não desista, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelo caminho e alcance o êxito preestabelecido.

O reconhecimento das emoções nas pessoas também é um tópico importante na IE e foca nos relacionamentos, é perceber as emoções em outras pessoas e ter empatia com elas, ou seja, ter a compreensão de como aquela emoção afeta no sujeito (GOLEMAN, 2011). Em determinadas situações é necessário além de ter um autoconhecimento, saber se colocar no lugar do outro e compreendê-lo, sem julgá-lo por se encontrar em determinada situação. Muitas vezes uma análise feita por alguém de fora proporciona alternativas cabíveis de resolução imediata, diminuindo o sofrimento e a angústia do outro.

E por fim, temos os relacionamentos interpessoais que é a capacidade de interação social com outros indivíduos. Facilitando em como o sujeito consegue se socializar e entrar em interação com outras pessoas na sociedade (GOLEMAN, 2011). Estamos imersos em uma sociedade que busca constantemente a aceitação, e as relações interpessoais proporcionam essa interação entre pessoas e grupos, ampliando o campo de visão para os milhares de oportunidades que estão à nossa disposição.

Para Mayer, Caruso e Salovey (2002) além dessas habilidades citadas anteriormente, as emoções são processadas pelo indivíduo que as vivencia, esse processamento de emoções passa por quatro estágios: percepção, avaliação e expressão da emoção; emoção como facilitadora do pensamento; a compreensão e a análise de emoções; e o controle reflexivo das emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual.

Observando cada um dos estágios, é possível perceber uma ligação entre eles, que contribui para a formação do sujeito emocional equilibrado, pois ao aplicar isoladamente cada um, o efeito e aproveitamento não são significativos como todos juntos.

As emoções são processadas pelo indivíduo que as vivencia e esse processamento de emoções passa pelos quatro estágios anteriormente citados que é reafirmada por Bueno e Primi (2003, p. 280).

1. Percepção, avaliação e expressão da emoção: engloba a percepção da emoção em si mesmo, nos outros, objetos ou condições físicas. Faz parte também a possibilidade de transmitir uma emoção e saber se é verdadeira ou falsa.

ISSN 1982-9183

> 2. Emoção como facilitadora do pensamento: ajuda na tomada de decisões, sabendo qual o sentimento em determinada situação, se é boa ou não.
> 3. A compreensão e a análise de emoções: é o conhecimento emocional e como diferentes emoções se diferenciam, como amar e gostar, ou amar e odiar.
> 4. O controle reflexivo das emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual: é tolerar, compreender e controlar determinadas emoções em determinadas situações.

Em síntese, compreendemos que, de acordo com Mayer, Caruso e Salovey (2002), o primeiro estágio traz a emoção relacionada com o intrapessoal e o interpessoal, haja vista que é necessária a compreensão de ambos os lados para que se tenha um entendimento mais amplo.

Na segunda fase a emoção facilitadora do pensamento define as informações importantes e ajuda nas situações envolventes.

O terceiro estágio, a compreensão e a análise de emoções são dadas de acordo com o variado conhecimento emocional. Consequentemente, o controle reflexivo das emoções promove o conhecimento emocional e intelectual, capaz de tolerar, compreender e controlar determinadas emoções em diversas situações.

A quarta e última ramificação é o controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, referindo-se à capacidade de se manter aberto a sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, administrando a emoção em si mesmo e nos outros pela moderação das negativas e valorização das agradáveis, sem que haja repressão ou exagero dos estados psicológicos que elas podem provocar (MAYER, CARUSO e SALOVEY, 2002).

Gardner faz uma relação entre a Inteligência Emocional e as Inteligências Pessoais:

> Quando escrevi pela primeira vez sobre inteligências pessoais, eu estava falando de emoção, sobretudo em minha idéia de inteligência intrapessoal: um dos componentes é a sintonia emocional consigo mesmo. Os sinais de sentimento visceral que recebemos é que são essenciais para a inteligência interpessoal. Mas, em seu desenvolvimento prático, a teoria da inteligência múltipla evoluiu e se concentrou mais na metacognição — ou seja, na consciência que se tem do próprio processo mental — do que em toda a gama de aptidões emocionais (GARDNER, 1995, p. 71).

É possível perceber, que as emoções são ligadas à cognição, influenciando em nossas relações e consequentemente em nosso sucesso pessoal, profissional e social.

Wallon (1986) defende que a inteligência e a afetividade estão integradas. A evolução da afetividade depende do que se realiza no plano da inteligência, da mesma maneira que a evolução da inteligência depende do que acontece com a construção dos afetos. Portanto, há uma complementação entre elas, sendo partes indissociáveis para a formação do indivíduo.

Para Vasconcelos (2018) os adultos sendo esses pais ou responsáveis pela criança devem mostrar e ensinar como a emoção afeta seu ambiente, mostrando com empatia que entende o que a criança sente e ajudando a resolver situações, conflitos, para que no futuro, esta criança vire um adulto que possua altos níveis de IE, entendendo o que sente e resolvendo problemas por si mesmos.

Na infância, crianças que têm trabalhado a IE possuem menor nível de agressividade, são mais flexíveis, sociáveis, estudiosas e conseguem encarar obstáculos muitas vezes impostos pela vida cotidiana.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A ESCOLA

Para contribuir com o processo de desenvolvimento da inteligência nas crianças, podemos nos nortear com base em cinco passos, sendo estes o vínculo afetivo, a autoestima, a resiliência, a frustração e a brincadeira, que podem ser trabalhadas nas instituições como a família e a escola, contribuindo para a formação integral do aluno.

De acordo com Toledo e Basílio (2014), o vínculo afetivo familiar é o momento de estar presente na vida da criança, saber fazer as cobranças, sendo necessário conversar, orientar, entender, colaborar com a mesma, fazendo-a sentir segura, amada e compreendida. Esse acompanhamento constante diante das ações e comportamentos da criança irá fazer com que ela se sinta segura para realizar as tarefas que lhe forem.

Os autores também dissertam que apoiando e interligado ao afetivo, temos a autoestima, que permite a criança confiar na sua capacidade e competência. É necessário elogiar a cada esforço e conhecimento adquirido, encorajando e o fazendo-a sentir capaz de acreditar em seus potenciais. Outro fator determinante é trabalhar a resiliência, o significado do não, o sentimento que ocorre quando não recebe algo esperado. Um indivíduo que é capaz de superar limites e obstáculos, que sabe o momento de investir em algo ou regressar de uma situação que não está sendo benéfica a si e aos outros, ou ainda, que sabe dizer não também em determinados momentos.

Também temos o sentimento de frustração que faz parte da vida humana, e o seu contato inicia-se desde os primeiros anos de vida. É difícil aceitar uma tentativa frustrada, ou se deparar com um ‘não’, as decepções e quedas farão com que a criança aprenda com seus erros, transformando suas experiências em aprendizados, adquirindo consciência crítica e entendendo as consequências de suas ações, sabendo lidar com sentimentos para avançar obstáculos. (TOLEDO e BASÍLIO, 2014)

Entrelaçando com os elementos citados, a brincadeira tem grande importância para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois é na diversão que a criança irá usar a sua capacidade de se expressar e a respeitar a opinião alheia, e assim se inserir as regras da sociedade e que nem tudo é conforme se quer. Aos poucos aprimora o conceito de certo e errado, dentro de um contexto específico, viabiliza as regras, aprende a respeitar o espaço do outro e a esperar por sua vez. (TOLEDO e BASÍLIO, 2014)

A brincadeira ocorre tanto nos espaços familiares como escolar, favorecendo a relação consigo mesmo e com o outro. A família também tem a necessidade de acompanhar o dia a dia da criança na escola, auxiliar nos deveres de casa, incentivar para que possa contribuir na formação de um cidadão consciente de seus atos e emocionalmente equilibrado, para lidar com os desafios que surgirão com o passar do tempo.

Sendo assim, a IE é um aprendizado constante. A escola é da mesma forma um lugar para o desenvolvimento da IE, criando situações, gerenciando conflitos e possibilitando o aluno compreender e lidar com as emoções no dia a dia proporcionando o desenvolvimento integral nos aspectos social, cultural e psicológico do aluno.

No processo de formação do cognitivo, a escola precisa ter ambientes enriquecedores de aprendizagem e do mesmo modo ter docentes preparados para atender as necessidades dos alunos, garantindo aos mesmos a aprendizagem de conhecimentos científicos e o desenvolvimento humano. Assim, a escola é responsável por tomar decisões para resgatar o

ISSN 1982-9183

verdadeiro "eu" dos alunos, incentivando-os e ajudando a compreender o que acontece em sua volta, podendo assim ajudar o aluno a entender o que ocorre no seu dia a dia, a fim de levar uma vida equilibrada perante a sociedade. (WALLON, 1986)

Na escola encontra-se o educador que pode trabalhar ou não com várias emoções em sala de aula, como por exemplo, a vergonha, o medo, a tristeza, a alegria ou raiva (WALLON, 2007). Ao mesmo tempo, pode facilitar o modo de pensar e agir frente determinadas situações do cotidiano, não se limitando à sala de aula, pois o convívio em sociedade demanda seu domínio pessoal.

Wallon (1986) fala da importância da afetividade na vida do aluno, ela contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito, o ajudando não apenas em atividades escolares, mas em suas relações como um todo, ou seja, na família, na escola e na sociedade.

> É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

Portanto, fica clara a necessidade de compreender a natureza do desenvolvimento da criança para que seu emocional seja trabalhado de maneira adequada. Muitas vezes o único enfoque do professor é se o aluno entendeu o conteúdo e consegue reproduzi-lo, focando apenas no quociente de inteligência (QI) e deixando de lado os sentimentos. A quantidade de conteúdo que o aluno assimilou não será suficiente para seu sucesso se ele não souber lidar com as situações emocionais que encontrará diariamente, sendo este o mais comum motivo de fracasso pessoal e profissional.

Saber lidar com os sentimentos é muito importante no contexto escolar. Se um aluno que é agressivo com os outros, como essa agressividade ocorre? Como esse aluno lida com suas emoções? Isso atrapalha no seu aprendizado? São perguntas que devem ser levantadas e questionadas para que este aluno saiba como lidar com essa dificuldade. A autoanálise é um dos pontos chave para o início dessa mudança, pois a partir do momento em que o indivíduo passa a ser fiscal de seus próprios atos e começa a perceber os pontos que precisa melhorar, terá maior consciência e maturidade para lidar com eles.

CONCEPÇÕES SOBRE A IE NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UNIÃO DA VITÓRIA

Realizamos para este estudo a pesquisa de campo, com a contribuição de cinco professores que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR, por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, para compreender como a inteligência emocional vem sendo trabalhada por eles.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) em que visamos compreender e interpretar as respostas dos sujeitos que compõem a presente pesquisa. Para tanto são cinco (5) professores denominados aleatoriamente de P1, P2, P3, P4 e P5, todos com formação superior e experiência em docência. Na tabela 1 temos a apresentação dos indivíduos participantes da pesquisa.

ISSN 1982-9183

Tabela 1 - Dados organizados:

INDIVÍDUO	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	F	Acima dos 50 anos	Letras Português - Espanhol	Entre 5 e 10 anos
P2	F	Acima dos 50 anos	Pedagogia e pós em Psicopedagogia	Entre 10 e 20 anos
P3	F	Entre 30 e 45 anos	Mestre em Biologia e doutoranda em educação	Entre 10 e 20 anos
P4	F	Entre 45 e 50 anos	Pedagogia com pós em Psicopedagogia – Altas Habilidades e Superdotação.	Entre 10 e 20 anos
P5	F	Entre 30 e 45 anos	Matemática e pós em Ensino da Matemática e Educação Especial com Ênfase em TGD.	Entre 10 e 20 anos

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Todos os cinco (5) professores dessa pesquisa são do sexo feminino e estão na faixa etária que compreende os 30 e 50 anos, e o tempo de docência varia de 5 a 20 anos, com diferentes experiências e formações.

Esses profissionais têm escolaridade desde a graduação até a pós-graduação stricto-sensu. O menor porcentual tem mestrado, 11% dos entrevistados. Os pós-graduados lacto sensu correspondem a 33% e a maioria condiz ao ensino superior completo, 56%.

Para compreender a maneira como a inteligência é trabalhada em sala de aula, os entrevistados afirmaram utilizá-la e ainda apresentaram propostas que utilizam diariamente, onde podemos perceber várias possibilidades para o desenvolvimento de tal habilidade.

> *Sim, é possível trabalhar o desenvolvimento da IE através de contação de histórias, inclusão da mudança de voz, despertar a imaginação e a curiosidade (P1)*
> *[...] conversas, reflexão, convivência em grupo (P2)*
> *[...] Através de textos, diálogos (P3)*
> *[...] Pode-se trabalhar com a inteligência emocional, respeitando os colegas, questões de ética e valores (P4)*
> *[...] Fazendo uso de brincadeiras, companheirismo, autonomia, responsabilidade, autoconfiança, empatia (P5)*

Ao responderem as questões a respeito do uso da inteligência emocional em sala de aula, todos os entrevistados responderam aplicam a IE durante suas aulas. Podemos observar que as respostas dos professores se aproximam umas das outras, os mesmos trabalham de uma forma parecida, usando textos, diálogos, a convivência em grupo, os valores éticos, ensinando a maneira de como o aluno deve usar a sua inteligência emocional perante os colegas.

ISSN 1982-9183

É uma constante troca de conhecimento no ambiente escolar, a IE proporciona esse aprendizado a partir da interação social, possibilitando ao aluno explorar alternativas que irão agregar em sua formação. Os processos reflexivos, os diálogos, as brincadeiras tornam possível o desenvolvimento ético, de valores, responsabilidade, empatia, entre outros, que serão agregados à bagagem vivencial do aluno.

> De acordo com Wallon, os movimentos, como expressões da natureza afetiva, podem gerar emoções e ser resultados delas. Como salientado pelo autor, a alegria, ao se produzir na criança, desempenha uma grande excitação motora; a criança ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmo, geralmente se entrega a este último (ALMEIDA, 2001, p. 20).

Isso ajuda no processo da aprendizagem, quanto se tem no convívio social da sala de aula a afetividade no ambiente escolar é maior, a expectativa de aprendizado, compartilhar conhecimentos tornando a criança responsável pelo controle das próprias emoções.

A respeito das definições da IE, os entrevistados expuseram os conceitos particulares de cada um, destacando em geral a importância da empatia e do relacionamento interpessoal dentro do contexto escolar.

> *Envolve o cognitivo, afetivo interpessoal e emocional (P1)*
> *Consciência de suas emoções colocarem-se no lugar do outro, ter empatia no que os outros sentem (P2)*
> *Habilidade de compreender e usar as emoções do cotidiano (P3)*
> *Capacidade de resolver problemas de respeitar limites e se colocar no lugar do outro (P4)*
> *Autocontrole, empatia, autoestima, colocar-se no lugar do outro. (P5)*

As respostas se associam ao falar sobre a inteligência emocional, identificando os sentimentos e saberes com mais facilidade, usar o autoconhecimento, motivação, controlar-se a si mesmo, colocar-se no lugar do outro.

Tanto na fala dos professores como dos autores supracitados é possível compreender que saber sobre os sentimentos das outras pessoas é uma forma de ter uma interação pessoal, saber lidar com os problemas que surgem no nosso dia a dia.

É importante falar sobre a inteligência emocional na sala de aula como também colocar em prática, construindo um novo sentido na vida daqueles que encontram dificuldade tanto pessoal como em sociedade. E colocar em prática apoiado pelos recursos anteriormente citados pelos entrevistados.

Analisando a vivência da IE em sala, algumas situações em que se utilizou a mesma, foram apresentadas, dentre as mais comuns, destacam-se:

> *Conflito entre colegas (P1)*
> *Conversas não legais, intervi na situação (P2)*
> *Indisciplina, raiva, medo, carência social ou efetiva, procuro trabalhar a inteligência emocional (P3)*
> *Não se recorda de nenhuma espécie, caso aconteça algo no recreio é necessário o professor intervir (P4)*
> *Em meio às atividades propostas aos alunos, procuro visar em que todos devem tentar fazer as atividades sem se preocupar com erros e acertos, sendo assim arriscam mais e aprendem com os erros (P5)*

ISSN 1982-9183

Os entrevistados lidam de maneira semelhante quando utilizam a inteligência emocional em sala de aula, por exemplo, quando há conflitos entre colegas. É preciso pensar bem ao tomar uma decisão quando se tem uma situação que desfavoreça o bem, conversar sobre o que está acontecendo talvez seja a melhor forma de serem trabalhadas. O diálogo e o aconselhamento são o foco do professor em uma sala de aula.

> Embora seja algo visivelmente complicado, ajudar as outras pessoas a se ajudarem é uma das práticas mais gratificantes da inteligência emocional: ajudar uma pessoa a aprender, crescer, ser mais produtiva e desenvolver um relacionamento baseado na confiança e na lealdade. Essa capacidade de ajudar os outros e a sua própria inteligência, unidos ajudam a criar uma organização emocionalmente, reduzindo o stress, aumentando a sua satisfação, eficiência e competitividade (KOUZES, apud, LOPES, 2005, p. 22)

Muitas crianças vêm à escola com uma carência de pais, muitos encontram solução para seus conflitos e paz quando estão no círculo escolar, o professor precisa ser amigo dar a atenção necessária, saber ouvir e aconselhar, corrigir os erros ensinar a melhor forma de se relacionar com o próximo. A afetividade é a melhor forma de valorizar e ajudar o ser humano.

Considerando as mais variadas formas em que a IE é trabalhada em sala de aula, foram expostos como esses profissionais utilizam-se da mesma para mediar o relacionamento interpessoal, de modo que o aluno compreenda seu papel na sociedade.

> *Aplicando atividades lúdicas de cooperação que prevaleça a empatia (P1)*
> *Conversando com a turma (P2)*
> *Trabalho com os temas sujeitos, valores usando textos dinâmicos para a abordagem (P3)*
> *Com debates e diálogos (P4)*
> *Manifestando sentimentos positivos, através da oralidade como frases, mensagens no caderno estimulando autoconfiança e autoestima (P5)*

Aqui podemos observar que a maiorias dos profissionais coadunam na maneira de trabalhar a IE. Muitos professores acabam sendo os psicólogos de seus alunos, muitas vezes em ações lúdicas, podendo observar a maneira das expressões e convívio entre eles, sabendo resolver os conflitos de maneira equilibrada e por meio do diálogo. Para Gardner (1995), a sincronia entre professores e alunos indica a intensidade da relação estabelecida entre eles; quanto mais estreita for a coordenação de movimentos entre professor e aluno, mas eles são amigáveis entre si, satisfeitos, entusiasmados, interessados e abertos na interação.

> Somos humanos porque aprendemos uns com os outros em situações em que a cooperação cria a vida, a sociedade e o próprio conhecimento. Não somos somente seres sociais. Somos sociais porque aprendemos a nos tornar cooperativos. Somos seres original e essencial, interativos. Somos seres em que a relação do eu-outro, criadora de diferentes experiências de sermos um só, nos faz seres de uma espécie conectiva. Convivemos sem cessar entre nós, e sabemos que nisto a pessoa de cada um conta e soma. (BRANDÃO, 2005, p. 91)

A IE tem uma relevância no desenvolvimento daqueles que se encontram no contexto social. Sendo, nítido na visão dos entrevistados a importância de conhecermos o outro e a nós mesmos.

ISSN 1982-9183

> *É fundamental para uma boa convivência (P1)*
> *É muito importante conhecermos a nós mesmos e sermos e termos empatia só assim compreenderemos as ações das pessoas (P2)*
> *Extrema importância (P3)*
> *É de suma importância para o desenvolvimento pleno do cidadão, na minha opinião a inteligência cognitiva de nada vale sem o emocional junto, da mesma forma que para o desenvolvimento do cognitivo a emocional necessita estar equilibrada (P4)*
> *Muitos educandos chegam até a escola com uma deficiência emocional, sem saber lidar com sua própria emoção. É no dia a dia na sala de aula que é possível perceber a carência dos alunos, e sendo assim a escola tem um papel muito importante em desenvolver procedimentos para o resgate dessa emoção. Escola e professor precisam acreditar em seu papel transformador e enxergar o aluno como um ser humano, e nas capacidades que cada um tem (P5)*

Os entrevistados fizeram uma explanação sobre a percepção de que a IE tem uma grande importância para a formação dos alunos, onde há o estabelecimento de um vínculo afetivo, ocasionando a necessidade de aprender a lidar com os próprios sentimentos, sendo coerente com suas ações e formando um cidadão equilibrado.

Gardner (1995) afirma que os professores devem ir além de sua missão tradicional de ensinar conteúdos, e que as pessoas na comunidade devem se envolver mais com as escolas, o papel transformador só ocorrerá quando houver uma grande junção social, visando um bem comum que é o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos.

Portanto, a contribuição da IE na formação dos indivíduos/alunos é de grande valia, na qual os profissionais da educação reforçam tal importância para que seja adaptada uma nova geração social humanitária:

> *Ajudando numa formação integral do indivíduo (P1)*
> *O aluno que aprende a dominar a ansiedade e respeitar os colegas se torna uma pessoa melhor (P2)*
> *No desenvolvimento do cognitivo social, pois só aprende a reconhecer e a lidar com as emoções, outros aspectos podem ser mais bem desenvolvidos (P3)*
> *Para que no momento de pressão ele consiga se mantiver calmo e resolver o problema, e uma boa convivência com os outros (P4)*
> *Valorização de sentimentos, aprendendo a conviver com os demais, ser responsável pelas próprias necessidades, respeito, fortalecer a autoestima, sucesso escolar (P5)*

Podemos observar que na maioria das respostas, os professores entrevistados trabalham a IE, isso não quer dizer que eles realmente tenham o domínio total sobre as emoções dos alunos, mas que conseguem controlar os impulsos e emoções em situações inesperadas que encontram no dia a dia.

De acordo com Gardner (1995), as pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados; pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular. Querendo ou não, a IE coordena grande parte da vida das pessoas, se não souberem a maneira correta de agir diante das situações e terem domínio de suas emoções, permanecerão à mercê de seus próprios sentimentos.

ISSN 1982-9183

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente trabalho sobre a Inteligência Emocional e sua prática em sala de aula, pudemos constatar uma nova perspectiva sob o olhar da educação. A partir dessa pesquisa sobre a prática e inserção da IE, concluímos que está sendo praticada dentro do contexto escolar, observamos que os docentes aplicam e desenvolvem tal conhecimento, com intuito de desenvolver em seus alunos um maior entendimento sobre si mesmos.

Baseado na problemática apresentada sobre a maneira como os professores trabalham e desenvolvem a inteligência emocional no dia a dia, durante a permanência dos alunos na escola, foi possível constatar que todos empregam a IE em suas aulas, por meio de propostas como contação de histórias, conversas, diálogos, reflexões e desenvolvimento da ética e valores. A contribuição da IE para o aluno-escola-professor é a construção de um indivíduo consciente e participativo na sociedade, demonstrando que além do cognitivo, é importante desenvolver o relacionamento afetivo para que os alunos tenham consciência de suas emoções e as compreendam, resolvendo seus problemas de maneira consciente, aceitando e respeitando seus limites, tendo autocontrole sob suas ações, autoestima e empatia.

O objetivo proposto foi cumprido, apresentando a partir da pesquisa qualitativa apoiada na pesquisa de campo, os resultados referentes à verificação de como as cinco escolas municipais de União da Vitória – PR desenvolvem e trabalham a IE durante as aulas nas turmas de 5º ano.

Desta forma, constatou-se que é possível trabalhar o desenvolvimento da IE através de contação de histórias, despertar imaginação e curiosidade, conversas, reflexão, convivência em grupo através de diálogos, brincadeiras respeitando os colegas e ao mesmo tempo, exercitando autonomia, responsabilidade, autoconfiança e empatia.

No contexto acadêmico, esse trabalho é relevante para que o pedagogo conheça como reagir diante de situações inesperadas em sala de aula, que tenha ferramentas sólidas para contribuir na formação emotiva do aluno e para que o conhecimento sobre a IE seja alicerce na tomada de decisões, tanto dentro do ambiente escolar, quanto em sociedade.

Enfatizamos que os indivíduos muitas vezes sentem dificuldades em relacionar-se consigo e com os outros, pois lidar com sentimentos e emoções torna-se algo que permanece camuflado em seu eu. E ainda, é primordial que antes de qualquer coisa a pessoa tenha um autoconhecimento sobre suas ações, emoções e comportamentos, para então exercer o relacionamento interpessoal.

Sendo assim, a concepção de Goleman (2011) tende a abranger cada vez mais o ensino educacional, visto que, uma das maiores dificuldades atualmente de crianças, jovens e até mesmo adultos é reconhecer quem é e assumir suas limitações, para que na sequência agreguem o conhecimento adquirido.

Neste contexto, salientamos a importância do trabalho do professor com a IE, enquanto mediador do processo de formação e desenvolvimento do aluno.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** 2ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2001.

BRANDÃO, C.R. **Aprender o amor:** Sobre um afeto que se aprende a viver! – Campinas, SP: Papirus 2005.

BUENO, J.M.H, PRIMI, R. Inteligência Emocional**:** Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, p. 279-291.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas, a inteligência na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional – A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, D**. O Cérebro e a inteligência emocional – Novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LOPES, M. A. C. **A Liderança com a Inteligência Emocional.** 42f. Monografia (Graduação em Administração de Empresas) – Centro Universitário Geraldo di Biase – UGB, Volta Redonda, 2005.

MAYER, J. D., CARUSO, D. R. & SALOVERY, P. (2002). **Selecionando uma medida para inteligência emocional**: Em defesa das escalas de aptidão. IM R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.). Manual de inteligência emocional: Teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho (p. 237-251). Porto Alegre: Artmed.

SIERRA, G. **O que é QI?** Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-o-qi/> Acesso em: 04 out. 2017.

TOLEDO, A; BASÍLIO, A. **5 pilares para o seu filho desenvolver inteligência emocional**. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Criancas/Comportamento/noticia/2014/06/5-pilares-para-o-seu-filho-desenvolver-inteligencia-emocional.html> Acesso em: 04 ago. 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. A. (Psicóloga e Psicodramatista). **Inteligência Emocional na educação dos filhos.** Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/inteligencia-emocional-na-educacao-dos-filhos/> Acesso em: 09 set. 2018.

ISSN 1982-9183

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEDDERHOFF E. **Educação emocional:** Um novo paradigma pedagógico? Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2001.

ISSN 1982-9183

BLOCO II:

RESUMOS EXPANDIDOS

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ESCOLA COMO CONTRIBUINTE NA RESSOCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO QUE CUMPRE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

Jaqueline Parastchuk[1]; Joana D'Arc Vaz[2]

RESUMO

A presente pesquisa trata da relação do professor com o educando que se encontra em conflito com a lei e que cumpre medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Considerando o professor, não como mediador do conhecimento científico, mas um contribuinte na formação pessoal do educando, vemos que este possuí papel fundamental na ressocialização deste adolescente. A metodologia utilizada será qualitativa, usufruindo da pesquisa bibliográfica para compreender a importância do trabalho em rede na concretização desta medida socioeducativa e como se dá esse processo. A pesquisa busca compreender a importância da formação continuada para profissionais que recebem em sala de aula esse perfil de educando, considerando que este adolescente se encontra em situação de vulnerabilidade, necessitando assim, de maior atenção. A conclusão desta contribuirá com os profissionais docentes, proporcionando-os maior compreensão sobre a realização deste trabalho.

Palavras-Chave: Educação. Professor. Formação Continuada. Liberdade Assistida.

INTRODUÇÃO

Os profissionais da educação recebem em sala de aula uma extensa diversidade de perfil de alunos. Diante disso, para atender as necessidades de todos busca-se pela formação continuada, vendo que somente a formação inicial não é suficiente para suprir essa demanda. Dentre essa diversidade encontrada nas escolas existe os alunos que cumprem medidas socioeducativas como a de Liberdade Assistida[3].

Nesta medida cabe a um profissional competente a tarefa de acompanhar o adolescente infrator, supervisionando seu desempenho escolar e promovendo-o educacionalmente. Considerando, portanto, que nesta medida o adolescente fica sob vigilância, pode-se considerar que esta é uma medida onde se mantém a liberdade? A partir disso, passamos a questionar se essa "monitoria" é favorável a sua recuperação, pois, segundo Bugnon (2015) o adolescente nessa situação pode ser convencido a estudar com a promessa do fim da Liberdade Assistida, ou seja, o adolescente também pode exercer o "bom comportamento" somente com o intuito de se livrar da medida imposta. Sendo assim, nota-se que é necessário ir muito além da vigilância sob o comportamento do adolescente, é preciso conscientizar, incentivar e motivar, para que assim não torne a cometer infrações, mas para que isso seja possível é necessário haver uma contribuição conjunta entre Estado, família e escola.

[1] Acadêmica do 3° Ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória. E-mail: jaquelineparastchuk1997@hotmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória. E-mail: darcvaz.13@gmail.com
[3] Medida socioeducativa disposta no Art. 118 da Lei N° 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 25 abr. 2019.

ISSN 1982-9183

Tendo em vista que a escola tem participação na ressocialização deste adolescente, levanta-se o questionamento sobre o seu papel nesse processo e sobre a preparação da instituição para receber este educando de forma que se possa contribuir na sua formação.

Como acadêmica do curso de pedagogia questionei-me se, somente com a minha formação inicial estaria apta para esse caso? Refletindo sobre esse questionamento, a presente pesquisa busca compreender qual a relação do professor com o aluno que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida e como esse pode contribuir na sua ressocialização? Tendo como objetivos: Analisar as dificuldades existentes no processo de interação, socialização e ensino-aprendizagem do aluno em Liberdade Assistida; compreender como a formação continuada pode contribuir no processo de ressocialização deste adolescente; comparar a metodologia e didática educacional utilizada com o aluno infrator e a utilizada com os demais alunos.

A partir dos resultados obtidos se tornará possível a continuidade e conclusão da presente pesquisa que encontra-se em andamento, e que busca contribuir diretamente com os profissionais docentes, proporcionando-os maior entendimento sobre a relação do professor com o educando que cumpre essa medida socioeducativa, para que dessa forma, percebendo a importância da formação continuada, o professor busque-a cada vez mais, tornando essa relação possível, contribuindo assim, com a formação do adolescente e seu processo de humanização, consequentemente em sua ressocialização.

METODOLOGIA

Segundo Richardson (1989) para pesquisas científicas a metodologia é fundamental e ao mesmo tempo é o caminho que se emprega para que o pesquisador alcance seus objetivos. O autor (1989) define a metodologia como o caminho da ciência para se chegar a um determinado objetivo ou fim, ou podendo ser entendida como uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa, desenvolvida através do método de trabalho de pesquisa nomeado os tipos, os instrumentos utilizados na pesquisa assim como o tempo previsto, as diversas formas de tratamento e análise de dados. Gil (1999) compreende que o método científico concebe um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para se atingir o conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho compõe o conjunto da pesquisa que está em andamento e que propõe como procedimentos metodológicos a seleção e análise de documentos e legislações, com ênfase naqueles que estão diretamente em relação com os sujeitos da pesquisa; uma bibliografia que permite a compreensão mais ampla em torno da problemática estudada.

Em um segundo momento da pesquisa utilizar-se-á da coleta de dados na busca de conhecer o número de adolescentes que estão cumprindo a medida socioeducativa e estão efetivamente matriculados nas redes de escolas públicas do município de União da Vitória-PR. Em seguida, através da pesquisa de campo, será visitada as escolas onde os educandos selecionados acima frequentam para a realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos, os professores e a gestão das escolas.

Na abordagem qualitativa, Minayo (2001), afirma que a pesquisa qualitativa não busca se basear no critério numérico para garantir sua representatividade, pois a base é a vinculação entre os sujeitos sociais, contudo significativos para o problema em estudo.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o estatuto da criança e do adolescente, o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade, considerado adolescente por esta lei, é inimputável, portanto quando este cometer atos infracionais lhe será aplicado medidas socioeducativas. Para Bandeira (2006, p. 151) a medida socioeducativa de liberdade assistida é "sem dúvida, a principal medida de cunho eminentemente pedagógico".

Nesta medida o adolescente passa a receber acompanhamento de um profissional capacitado que terá o objetivo de promovê-lo socialmente (BRASIL, 1990). Morais (2017, s/p.) reforça dizendo que o objetivo desta medida é

> [...] o acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente a partir da realização de uma ação de caráter social e educativo estruturada com ênfase na realidade social do adolescente considerando os vínculos deste com a família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade.

Quando determinado o cumprimento de tal medida, Bandeira (2006) afirma que, se realiza um estudo de caso para compreender o contexto familiar e social do adolescente e buscar conhecer a sua história. Assim,

> [...] após o estudo do caso [...] é imperativo que, [...] o orientador, com o auxílio indispensável dos técnicos, permita que o adolescente contribua para a formatação final do projeto, ouvindo suas necessidades, suas angústias, suas metas de vida, seus relacionamentos na família e na comunidade, enfim, seus anseios, ajustando, assim, o projeto da medida a ser executada de acordo com as condições pessoais do adolescente, objetivando, sempre, a superação de conflitos familiares e comunitários, de sorte a reunir as condições para o cumprimento eficaz da medida socioeducativa. (BANDEIRA, 2006, p. 152, 153)

Bandeira (2006) ainda afirma que esta medida quando aplicada necessita da voluntariedade por parte do adolescente e de sua família. Mas, levando em consideração o pensamento de Bugnon (2015), novamente levanta-se o questionamento, se essa espontaneidade para o cumprimento desta medida se dá por vontade ou por intuito de se livrar da medida socioeducativa e de "pagar" pelo delito para que se torne livre da culpa. Sendo assim, cabe aqui reforçar que é necessário, no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida, promover a conscientização do adolescente, traçando juntamente com ele objetivos e metas de vida.

O processo de ressocialização, responsabilidade esta do Estado em prove-la através dos direitos, trabalho, cultura, educação, necessita também de outras dois meios, a família e a escola, a primeira estimulando e acompanhando o adolescente e a segunda possibilitando e promovendo uma educação dialógica.

No que se refere a escola, podemos afirmar que o papel desta para com o educando em ressocialização irá muito além do processo de ensino-aprendizagem. Pedroso; Mazzeu (2015, p. 32044) afirmam que "[...] é importante salientar que a educação escolar não deve se restringir a mera transmissão de conhecimentos científicos mas sim presar pelo desenvolvimento pleno do educando". Ou seja, a escola é fundamental não somente para a formação educacional, mas também cultural e social de qualquer indivíduo. Quando se trata do adolescente em ressocialização, além da escola ser um espaço importante e necessário para a implementação da medida de Liberdade Assistida, é também uma grande contribuinte neste processo. Morais (2017, s/p.) afirma que

ISSN 1982-9183

No que tange a realidade dos adolescentes inseridos no contexto de socioeducação, a escolarização, necessita ser uma ferramenta que deverá promover ao adolescente, uma análise crítica de seu contexto social, com vistas a uma reflexão sobre os danos provocados pelo seu ato infracional.

Considerando então a escola como instituição fundamental no processo de ressocialização não podemos deixar de citar o papel do professor como principal contribuinte deste processo. Pedroso; Mazzeu (2015) afirmam que o professor não é apenas um profissional que transmite conhecimento mas sim um influenciador do desenvolvimento e da formação pessoal de seus educandos.

Ciente de que o adolescente deve ser conscientizado, o professor deve buscar trabalhar com este aluno de maneira que, para além de contribuir na conscientização, também ajude a promover a reintegração desse educando no âmbito escolar e social. Tendo em vista que essa é uma tarefa complexa devido ao histórico do educando nota-se a necessidade de uma preparação deste profissional através de uma formação continuada.

CONCLUSÕES

A pesquisa aqui discutida está em andamento, portanto, conclui-se parcialmente, através de pesquisas bibliográficas, que a ressocialização, mesmo sendo responsabilidade do Estado, necessita da família e da escola para se desenvolver, cabendo assim ao professor a responsabilidade de promover educacionalmente o educando em situação de vulnerabilidade. A formação continuada dos professores que trabalham com os adolescentes em conflito com a lei, mais precisamente, na modalidade de Liberdade Assistida, tem-se, por um lado, o desafio da relação entre os dois sujeitos – professor-educando no processo de ensino-aprendizagem e, por outro, o desafio do programa em oferecer as condições de ressocialização dos adolescentes com uma relação dialógica entre a rede de proteção (família, escola, Vara da Família, conselho tutelar). Portanto, a continuação da pesquisa será fundamental para entender o processo de ensino e a relação professor-educando em Liberdade Assistida.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Marcos Antonio Santos. **Atos infracionais e medidas socioeducativas:** uma leitura dogmática, crítica e constitucional. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 30/abr./2019.

BUGNON, Géraldine. Governar por meio da liberdade: controle difuso e normalização das subjetividades na medida de liberdade assistida no Brasil. Dilemas: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social.** Rio de Janeiro, v. 32, Edição Especial nº. 1, 2015, p. 205 – 234. Disponível: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7322>. Acesso em: 30/abr./2019.

ISSN 1982-9183

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 5ª. Edição, São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O., GOMES, R. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2001.

MORAIS, Juscislayne Bianca Tavares de. Reflexões acerca da escolarização do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. In: **VIII Jornada Internacional de políticas Públicas.** UFMA. Maranhão. 2017. Disponível em: < http://www.joinpp.ufma.br /jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo7/reflexoesacercadaescolarizacaodoadolescenteemcumprimentodemedidasocioeducativadeliberdadeassistida.pdf>. Acesso em: 20/abr./2019.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico –conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, ed. 4 ISSN 1982-5935. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3122/2459>. Acesso em: 20/abr./ 2019.

PEDROZO, Ronaldo Revejes; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Adolescentes em conflito com a lei na Educação de Jovens e Adultos: desafios da escola e do educador. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação.** ISSN 2176-1396. PUC/PR. Curitiba, 2015. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20415_10682.pdf>. Acesso em: 20/abr./2019.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas.** 2ª. Edição. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL VIA PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Rosana Beatriz Ansai; Kelen dos Santos Junges; Any Costa

RESUMO

Com a intenção de refletir sobre as relações entre as experiências do estágio não obrigatório da formação docente inicial vivenciados pela participação em um projeto de extensão universitária no curso de Pedagogia, o estudo objetiva discutir os significados atribuídos por professores recém-ingressados na profissão e egressos do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) sobre suas experiências de formação inicial. A metodologia é a da pesquisa exploratória, bibliográfica, baseada em pesquisa de campo. A pesquisa de campo é composta ex-estagiárias e ex-bolsistas PIBEX que fizeram parte do PEMU totalizando dez estagiárias e quatro ex-bolsistas. O instrumento de coleta dos dados é um questionário misto acompanhado por um roteiro de história de vida cujo objetivo é reconstituir o percurso biográfico da pessoa pesquisada, de acordo com os critérios preestabelecidos pelas pesquisadoras. Cronologicamente, o estudo se encontra na fase de validação por pré-teste dos instrumentos de coleta dos dados.

Palavras-chave: Pedagogia. Extensão Universitária. Formação Docente Inicial. Projeto. Egressos

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da formação docente inicial no curso de Pedagogia, inicialmente pensamos que esta se restringe à frequência às aulas baseadas em uma matriz curricular voltada para os fundamentos históricos filosóficos, didáticos e metodológicos do ensino, somados aos estágios obrigatórios. Entretanto, para ser professor pedagogo, necessitamos ir além desta proposta; e é neste ponto que a formação docente inicial via projeto de extensão universitária se completam.

Acreditamos que um projeto de extensão universitária, amparado na oportunidade da oferta de um *lócus* operativo de vivências do cotidiano pedagógico, ao mesmo tempo em que se discute a importância das práticas de ensino tuteladas por estágio remunerado e voluntário, pode auxiliar os licenciados a refletir tanto sobre sua escolha como também sobre a futura ação profissional docente.

Destarte, com a intenção de refletir sobre as possíveis relações entre as experiências do estágio não obrigatório da formação docente inicial vivenciados pela participação em um projeto de extensão universitária no curso de Pedagogia, entendidos como importantes elementos da promoção do perfil profissiográfico do curso, o presente estudo tem como objetivo discutir os significados atribuídos por professores recém-ingressados na profissão e egressos do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) sobre suas experiências de formação inicial.

No exercício da docência no ensino superior, um dos desafios encontrados é o de se materializar novas propostas pedagógicas para além da racionalidade técnica, uma vez que este modelo pedagógico já não mais corresponde às demandas do século XXI. Ao propormos vivências acadêmicas do cotidiano técnico pedagógico docente em projetos de extensão universitária, temos o objetivo de atender as expectativas dos acadêmicos com relação ao

ISSN 1982-9183

estabelecimento do elo teoria/ pratica, ao mesmo tempo em que se promove a qualificação docente inicial. Neste tocante, o estudo se justifica pelo fato de que o PEMU se constitui em um laboratório pedagógico inovador a serviço da docência universitária para o desenvolvimento das práticas docentes desenvolvidas a partir das teorias estudadas dentro da sala de aula no curso de Pedagogia.

O referido projeto apresenta em sua proposta estrutural e pedagógica, duplo objetivo:

> A) oferecer às crianças filhos de universitários, professores e encontram na primeira infância um ambiente seguro e confortável com atividades pedagógicas diversificadas e lúdicas voltadas para o educar e o cuidar na Educação Infantil, enquanto seus pais trabalham e/ou estudam nas dependências da IES; B) propiciar aos graduandos das diferentes licenciaturas oferecidas pela UNESPAR/UV, em especial aos do curso de Pedagogia, oportunidades de práticas da docência inicial e de pesquisa, para que possam construir sua práxis profissional educativa no contexto desafiador de uma turma de crianças na modalidade de ensino creche.(ANSAI e PINHEIRO, 2017, p. 20692)

Neste contexto, a pesquisa tem seu fundamento e importância por buscar revelar qual a contribuição deste projeto para a formação docente inicial do profissional pedagogo. Assim, estamos nos propondo a pesquisar sujeitos reais no exercício da profissão e egressos do curso que atuaram como estagiárias e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) no referido projeto durante o tempo em que estiveram na universidade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a da pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, baseada em pesquisa de campo. Assim recomenda Gil (2008, p. 50):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material [...] constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa de campo é composta por todas as ex-estagiárias e ex-bolsistas PIBEX que fizeram parte do PEMU nos quinze anos de existência totalizando dez estagiárias remuneradas e quatro ex-bolsistas PIBEX.

O instrumento de coleta dos dados é um questionário contendo quatro questões com perguntas fechadas contendo respostas baseadas na escala Likert e questões abertas. Também será enviado um roteiro de história de vida para cada participante que consiste numa recolha intensiva de dados de caráter biográfico. Pressupõe a realização de um manuscrito do pesquisado cujo objetivo é reconstituir o percurso biográfico da pessoa em causa com etapas particulares do percurso, de acordo com os critérios preestabelecidos pelas pesquisadoras.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação docente inicial no curso de Pedagogia encontra no espaço da extensão universitária um agente colaborador importante neste percurso. Em especial, no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná contamos com um projeto ímpar e pioneiro de extensão denominado Projeto Espaço da Mamãe Universitária Prof.ª Maria Sidney Barbosa Gruner (PEMU). Sobre a história do PEMU e sua contribuição para a formação docente inicial, assim relatam Ansai e Vier (2015, p. 24816-24817):

> A iniciativa da criação do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) nasceu de um sonho de uma grande educadora e humanista do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV: Professora Ms. Maria Sidney Barboza Gruner. Sonho este que ela acalentou e realizou, em oferecer um projeto voltado para atender aquelas mães que queriam fazer um curso superior, mas que não poderiam frequentar a universidade por não terem com quem deixar seus filhos ainda pequenos, ou ainda para não prejudicarem o período de amamentação do bebê. Esse sonho tornou-se realidade a partir da oferta do Projeto Espaço da Mamãe Universitária, no período noturno de funcionamento da IES, desde março de 2002. A pedido de diversas acadêmicas que amamentam seus filhos, passou-se a ofertar o funcionamento do projeto também no período vespertino, a partir do mês de agosto de 2008. [...]
> Sem embargo, este espaço também se constitui em um lócus de experiências pedagógicas e pesquisas para os acadêmicos estagiários do curso supracitado, uma vez que eles têm a oportunidade de construir um novo olhar sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil.

Como se constata, o PEMU nestes quinze anos de existência cumpre o papel de ser um *lócus* colaborativo de formação docente inicial via projeto de extensão universitária ao mesmo tempo em que contribui para arrefecer as necessidades das mães universitárias de abrigo seguro de seus bebês na fase de lactação, sem que precisem abandonar seus estudos. De outra forma, o projeto contribui para ser um espaço de interlocução entre a teoria e a prática no contexto formativo do percurso do estudante de Pedagogia.

O PEMU também contribui, sem embargo, para a efetivação do compromisso social da Universidade.

> Num paralelismo com a ação do PEMU evidencia-se uma Universidade socialmente responsável que se importa verdadeiramente com sua comunidade. Uma Universidade compromissada politicamente e pedagogicamente, âmbito relacional e realmente preocupada com a realidade e o contexto de pertencimento da comunidade universitária, com ação alinhada ao campo da Educação e/ou Pedagogia Social, voltada a inclusão social da criança pequena, tendo em vista atender a demanda socioeducativa das mães universitárias também ao passo que é campo formativo de profissionalidade de educadores sociais da infância, pertencentes à esfera. A educação da infância por sua vez é compreendida como um campo de conhecimento específico e como parte de uma política social mais abrangente, de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e suas famílias, aspiração que permeia o PEMU como âmbito educativo de via não formal, destinado à infância. [...] (UJIIE e ANSAI, 2017, p. 160)

É a partir deste importante caminho pedagógico da docência universitária via proposição de um projeto de extensão universitária que nos propomos a pesquisar qual o elo que se institui entre as práticas das experiências da docência inicial das estagiárias e bolsistas que fizeram parte do PEMU nos seus anos de existência e a atuação profissional das egressas.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

A pesquisa se encontra na fase da consolidação dos instrumentos e coleta dos dados empíricos. O intento é estudara importância que o projeto teve para o crescimento, desenvolvimento e formação das acadêmicas egressas e participantes do Projeto Espaço da Mamãe Universitária. Assim, partimos da busca por evidências de que a práxis docente vivenciada nos estágios e bolsas de estudos, pode ter sido um elemento diferencial para a composição da carreira profissional das egressas. Assim, buscamos evidenciar que as aprendizagens significativas do fazer docente inicial no PEMU, auxiliaram a desenvolver professores aptos, éticos, competentes e críticos.

Ressaltamos que a aprendizagem da profissão docente perpassa os estudos e a formação docente inicial, uma vez que é um processo cumulativo, complexo e continuado. No escopo deste estudo, defendemos que não podemos prescindir das experiências exponenciais vivenciadas no interior do PEMU a despeito do importante caráter formativo da profissionalidade docente via extensão universitária.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz; VIER, Karina. Experiências do aprender a ser e a fazer o ofício do professor no Projeto Espaço da Mamãe Universitária. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, **Anais...** 2015, p. 24814 – 24825. ISSN 2176-1396. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo/Downloads/download.pdf. Acesso em: 31/03/2019.

ANSAI, Rosana Beatriz; PINHEIRO, Bruna Tailessa. Projeto Espaço da Mamãe Universitária Professora Maria Sidney Barbosa Gruner: relatos de experiência da formação docente inicial no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. IN: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre profissionalização Docente. Congresso Nacional de Educação–EDUCERE.**Anais...** 2017, p. 20690 – 20700. ISSN 2176-1396. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24707_13006.pdf Acesso em: 29/03/2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UJIIE, Nájela; ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Espaço da Mamãe Universitária: espaço-tempo de Educação da Primeira Infância, lócus de Ação Socioeducativa e Pedagogia Social. IN: **Revista Ensino & Pesquisa**. Suplemento Especial. v.15, n. 2 15-167.2017. Acessível em: file:///C:/Users/Paulo/Downloads/1766-4753-1-PB%20(3).pdf. Acesso em 30/04/2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTO ESCOLAR

Laurizete de Paula Cordeiro[1]; Caroline Elizabel Blaszko[2]

RESUMO

A presente pesquisa traz apontamentos sobre a importância da especialização em psicopedagogia e seus reflexos na formação de professores, destacando quais saberes advindos da psicopedagogia podem ser utilizados para compreender como o sujeito aprende e como pode contribuir para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos em fase de escolarização. Para isso, utiliza-se como metodologia de cunho teórico enriquecida com pesquisa de campo, a qual contemplará coleta de dados via aplicação de questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas para uma amostra de 10 professores que possuem especialização na área de Psicopedagogia e atuam nos anos iniciais da rede pública de um município do Sul Paranaense. A partir disso, objetiva-se investigar a contribuição dos conhecimentos advindos da formação em psicopedagogia para atuar nos anos iniciais e identificar como é feita a orientação e intervenção dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No momento a pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-chaves: Psicopedagogia, formação, atuação, ensino regular e aprendizagem

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia nasceu da necessidade de compreender o processo de aprendizagem e contribuir para o entendimento, investigação, diagnóstico e superação das dificuldades de aprendizagem. Conforme Ujiie (2016, p.13) explica que:

> A Psicopedagogia é uma área de estudo que tem como objetivo a aprendizagem humana, que em sua natureza sistemática é ação social, cognitiva e emocional. Por esta via, a Psicopedagogia é uma ciência abrangente com duplo enfoque: clínico e institucional, ou seja, o atendimento individual e/ou coletivo de sujeitos aprendentes.

É importante frisar que o profissional psicopedagogo atua de maneira preventiva, diagnóstica, interventiva e de assessoramento em diversos espaços e instituições como escolares, empresariais e inclusive na área da saúde. Assim, a Psicopedagogia está vinculada ao campo de conhecimento e atuação em Saúde e Educação enquanto prática institucional e clínica, tem-se transformado em campo de atuação e estudos para investigadores interessados no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que se apresentam no processo de aprendizagem.

[1] Acadêmica do 4° ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (*Campus* de União da Vitória).
[2] Doutoranda em Educação, na PUCPR. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV).

ISSN 1982-9183

No que tange à atuação psicopedagógica na área clínica "ela pode ter caráter preventivo de futuros problemas de aprendizagem e/ou terapêutico quando a partir de uma queixa, desencadeia um processo de avaliação psicopedagógica, diagnóstica, delineia um prognóstico de ação interventiva e promove" (UJIIE, 2014, p. 13).

Assim, a psicopedagogia clínica busca entender o sujeito na sua individualidade, identificando as causas e bloqueios e suas dificuldades de aprendizagem naquele momento.

Com relação à atuação do psicopedagogo na área institucional, o profissional "tem sua ação voltada para a aprendizagem no campo coletivo, sistêmico e organizacional da instituição, que se envolve na busca de soluções de problemas apresentados pelas instituições, ou seja, trabalhamos com os sujeitos que atuam na instituição, que são sujeitos aprendentes[...]. (UJIIE, 2014, p. 13).

A psicopedagogia institucional busca solucionar os problemas apresentados em determinada instituição, os trabalhos são voltados para o diagnóstico da problemática emergente, seguida da intervenção e proposta corretora ou inovadora.

O profissional psicopedagogo precisa estabelecer parcerias de maneira multidisciplinar, considerando as necessidades e especificidades de cada caso atendido. Neste enfoque, o trabalho multidisciplinar "se efetiva na interação com os outros profissionais de outras áreas específicas que realizam atendimentos aos alunos: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, especialista da área da medicina entre outros profissionais de acordo com as necessidades do educando". (BLASZKO, PORTILHO E UJIIE,2016, p. 150).

Diante das reflexões tecidas pelos autores supramencionados, a problemática que norteia esta pesquisa é: quais as contribuições do curso de especialização em Psicopedagogia para formação e atuação do professor no ensino regular?

O objetivo do estudo consiste em investigar as contribuições da especialização em psicopedagogia para formação e atuação docente nos anos inicias do ensino fundamental.

Justifica-se que o interesse pela temática surgiu ao cursar a graduação em Pedagogia, sendo que uma das disciplinas intituladas Introdução a Psicopedagogia despertou o interesse por compreender como ocorre a aprendizagem e quais as causas das dificuldades e transtornos de aprendizagem, logo, busca-se, mediante este estudo, fazer a diferença no contexto escolar no que tange à formação dos educandos.

METODOLOGIA

O estudo é de cunho teórico enriquecida com pesquisa de campo. Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica está sendo "desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. " (GIL 1999, p.50).

A pesquisa contempla dois momentos, o primeiro abrange embasamento teórico e o segundo contempla pesquisa de campo, a qual Gonsalves (2001, p.67) afirma que "é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada". Neste enfoque, a amostra selecionada é de 10 professores que possuem especialização em psicopedagogia e atuam nos anos iniciais da rede pública e particular. A partir da seleção dos participantes, um questionário semiestruturado com 10 perguntas abertas e fechadas será aplicado com vistas a investigar e analisar as contribuições da Psicopedagogia para formação e atuação profissional.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa está em andamento, o aporte teórico aponta que a psicopedagogia é uma área que tem por objeto de estudo o processo de aprendizagem, seguida das dificuldades de aprendizagem.

Constata-se que a especialização pode contribuir para a formação de professores, uma vez que os profissionais da educação adquirem conhecimento para compreender aspectos sobre o ser aprendente, observar, identificar possíveis necessidades de acompanhamento dos alunos que frequentam o ensino regular.

Os professores formados em psicopedagogia não devem usar o conhecimento para rotular os alunos, mas sim para desenvolver um olhar mais atento sobre suas habilidades, dificuldades e potencialidades, buscando conhecer como os alunos aprendem, identificar os possíveis causadores das dificuldades de aprendizagem e, posteriormente, tentar esgotar todas as possibilidades existentes para que a criança aprenda e progrida ao longo da escolarização. Quando esgotadas as possibilidades e mesmo assim o estudante apresente bloqueios, regressões e defasagens com relação ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e emocional, é necessário fazer os encaminhamentos a outros especialistas para que a criança seja atendida adequadamente.

Conforme Almeida (2016, p.39) "[...] o psicopedagogo tem que se colocar na postura de "estar junto", se oferecer, ficar à disposição para escutar sem estabelecer julgamentos, sem ensinar, mas de acordo com a ocorrência, criar possibilidades onde outro possa aprender".

Vale lembrar que o professor psicopedagogo pode orientar os familiares sobre a necessidade de os pais acompanharem os filhos nos estudos, desenvolver estratégias educativas diversificadas que oportunizem o esclarecimento de dúvidas, promover o trabalho em grupo juntamente aos professores, a exploração de materiais concretos e a participação em atividades lúdicas que motivem os alunos a buscar novos conhecimentos. De Acordo com Bossa (2000, p.21):

> A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para entender a demanda, constituindo-se, assim, numa prática.

Corroborando, Berlim e Portella (2007, p.86) destacam que "assim, o psicopedagogo pode contribuir para qualificação do trabalho docente, oferecendo novas perspectivas para pensar e compreender as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar."

O trabalho em equipe envolve diretamente a ação do professor na observação, a identificação e o encaminhamento dos alunos que necessitam de atendimento psicopedagógico para compreender e identificar seu trabalho no processo de aprendizagem bem como os casos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou necessidades específicas que demandam um acompanhamento mais individualizado de profissionais com formações especializada.

Neste ínterim, a Psicopedagogia "[...] se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas, com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano." (BEAUCLAIR, 2009, p.29)

ISSN 1982-9183

Assim, cabe ao professor, em conjunto com demais profissionais atuantes na instituição escolar, observar e acompanhar o desenvolvimento da criança que, por muitas vezes, apresenta sinais que indicam a necessidade de ajuda, mas passam despercebidos pelos educadores e pais dos alunos. Por isso, os profissionais da educação devem estar sempre atentos a qualquer sinal ou sintomas que os alunos apresentem para que prontamente possam realizar as adaptações e encaminhamentos necessários e com isso amenizar e contribuir para a superação das dificuldades, defasagens e necessidades educativas especiais.

CONCLUSÕES

A ação do psicopedagogo, seja atuando diretamente na área, seja como professor do ensino regular, visa desenvolver ações voltadas ao sujeito aprendente e contribuir para a potencialização de novas aprendizagens, a superação das dificuldades e defasagens de aprendizado.

Conclui-se que o profissional com formação em psicopedagogia pode ajudar a escola e seus alunos no processo de aprendizagens na indicação de possíveis encaminhamentos psicoeducacionais para superação das dificuldades de aprendizagem à medida dos seus conhecimentos e dentro dos seus limites.

Assim, percebe-se a necessidade de o professor estar preparado e em constante processo formativo, utilizando dos conhecimentos para ajudar os alunos ao longo do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Barros de. Apresentação- A psicopedagogia entre conhecimentos e saberes**.** p. 39 a 40. In. CAIRÃO, Iara. HICKEL,Neusa. KORTMANN, Gilca. (org). **A psicopedagogia entre conhecimentos e saberes:fazer pensar escrever**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

BLASZKO, Caroline Elizabel. PORTILHO, Evelise Maria Labatut. UJIIE, Nájela Tavares. Atuação psicopedagógica na equipe multidisciplinar: relevância da interação do psicopedagogo com os profissionais que atendem alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. p.143-152. In.:UJIIE, Nájela Tavares (org) Psicopedagogia Clínica & Institucional: nuances, nexos e reflexos. Editora CRV.2016

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996.

BEAUCLAIR, João. **Para entender psicopedagogia**: perspectivas atuais, desafios futuros.3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuição a partir da prática / Nadia A. Bossa. – 2 ed. – Porto Alegre, Artes Médicas, Sul, 2000.

CRAVO, M.J.S.; **A prática do ensino de ciências na Educação Infantil, sob a ótica dos estagiários de pedagogia da UEPA**. X ANPED SUL.2015.

ISSN 1982-9183

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PORTELLA, Fabiani Ortiz.; BERLIM, Clara Geni. Psicopedagogia: uma história de realizações Seção Rio Grande do Sul: 21 anos de história, a conquista da maioridade! p.155 - 166. In. BOMBONATTO, Quezia.; MALUF, Maria Irene. (org) **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil:** fatos protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karin Andrieli de Lima; Ivanildo Sachinski[1]

RESUMO

O presente estudo apresenta as abordagens teóricas inicias que aspira investigar a maneira como os professores podem trabalhar com as crianças da Educação Infantil incluindo os alunos com necessidades educativas especiais. Buscamos articular nossa base teórica analisando com o contexto educacional infantil, no que se refere ao suporte pedagógico e político para o atendimento de crianças com deficiência. Abordaremos a perspectiva da inclusão como um processo de construção social, cultural e educacional no sistema educacional se inicia na Educação Infantil. Realizaremos um estudo teórico exploratório, apoiando se em Andrade (2003) quando este afirma que esse tipo de pesquisa "constitui um trabalho preliminar ou preparatório para os outros tipos de pesquisa". As novas perspectivas de educação infantil atualmente compreendem que ela precisa conceder a relação da criança com o mundo de maneira lúdica e prazerosa de forma a possibilitar que esse equilíbrio seja desenvolvido por ela e cujas conquistas refletirão por sua vida.

Palavras-chave: Inclusão; educação infantil; suporte pedagógico; criança.

INTRODUÇÃO

As preocupações da educação de pessoas deficientes denotam de um processo que se iniciou no cenário mundial no século XVII. Foi nesta época que ao conceito inclusão começou ter transparência para muitos, começou ser discutida pois teve uma preocupação para saber como incluir essas pessoas. Pois desde então a educação inclusiva foi bastante discutida tanto na teoria quanto na pratica para se trabalhar de forma coerente com as crianças.

Ao estudar sobre os conceitos de inclusão, precisamos compreender que incluir não é encaminhar a criança para a escola, inseri-la em um espaço e o processo esta concluído. Entendemos que precisamos ter um trabalho entre família e a equipe multidisciplinar para se compreender este aluno e saber como trabalhar com o mesmo.

Neste momento estudamos os documentos da década de 90 para entender a origem dos conceitos e das discussões que sustentam a atualidade, o objetivo disso e entender como o poder constituido organiza os documentos atuais e quais as aproximações e distanciamentos dos documentos da década de 1990.

A inclusão escolar na educação infantil precisa ser construida numa dinamica que seja possivel transformar instituições, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo aqueles que:

> Por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais especificas. Genericamente chamados de portadores de necessidades especiais classificam-se m portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadoras de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p.13)

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor e Orientador do Colegiado de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória. Email: sachinski_educa@hotmail.com

ISSN 1982-9183

A inclusão das crianças em sala de aula regular passou por lutas de superação de obstáculos para que seu direito por uma educação de qualidade não fosse negado na prática escolar. Pois mesmo com deficiência eles tem a mesma potencialidade mais de modo diferente.

Os professores também precisam de um apoio para receber esse aluno em sala tanto da família quanto da equipe pedagógica. Precisa ter um suporte para trabalhar com esse aluno da forma com que ele aprenda.

Justificamos essa pesquisa na necessidade de aprimorar os conhecimentos nas relações conceituais e práticas dentro dos espaços da Educação Infantil, a perspectiva de estarem preparados ou não em todo contexto para receber o aluno e fazer com que eles aprendam junto dos outros.

A motivação primaria foi quando em sala de aula tive a oportunidade de ter um aluno com Autismo, partiu então para questionamentos mais amplos e que dão sustentação a esse trabalho, buscando saber como incluir esse aluno e como seria a reação dos outros com esse aluno em sala de aula. Buscamos um entendimento dualista, de como incluir esse aluno sem excluir os outros?

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como teórica exploratória, que segundo Andrade (2003, p.124) "constitui um trabalho preliminar ou preparatório para os outros tipos de pesquisa".

E que posteriormente realizaremos pesquisa de campo junto aos professores da educação infantil. Quanto aos procedimentos de coletas dos dados que constitui parte determinante na conclusão desta análise, partimos da ideia de Marconi e Lakatos (2001, p.44), quando afirmam que a finalidade da pesquisa é de "[...] coloca o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão tem sido motivo de discussões no âmbito educacional tanto na forma de legislação quanto na acadêmica. Pois as instituições têm sido instigadas a gerarem adaptações para todos os tipos de necessidades educacionais. Os professores junto de toda equipe escolar necessitam de uma boa preparação para ajudar esse aluno a se adaptar e os outros se adaptarem a ele.

> A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar a escola em algum momento futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, apud DRAGO, 2011, p.78).

Na perspectiva de inclusão como um processo de construção social, cultural e educacional no sistema educacional se inicie na Educação Infantil, visto que a primeira infância é um lócus excepcional, do começo de escolarização, sendo o ponto a partir do qual devemos discorrer e praticar uma verdadeira educação emancipatória.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

As crianças possuem direito á educação, uma vez que este lhe é outorgado desde o nascimento, concordando assim com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2003, p.81), que ressalta e afirma que:

> O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) enquanto parâmetros para o trabalho com crianças pequenas, e hoje, como referência na organização dos currículos das instituições, tem como proposta uma pedagogia centralizada na criança, buscando atendê-las nas suas necessidades, quando integradas nas escolas comuns, garantindo que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

> Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio. Vale destacar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade. As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia. (BRASIL, 1998, p.13)

Percebemos que a realidade das pessoas com necessidades educativas especiais, tem ainda grandes limitações físicas e sociais que comprometem seu processo de desenvolvimento. A Educação Infantil é o primeiro processo da Educação Básica, espaço que começa o desenvolvimento da criança, o conhecimento de aprendizado da criança.

> A Educação Infantil, a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), juntamente com o ensino fundamental e médio, é integrada à Educação Básica, reconhecendo a importância da educação nos primeiros anos de vida, compreendendo um marco histórico no que se refere à educação nacional. De acordo com a Seção II da LDB 9394/96 e na sua alteração (LDB 12796/13) encontramos instruções acerca da idade que compreende a educação infantil e suas respectivas instituições para atendimento: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. (BRASIL, 1996) II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013)

A Educação Infantil compreende as etapas do berçario, maternal I e II, jardim I e II, as idades correspondentes variam de zero a um ano para o berçario, um e meio a dois para o maternal I, de dois a três para o maternal II, e três a quatro para o jardim I e quatro a cinco para o jardim II. E diga-se de passagem é a fase mais importante da vida da criança, pois é nela que se concentra a maior parte das tranformações existentes, diante disto as instituições de ensino estão aptas a administrar e assistir cada uma dessas fases com ética, respeito e responsibilidade.

ISSN 1982-9183

Entendemos que a educação infantil tem que ser trabalhada também junto aos pais e família, podendo haver um preconceito por parte deles também. Usando da conceituação de Weinberg (2002, p.144):

> A família é o primeiro agente socializante, com sua hierarquia e atribuição de papeis, é importante para compreensão do mundo, pois ela permite a vivencia dos primeiros conflitos, frustações, expectativas. Essas vivencias e esse tipo de organização primaria podem vir a ser muito significativos e simbolicamente, alavancados nas primeiras, frustações enfrentadas pelos jovens, sejam eles no âmbito escolar, social e afetivo."

A criança "especial" precisa aprender a conviver em sociedade, e na escola proporciona esse momento ela está aprendendo e convivendo no coletivo dentro da sala de aula lidando com as dificuldades da sua necessidade.

Entretanto necessita de um apoio especializado para que ele não saia prejudicado pela sua dificuldade ele precisa ser incluído como todos não apenas estar dentro da sala por que ele tem que estar não, precisa aprender igual a todos os demais alunos da sua turma. Os professores da educação infantil devem sempre estar preparados para os processos de inclusão, pois cada criança tem sua fragilidade vem de família diferente.

Por isso a importância de ensinar a criança que nenhuma pessoa é igual e que dentro da sala todos são diferentes e possuem características próprias.

A pesquisa busca ainda construir suas discussões conceituais mais consistentes e estabelecer análises com as realidades historicamente construídas e de como a escola e os professores da Educação Infantil estabelecem relações com questões de inclusão.

CONCLUSÕES

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma prática que está cada vez sendo mais trabalhada, mesmo com a pouca oferta de vagas, e com esta o desafio de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Nas creches e escolas inclusivas, da rede pública, os alunos e professores aprendem a conviver com a diversidade, respeitando á diversidade, a diferenças, para termos uma educação inclusiva de qualidade, onde a oportunidade de acesso e permanência é igual para todos e os métodos, estratégias e currículos são adaptados de acordo com as necessidades de cada aluno.

Devemos considerar que a faixa etária de zero a cinco anos é um momento crucial e importante do desenvolvimento humano é que a educação infantil por isso deveria receber uma atenção maior para formação e a qualidade dos professores, garantindo desta forma o cuidado e a educação necessária a estas crianças, incluindo as que possuem algum tipo de deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

ISSN 1982-9183

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

Ministério da Educação**. Adaptações Curriculares em Ação: Declaração de Salamanca:** Recomendações para a construção de uma escola inclusiva/ Secretaria de Educação Especial_ Brasília: MEC/SEEP, 2002

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro**: Wak Editora, 2011.

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia cientifica.**7**.** ed. São Paulo; Atlas,2010

WEINBERG, Cybelle. **Geração delivery adoecer, no mundo atual**. 2ª ED. São Paulo: Sá Editora,2001.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRETEXTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Regiane Telles dos Santos Ferreira[1]; Claudia Maria Petchack Zanlorenzi[2]

RESUMO

Ler significa apropriar-se de novas experiências, de novos conhecimentos, bem como propiciar ao leitor uma fantástica viagem ao mundo da fantasia. Contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, pois é a partir de experiências com diversos tipos de materiais que o aluno estará aberto para absorver o conteúdo. O presente trabalho visa apresentar uma pesquisa que investiga sobre a leitura na infância, especificamente, a relação da criança de três anos de idade com esta, tendo como fundamentos a perspectiva Histórico Cultural. Os procedimentos metodológicos consistem em pesquisa exploratória, teórica e bibliográfica apoiada em pesquisa de campo com análise de questionários respondidos por professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), da cidade de União da Vitória PR. Em virtude de que a pesquisa está em andamento, neste trabalho serão apresentados dados preliminares, especificamente, sobre os conceitos refletidos em relação à leitura, a luz dos autores que fundamentam o trabalho.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Ler significa apropriar-se de novas experiências, de novos conhecimentos, bem como propiciar ao leitor uma fantástica viagem ao mundo da fantasia. Contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, pois é a partir de experiências com diversos tipos de materiais que o aluno estará aberto para absorver o conteúdo.

A criança tem uma curiosidade natural que, com o passar do tempo, vai aumentando conforme descobre o mundo. É neste espaço de curiosidade que a fantasia se mostra por meio de palavras e desenhos. Se na educação infantil os alunos tiverem contato com este mundo da leitura, mais tarde quando estiverem no ensino fundamental não terão dificuldades. É preciso ajudar a criança a descobrir o que a leitura pode lhe propiciar e na maioria das vezes os primeiros estimuladores são os professores.

O presente trabalho visa apresentar uma pesquisa que tem como problemática qual é a função da leitura na educação infantil, um pretexto para a prática pedagógica? Para tanto, este estudo, que no momento está em andamento, pretende investigar sobre a leitura na infância, especificamente, a relação da criança de três anos de idade com esta, tendo como fundamentos a perspectiva Histórico Cultural, a partir da pesquisa exploratória, teórica e bibliográfica apoiada em pesquisa de campo com análise de questionários respondidos por professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), da cidade de União da Vitória - PR.

[1] Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Email: regianetelles07@gmail.com
[2] Pos-Doutora em Educação. Professora adjunto A da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

É importante salientar que, dada a investigação estar em andamento, neste trabalho serão apresentados dados preliminares sobre os conceitos refletidos em relação à leitura, a luz dos autores que fundamentam a pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória teórico-bibliográfica qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa teórico-bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto, através do levantamento de material como livros revistas e toda sorte de material impresso. Também será feita uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos professores da rede pública de ensino que atuam no município de União da Vitória- PR, na educação infantil. O instrumento de coleta de dados será composto por um questionário contendo 4 perguntas abertas, tendo como foco a leitura e a prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É sabido que a leitura na Educação Infantil é usada principalmente para abordar a temática de uma aula, mas o que não se pode ignorar é que a leitura deve ser inserida não apenas como recurso pedagógico, mas como fonte de prazer. Desde os primórdios, a leitura fez presente na vida do homem, mas com ressalvas, pois a maioria dos livros era destinada ao público adulto.

Os primeiros livros para crianças surgem entre o século XVII e XVIII, em virtude de que a figura da criança era pouco valorizada. Por esta razão, não se pensava em livros para este público, visto que as crianças não tinham um espaço na sociedade, muito menos considerava-se o sentimento de infância, pois "As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico" (ARIÈS, 1986, p. 10).

Passado esse período de total ignorância em relação à infância, viu-se a necessidade de dar mais importância a esta etapa do desenvolvimento humano, surgindo o sentimento de "paparicação" como era chamado o cuidado com as crianças. Foi, então que uma tradição difundida desde o século XVI, chamada de contos, começou a ser valorizada. Havia pessoas responsáveis por contar histórias a todos e entre estas histórias, estavam os denominados contos de fadas.

Observa-se que, embora fossem tradição esses contos, ainda não se tinham registros escritos destes. Só mais tarde começou a haver interesse em escrever sobre essas histórias e um dos pioneiros responsável por registrá-las foi o francês Charles D' Perrault (ARIÈS 1986).

O aparecimento da literatura infantil deu-se com a ascensão da burguesia por conta da necessidade de transmitir a herança cultural. A partir do século XVII, e com o passar do tempo, ocorrera o esquecimento dos velhos contos. Nesta época, os textos escritos para crianças eram moralizadores e sempre mostravam um padrão a ser a ser seguido, ou seja, o padrão burguês que predominava na época. (ZIBERMANN E LAJOLO 1985, apud BECKER 2001, p.35).

Ao longo do tempo, houve muitas transformações e adaptações. Histórias como de Perrault, Irmãos Grimm e Júlio Verne tinham muita diferença de anos atrás, pois eram histórias que mostravam aventuras inesperadas, romance e ação que particularmente não eram bem o ideário infantil de história, mas acabou por ser aceito como literatura infantil.

No Brasil, a literatura surge num contexto bem diferente, no qual o objetivo principal era a catequização ou conversão ao catolicismo, trazida pelo padre José de Anchieta, período este chamado quinhentismo (SAVIANI, 2011).

ISSN 1982-9183

Passado esse período, os livros dirigidos ao público infantil passaram por quatro fases. Na primeira fase, entre o final do século XIX e início do XX, as histórias tinham caráter patriótico, a fim de reforçar a nacionalidade, a moral e o conteúdo de disciplinas como geografia e história de Portugal. Entre as obras de autores brasileiros, estão ‘’Era uma vez de Júlia Lopes, “Contos Pátrios, Através do Brasil” de Olavo Bilac e Coelho Neto. Com as transformações ocorrendo de maneira acelerada, apareceram traduções e adaptações de contos europeus feitos por Brasileiros como Figueredo Pimentel e Carlos Jansen, entre eles “Robinsón Crusoé” de 1885 e “Dom Quixote de La Mancha” de 1901 (ZIBERMANN E LAJOLO 1985, *apud* BECKER 2001).

Na segunda fase, período que abrange os anos 1920-1945, pode-se destacar o início dos veículos de comunicação como revistas e jornais, o que possibilitou a valorização maior da literatura. Um ano mais tarde, surge as histórias de Monteiro Lobato, que foi o primeiro a escrever com vocábulo próprio brasileiro. Já na terceira fase, compreendida entre os anos de 1950-1960, houve grandes avanços com a criação das histórias em quadrinhos, a tevê como meio de comunicação, as exposições de arte e o teatro em expansão. Passada esta fase, veio o golpe de 1964, com teor patriótico (ZIBERMANN E LAJOLO 1985, p. 93 *apud* BECKER 2001, p. 39).

A quarta e última fase, que abrangeu as décadas de 70 e 80, caracterizou-se pela rapidez com que as transformações aconteceram principalmente no campo literário, com livros à disposição de leitores com uma roupagem mais informal. Anos mais tarde, há a volta dos tradicionais contos, lendas e folclore através das cantigas de roda e músicas direcionadas ao público infantil, destacando-se obras de autores como Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

A literatura tem sido de grande importância no processo ensino aprendizagem da leitura que é orientada através de documentos oficiais, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reconhece a contribuição da leitura, tanto em sala de aula como recurso pedagógico, quanto em outros ambientes escolares.

Há várias maneiras da leitura ser inserida no mundo infantil, “A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 141).

Nesse sentido, o mesmo pensamento concatena-se como de Freire (1989, p. 09), quando afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Reafirmando essa concepção, significa dizer que ao ouvir uma história a criança tem seu modo próprio de compreendê-la, fazendo assim sua leitura de mundo. E nesse universo amplo da literatura infantil, que há uma infinidade de material, pois há livros que contém apenas imagens e a criança cria a própria história.

É nessa perspectiva, que a figura do professor se torna indispensável, pois é ele quem vai conduzir a leitura adequando-a ao perfil da turma, fazendo os ajustes necessários para que o educando absorva o conteúdo através de experiências ricas e prazerosas.

Na educação infantil, as crianças não têm os conceitos formados e é nesse sentido que a leitura tem sido de grande auxílio, pois desperta na criança a imaginação, a capacidade de raciocínio e a iniciação à língua escrita (BRASIL 2013). Todavia é necessário que o mesmo utilize a leitura de livros de literatura infantil não apenas como pretexto para a prática pedagógica, pois a leitura é um dos eixos do ensino da língua portuguesa com conteúdos específicos.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

Recentes pesquisas que mensuram a qualidade da Educação Brasileira como a prova Brasil, apontam muitas fragilidades no que tange a leitura nos anos iniciais. Para tanto, é de fundamental importância que haja pesquisas que problematizem e apontem a necessidade de espaços nas escolas que utilizem a leitura como fonte de conhecimento, bem como uma ferramenta que auxilie na aprendizagem dos educandos e não apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, pois a leitura contribui significativamente para a aprendizagem da língua escrita e, como eixo da língua portuguesa, possui conteúdos específicos.Com o objetivo de dar uma visibilidade maior à leitura, principalmente na Educação Infantil, este trabalho teve por finalidade apresentar os estudos preliminares de uma pesquisa que está sendo realizada com o objetivo investigar e apontar qual é a melhor maneira de inserir a leitura na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil /**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.3 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

SAVIANI, Demeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas –SP: Editora Autores Associados LTDA, 2011.

ZIBERMANN E LAJOLO *apud* BECKER, Dóris, Célia**.** História da Literatura. In**:** SARAIVA, Assmann, Juracy**. Literatura e Alfabetização**: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. cap.04. p 35-41.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A PRÁTICA DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA VIA PROJETO ESPAÇO DA MAMÃE UNIVERSITÁRIA (PEMU)

Elaine de Souza Kormann; Rosana Beatriz Ansaí

RESUMO

Na perspectiva da aproximação da extensão com a função social da Universidade na interface do reconhecimento da importância da construção do saber docente no curso de Pedagogia neste espaço acadêmico, propomos o estudo que tem como viés temático a prática da Extensão no Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU). O objetivo é desvendar qual a contribuição do trabalho voluntário tanto para a manutenção e operacionalização do PEMU do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR como também para a formação do pedagogo. As fontes de informação são da pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e qualitativo, amparado em pesquisa de campo. A população pesquisada são 250 acadêmicos do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR matriculados em 2019. A amostra está composta por 25 acadêmicos matriculados no 4.º ano do curso. Estudo se encontra na fase de coleta dos dados com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Extensão Universitária. Projeto. Trabalho Voluntário

INTRODUÇÃO

A universidade está construída basilarmente no tripé ensino, pesquisa e extensão. Atualmente a extensão universitária vem avançando significativamente em sua institucionalização ao mesmo tempo em que se consolida como um importante campo de estudos. Por outro lado, as pesquisas sobre a temática que envolve esta importante área do tripé de formação universitária, ainda são escassas.

Tendo em vista a perspectiva da aproximação da extensão com a função social da Universidade na interface do reconhecimento da importância da construção do saber docente no curso de Pedagogia neste espaço acadêmico, é que se propõe o presente estudo que tem como viés temático a prática da Extensão no Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU).

O estudo se justifica pelo fato de contribuir para disseminar experiências de um trabalho pedagógico da docência universitária e extencionista que se realiza há mais de 14 anos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória. Este projeto que contribui de maneira significativa para atender, de um lado as necessidades de mães universitárias sobre um local para acolhimento do seu filho em fase de lactação enquanto estudam e, de outro, o do curso de Pedagogia em contar com um *lócus* colaborativo de formação docente inicial dos seus acadêmicos.

Para compor o escopo da proposta extencionista do PEMU, a coordenação desenhou várias frentes de atuação que justificam a operacionalização e manutenção do referido projeto no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. Assim, elencamos as mais importantes sendo elas a promoção: de um espaço de prática do trabalho e monitoria voluntária, de um *lócus* colaborativo de formação docente inicial na Educação Infantil, de campo de pesquisa na área da Educação, da prática da atividade extencionista, entre outros.

ISSN 1982-9183

Neste tocante, o estudo tem por objetivo desvendar qual a contribuição do trabalho voluntário tanto para a manutenção e operacionalização do Projeto Espaço da Mamãe Universitária prof.ª Maria Sidney Barbosa Gruner do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR como também para a formação do pedagogo.

METODOLOGIA

As fontes de informação desta investigação estão amparadas na pesquisa bibliográfica de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa em educação, na análise de Simionato e Soares (2014, p.12):

> [...] são mais apropriadas, pois se preocupam não só com o desvelamento do problema, como também com possibilidades de soluções para este. Além disso, refletem a posição do pesquisador diante do objeto investigado, demandando competência teórica para avaliar a situação, investigá-la e interpretá-la, apresentando dados concretos e interpretando-os descritiva e subjetivamente, sempre à luz do referencial teórico.

O estudo quanto à coleta dos dados, se caracteriza também como pesquisa de campo. A população pesquisada consiste nos 250 acadêmicos que fazem parte do corpo discente do curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória/PR no ano letivo de 2019. A amostra é formada por 25 acadêmicos de ambos os sexos e que estão regulamente matriculados no 4.º ano do curso nos turnos vespertino e noturno.

O instrumento de coleta dos dados é um questionário misto contendo quatro perguntas fechadas e três abertas. Também será feito uma entrevista com a filha da idealizadora do PEMU para compor os dados biográficos da professora Maria Sidney Barbosa Gruner (*in memorium*).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2002 inicia-se a construção de um grande sonho da educadora professora Maria Sidney Barbosa Gruner (*in memorium*): o de oferecer um espaço na Universidade para que mães/pais pudessem deixar seus filhos bebês em fase de lactação enquanto estudam ou executam trabalho na instituição, com isto colaborando para o combate à evasão das mães com crianças pequenas.

A iniciativa da criação do Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) é um sonho realizado a partir de um olhar humanista e impar da professora idealizadora uma vez que ela visava atender a realidade de muitas mães/pais que não conseguiam terminar seus respectivos estudos, pois tem filhos ainda pequenos, sendo que por estes problemas vivenciados, muitas vezes precisam desistir do curso em formação para se dedicar à maternidade. Este problema, aparentemente sem solução, é encarado pela professora Maria Sidney que cria então o PEMU (ANSAI e VIER, 2015).

Foram muitas lutas em prol desta ideia até que ela tomasse corpo e realidade; muitas buscas incessantes por um local apropriado para acolher as crianças , pois a estrutura do PEMU foi pensada e organizada num primeiro momento para atender todas as crianças de diferentes faixas etárias na qual as mães/pais frequentassem a universidade. Evidenciamos que, no início do projeto e durante muitos anos, não houve restrição de idade para que as crianças frequentassem o espaço no turno noturno; bastava a necessidade da mãe/pai universitário que o PEMU a acolhia. Posteriormente com o surgimento do turno vespertino do curso de

ISSN 1982-9183

Pedagogia, houve a reorganização do projeto houveram mudanças com a implantação de um regulamento visando a organização do atendimento didático pedagógico do projeto. Com a aposentadoria compulsória da professora, coordenadora e fundadora do Espaço Mamãe Universitária, a professora Maria Sidnei Barbosa, o projeto fica sem coordenadora, sendo designada pelo Colegiado do curso de Pedagogia, a prof.ª Ana Maria Albuquerque. Esta professora, embora tenha dado o melhor de si para a continuidade do projeto, também passa pela aposentadoria compulsória. Registramos que neste momento a instituição ainda era uma faculdade isolada, na qual não havia horas de trabalho dos professores do curso designadas para labor voltado para execução de projetos extencionistas. Assim o PEMU quase fecha por falta de disponibilidade de professor(a) coordenado(a) no curso de Pedagogia, uma vez que os professores efetivos que poderiam assumir tal intento, estão sobrecarregados com aulas e pesquisas. Neste momento crucial, assume então nesta época a coordenação, a prof.ª Ms. Rosana Beatriz Ansai que passa a coordenar voluntariamente este esse projeto (ANSAI e VIER, 2015).

Após este breve panorama histórico da criação e estruturação do PEMU, nos voltamos para o tema da pesquisa sendo que o objeto de estudo é a ação voluntária neste projeto extencionista, uma vez que ela é o alicerce que mantém o projeto em funcionamento ao longo dos anos em uma universidade pública e gratuita. Dentro do escopo conceitual sobre a amplitude do trabalho voluntário, concordamos com as analises de Souza e Lautert (2008, p. 372) quando ponderam que

> Apresentar uma definição exata que descreva totalmente o trabalho voluntário não é uma tarefa fácil, pois do mesmo modo que o trabalho remunerado, o voluntariado abrange uma complexa esfera de atividades. Todavia, diferentemente do primeiro, o trabalho voluntário não possui um sistema de classificação padronizado que oriente sua categorização e definição. Apesar dessa dificuldade, pode-se definir o trabalho voluntário como sendo qualquer atividade onde a pessoa oferta, livremente, o seu tempo para beneficiar outras pessoas, grupos ou organizações, sem retribuição monetária.
> Pelos conceitos de trabalho voluntário utilizados na maioria dos estudos sobre o tema, é possível destacar algumas convergências, entre eles: as ações estão direcionadas às comunidades ou às pessoas mais carentes do que o voluntário, onde está implícita a solidariedade. Outro ponto em comum é a doação do tempo livre, o que supõe a sua gratuidade, pois sua realização não envolve a remuneração financeira.

Assim, acreditamos que a formação do pedagogo dentro de uma perspectiva global é composta por várias atividades, dentre elas se encontram, a realização de atividades que contribuam para a promoção do perfil profissiográfico do curso, sendo o trabalho voluntário, uma delas.

Como membros integrantes da equipe pedagógica do PEMU, constatamos que o trabalho voluntário é um benefício no qual podemos contar para o bom andamento das atividades do projeto, ao mesmo tempo em que é um agente que motiva os acadêmicos do curso de Pedagogia a aprimorar seus conhecimentos para exercer sua atividade profissional mais humanizada, consciente e competente.

Cabe evidenciar que o PEMU é totalmente gratuito, sem fins lucrativos e em hipótese alguma se caracteriza como um Centro de Educação Infantil. Sem agência fomentadora, para suprir as necessidades materiais, contamos com o trabalho voluntário da comunidade acadêmica da UNESPAR, campus de União da Vitória.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

O estudo está na fase de coleta dos dados empíricos junto aos sujeitos da pesquisa. Dados coletados na pesquisa teórica bibliográfica nos permitem considerar que o Projeto Espaço da Mamãe Universitária (PEMU) é um projeto inovador tanto para o curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória, como também no interior da Universidade. Durante os anos da sua existência contribuiu não só para formar educadores pedagogos competentes, éticos e conscientes do seu papel na sociedade educadora, como também para criar uma cultura da promoção do trabalho voluntário no interior de uma universidade pública e gratuita.

Neste caminho de construção do profissional pedagogo via projeto de extensão universitária, já percorremos mais de 15 anos de um projeto com caacterísticas ímpar e pioneiro. Acima de tudo temos no PEMU ações humanizantes e acolhedoras com contornos teóricos práticos voltados para a promoção do perfil profissiográfico do curso, via trabalho voluntário.

REFERÊNCIAS

ANSAI, R. B.; VIER, K. Experiências do aprender a ser e a fazer o ofício do professor no Projeto Espaço da Mamãe Universitária. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, **Anais...** 2015, p. 24814 – 24825. ISSN 2176-1396. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo/Downloads/download.pdf. Acesso em: 31/05/2016.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e Metodologia da Pesquisa Educacional**: Ponto de partida para o Trabalho de Conclusão de Curso.
Guarapuava: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE UNICENTRO, UNICENTRO. 2014

SOUZA, Luccas Melo de; LAUTERT, Liana. Trabalho voluntário: uma alternativa para a promoção da saúde de idosos. IN: **Revista da Escola Enfermagem USP**. São Paulo: USP**.** v. 42. n. 2 , p. 363-370. 2008. Acessível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abril 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA UCRANIANA

Vanessa Staciuk[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

A pesquisa investiga a história e trajetória da Escola Multisseriada 25 de Julho, criada na década de 1950, localizada na comunidade da Linha Quinta Vicinal Vitória, de origem ucraniana, no município de Cruz Machado, estado do Paraná. O referido município foi um importante núcleo imigratório, onde ucranianos e poloneses se estabeleceram em pequenos grupos dando origem a povoados denominados de "vicinais". As escolas multisseriadas constituíram-se como uma alternativa para o momento histórico, a fim de atender as crianças em fase escolar. A investigação tem por objetivo descrever a trajetória dessa instituição e suas prescrições de práticas culturais para a infância e juventude com ascendência estrangeira, imbuídas de valores e atitudes que pretendiam o aprendizado. Trajetória essa que inclui períodos importantes na história da educação, como, por exemplo, os modelos de brasilidade impostos pelo Governo, com a finalidade de imprimir cada vez mais uma pretensa nacionalidade aos filhos dos estrangeiros.

Palavras-chave: Educação, Escola Multisseriada, Imigração ucraniana.

INTRODUÇÃO

O Núcleo Colonial Federal de Cruz Machado foi fundado em 19 de novembro de 1910 e em 14 de novembro de 1951 foi desmembrado do município de União da Vitória tornando-se independente deste, tendo a sua efetivação em 14 de dezembro do ano seguinte, o qual constituiu-se como palco de uma grande diversidade cultural, e ainda mantém-se como tal. A cidade conta com uma população estimada em aproximadamente 19.000 habitantes, entre eles, descendentes de imigrantes poloneses e ucranianos. Seus antepassados vieram da Europa e foram se estabelecendo por todo o Paraná, uma grande parte deles migrou para a cidade de Cruz Machado dando origem a pequenos núcleos (ROCKENBACH, 1996).

Justifica-se o estudo pelo fato desses imigrantes trazerem seus costumes, sua língua e religiosidade e as implantarem em terras brasileiras, e além disso, desejarem uma escola para seus filhos, que tivesse por fim perpetuar essa cultura. Cada localidade teve suas peculiaridades, e há mais de cem anos novas gerações estabeleceram-se nessa região, e ainda mantém muitos hábitos originários de seus antepassados, e, a escola foi responsável em disseminar muitos deles.

A investigação tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma os moradores da 5ª Vicinal de Cruz Machado organizaram a escola, e como a Escola 25 de Julho atendeu às expectativas destes? O estudo tem por objetivo descrever a trajetória da Escola multisseriada 25 de Julho, de origem ucraniana, sua história de fundação, e as práticas pedagógicas e educativas por ela instituídas ao longo de seu funcionamento.

[1] Acadêmica da 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: vanessa_staciuk@outlook.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se bibliográfica, pois segundo Oliveira (1999), este tipo de pesquisa tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenômeno. Apresenta ainda a pesquisa descritiva, onde o interesse é descrever a organização dos estudos acadêmicos sobre respectivas áreas de interesses. Realiza um estudo exploratório, pois conforme Santos (2000), quase sempre se busca familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema. A pesquisa de campo acontece por meio de entrevistas resgatando a história e memória oral dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com a história dessa instituição escolar e os participantes do processo escolar. E, também, por meio de consultas a outras fontes: documentos existentes na secretaria de educação do município de Cruz Machado, documentos e fotos de particulares. Para Marconi (*apud* ANDRADE, 2001, p. 127) a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles". A investigação tem como base teórica os estudos sobre a imigração ucraniana de Horbatiuk (1989), sobre instituições escolares de Nosella e Buffa (2013) e ainda, sobre Cultura Escolar de Chartier (1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os imigrantes ucranianos recém chegados ao estado do Paraná, no final do século XIX e início do século XX, instalaram-se nas áreas rurais da região sul. Horbatiuk (1989) comenta que estes foram enganados com falsas promessas de terras férteis, fácil acesso, moradias e comida. Logo que chegaram decepcionaram-se, tudo tornava-se ilusão, pois o Brasil necessitava de mão de obra barata e em grandes quantidades, por isso facilitou a vinda deles.

Nos primeiros povoados as famílias começaram a organizar-se, fazendo plantações de milho, feijão, trigo, centeio, foram sobrevivendo de diversas atividades. Segundo Horbatiuk o "ucraniano é bom nos trabalhos de madeira, carpintaria, torno e feitura de cordas, tecelagem e peleteria, cerâmica são práticas comuns" (HORBATIUK, 1989, p. 78). Entre eles os costumes foram preservados: ritos relacionados ao nascimento, batismo, crisma, casamento e morte tiveram forte apelo à religiosidade católica. Com relação a escolarização, as primeiras instituições foram surgindo, ensinavam a língua ucraniana e toda a sua cultura. Os pais mantinham o salário dos primeiros professores, somente mais tarde o governo absorveu esse ônus. Horbatiuk (1989) relata que:

> As primeiras escolas podiam ensinar livremente a língua ucraniana, mas, pelo Decreto de 8 de abril de 1938, o governo obrigava a declaração e registro de todas as escolas particulares, a criação de um ambiente nacional nas escolas, a adoção da língua nacional, sem estrangeirismos. (HORBATIUK, 1989, p. 163).

O estrangeirismo foi proibido pelo governo, em virtude disso a nomenclatura de muitas escolas teve que ser alterada. A maioria das instituições estavam edificadas próximas à Igreja, e o vínculo com essa permanecia muito forte. Em muitas dessas escolas, que serviam até mesmo de Igrejas, as crianças eram catequisadas pela própria professora.

ISSN 1982-9183

Alguns dados coletados nas entrevistas revelam as dificuldades encontradas no o dia a dia dessas escolas, como as condições de higiene e infraestrutura precárias, falta de materiais didáticos, ausência de professores qualificados para atuarem em sala de aula, entre outras. Renk (2012) comenta que "o professor tinha pouco prestígio social e baixa remuneração". Muitas crianças ajudavam os pais na roça e cuidavam dos irmãos mais novos, elevando assim, a taxa de analfabetos (SLUSARSKI, 2019).

Segundo Pereira *et al* (2013):

> A educação, em geral, sempre foi caracterizada por muitos problemas como dificuldades de acesso, falta de qualidade, precária infraestrutura, evasão escolar, entre outras, e essas dificuldades tornam-se maiores no campo. (PEREIRA, *et al*, 2013, p. 20639).

Com o passar do tempo as pequenas escolinhas multisseriadas deram lugar a outras, construídas com melhor infraestrutura. Uma dessas foi a Escola 25 de Julho, localizada na comunidade da 5ª Vicinal Vitória, em Cruz Machado, sul do estado do Paraná. Através desse estudo torna-se possível verificar a prática pedagógica no seu interior e as ações educativas, nas primeiras décadas de funcionamento.

Essa escola foi transferida de lugar, no ano de 1978, devido a um alagamento no local, ocasionado pela construção de uma Usina Hidrelétrica. Por falta de verbas a escola ficou fechada por algum tempo e quando voltou a funcionar teve sua nomenclatura alterada para Escola Rural Municipal Progresso. O motivo da mudança de nome ocorreu devido ao fato que enquanto a escola estava desativada foi construída uma outra escola numa localidade próxima dali, no Distrito de Santana (município de Cruz Machado - PR) com este mesmo nome 25 de Julho, então, por questões documentais não poderia haver duas escolas com o mesmo nome. Hoje ambas as escolas encontram-se desativadas (SLUSARSKI, 2019).

CONCLUSÕES

As comunidades imigrantes enfrentaram muitas dificuldades, entretanto, geralmente apoiadas pela Igreja católica, conseguiram organizarem-se em pequenos grupos, e, unidos, conseguiram construir suas escolas. Criaram instituições multisseriadas que constituíam de pequenas salas de aula onde um mesmo professor lecionava para crianças de diferentes faixas etárias. O professor, nem sempre tinha formação adequada. Às vezes elegido pela própria comunidade regia as classes. A língua foi uma das primeiras dificuldades, pois com o passar dos anos, principalmente, no ano de 1938, com o processo de nacionalização, as escolas tiveram que obrigatoriamente, ensinar em língua portuguesa. Verifica-se, por intermédio da história e memória oral, que as dificuldades apresentavam-se numerosas: havia escassez de material didático, as distâncias às escolas dificultavam a permanência dos alunos, a falta de prioridade das famílias em virtude de verem os filhos como apoio à mão de obra na lavoura, impedia uma frequência regular à escola, resultando em evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ISSN 1982-9183

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

HORBATIUK, Paulo**. Imigração Ucraniana no Paraná.** Porto União; Santa Catarina: UNIPORTO, 1989.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas; São Paulo: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PEREIRA, C. C. RODRIGUES, F. F. PIANOVSKI, R. B. **A Prática Pedagógica no Contexto das Classes Multisseriadas.** Disponível em: <educere.bruc.com.br > arquivo> pdf2013> Acesso em: 15 de ago. 2018.

RENK, Valkíria Elita. **Escolas Étnicas Ucranianas e Polonesas no Paraná:** entre a legalidade e a manutenção da identidade étnica. Revista Diálogo e Educação. Curitiba; Paraná: set/dez. 2012.

ROCKENBACH, Irene Fryder. **Dados Históricos e Memórias de Cruz Machado.** [s/l], [s/e], 1996.
SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SLUSARSKI, Tereza B. **Entrevista** concedida a Vanessa Staciuk. Cruz Machado (PR), 10 de janeiro de 2019. Gravação em áudio. (Entrevista).

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luana Rosane Costa; Kassyana Isoppo; Luiz Roberto Cuch

RESUMO

A tecnologia se faz presente em um número significativo da população em idade escolar e afeta diretamente o cotidiano deste público. Diante deste fato, observa-se que as tecnologias estão cada vez mais presente na vida dos alunos, porém alguns professores não a utilizam e nem sequer sabem como torna-la uma aliada no processo de ensino. Este trabalho visa apresentar um relato de experiência em um projeto que utiliza a Robótica Educacional como ferramenta de ensino. Procede-se à metodologia de questionários e da observação participante dos pesquisadores. Desse modo, observa-se que os resultados da pesquisa apontaram que as percepções dos alunos quanto ao uso da Robótica Educacional têm um grande potencial para desenvolver competências como o raciocínio lógico, trabalho em equipe, e a autoestima dos alunos. A Robótica Educacional vem sendo utilizada em várias escolas como uma ferramenta de apoio no desenvolvimento de várias competências necessárias ao cidadão do século XXI.

Palavras-chave: Robótica Educacional, Tecnologias na Educação, Trabalho em Equipe.

INTRODUÇÃO

A educação é a aplicação de métodos próprios para desenvolver e aperfeiçoar o indivíduo, ainda é um campo fértil, assim como a tecnologia. Portanto, o problema desta explanação é como aliar as tecnologias na educação objetivando contribuir para a formação do aluno para a aquisição de competências necessárias para o século XXI?

Muito se tem falado que a educação não se deve limitar a simplesmente passar conhecimento, mas formar cidadãos preparados para enfrentar as mais diversas situações que o desafiam a tomar decisões não convencionais ou mesmo fora dos padrões de sua formação familiar. Com isso surge o papel da tecnologia, auxiliar e tornar a aprendizagem mais eficiente e significativa, de uma forma pedagógica diferente, ou seja, mais intuitiva com os alunos.

Com base neste questionamento, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência de um projeto de Robótica Educacional pautado no desenvolvimento de competências individuais e coletivas do grupo estudado.

Para este trabalho a será utilizado a fundamentação epistemológica de Jean Delors, que durante o seu tempo na UNESCO, foi autor do relatório Educação, um tesouro a descobrir, onde ele explorou os quatro pilares da educação. No relatório de Delors (1998) em alguns momentos ele é incisivo:

> A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas em concebe-se, na verdade, como um processo de ser, que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio.

O relatório se refere então a usar de outros meios para a educar, por meio dos quatros pilares (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a conviver e (4) aprender a ser. Buscando assim a nova forma de educar do milênio.

ISSN 1982-9183

Com base em Delors (1998), percebe-se que uma ferramenta que faz com que se utilize esses pilares é a Robótica Educacional, a qual tem como um dos pioneiros por Samuel Papert. Papert (1994) acreditava que as crianças poderiam programar computadores, mudando a concepção de ensino, de Instrucionista, pautado no ensino tradicional, para a teoria do Construcionimo como abordagem pedagógica em que o aluno seja o centro do processo de ensino e não o professor como a educação tradicional se aplica. A robótica educacional é uma ferramenta tecnológica, que auxilia na transformação de uma realidade educacional, até então maçante e que já não atendia o jovem imerso numa realidade sem fronteiras.

Dentre as vantagens que podem ser observadas com a aplicação da robótica educacional segundo Zilli (2004) estão: "a possibilidade do estudante desenvolver habilidades e competências como o trabalho de pesquisa, a capacidade crítica, o senso de saber contornar as dificuldades na resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico".

METODOLOGIA

Esta pesquisa é um relato de experiência referente ao um estudo em andamento que visa avaliar a aplicação da Robótica Educacional em alunos de Escolas Públicas do Município de Porto União – SC. O projeto é mantido pelo Programa de Incentivo a Pesquisa Acadêmica (PIPA) da Fundação Municipal Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV). A pesquisa ancora-se em um projeto denominado "Robótica nas Escolas", o qual visa proporcionar aos alunos de Ensino Médio, o primeiro contato com a robótica. O projeto conta com a participação de 20 alunos cursando entre o 1º e 2º ano do ensino médio de 2 escola públicas estaduais, são elas a Escola de Educação Básica Nilo Peçanha e Balduíno Cardoso.

Para desenvolvimento das atividades do projeto, utilizaram-se de kits de robótica, cedidos pelas escolas envolvidas no projeto, de maneira voluntária e sem custos aos alunos, realizando um resgate do material que estava sem uso pelas escolas por falta de profissionais capacitados para o uso. Os resultados a seguir foram obtidos a partir de questionários abertos e a observação participante dos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração que o projeto esteja em sua fase inicial, já é possível notar através de observação e de questionamentos, que a motivação dos alunos melhorou, bem como o desempenho em certos pontos, como o raciocínio lógico, identificação do problema, trabalho em equipe, divisão de tarefas e interação social. A aluna A afirmou: "foi bom conhecer algo novo, foi muito surpreendente, achamos que iriamos só copiar matéria e decorar um monte de nomes difíceis e então chegamos aqui e já fomos para algo pratico, isso foi incrível, foi legal e diferente...".

Todas as atividades têm como foco resolver atividades através de problemas, onde os alunos separados em grupos precisam trabalhar unidos para resolver o exercício proposto. Grande parte dos alunos nunca tiveram contato direto com a robótica e os poucos que tiveram, formularam uma primeira impressão desagradável sobre, e isso teve um marco diferenciado em suas vidas. O aluno B disse: "Já tivemos contato com a robótica antes mas era péssimo, porque não tinha o auxílio necessário...". E parte dos alunos que já tiveram um primeiro contato, esperam grandes expectativas das aulas. O aluno C disse: "já tive um contato com robótica em uma visita que eu fiz no Sesi, estou adorando as aulas mas confesso que pensei que seria mais difícil...".

ISSN 1982-9183

O trabalho em equipe é muito antigo, podemos dizer que ele nasceu com a própria humanidade. O aprendizado organizacional, em equipe, tem a ver com desempenho. Quando questionados em suas respectivas equipes sobre o primeiro contato com pessoas desconhecidas, o aluno D disse: "foi ótimo, porque você conhece outras pessoas e raciocina com outras pessoas e isso ajuda muito, foi ótimo ter uma nova integrante, fizemos uma nova amizade e melhorou nossa organização...". Um dos grandes fatores a serem trabalhados é o fato de que é complicado a organização dentro de uma equipe, e quando questionados sobre, os alunos tiveram respostas bem positivas. A aluna E disse: "Com o passar do tempo ficou mais fácil, porque cada um ia se ajudando naquilo que o outro fazia errado, ficou mais fácil trabalhar em equipe, porque cada um ajuda o outro nas suas dificuldades, porque cada um é bom em uma coisa. Foi bom trabalhar em equipe, eu estava muito nervosa por chegar no segundo dia do curso, mas eles me ajudaram muito a se entrosar...". O aluno F disse: "Eu quase desisti mais como estava em uma equipe, não podia abandona-los. O momento mais difícil foi admitir pra equipe que eu montei as engrenagens errado...". Geralmente quando o assunto é robótica voltada a educação se imagina alunos trabalhando de maneiras individuais, mas quando eles foram colocados em equipes e questionados sobre trabalhar em conjunto as suas opiniões sobre, foram as melhores possíveis. A aluna G disse: "Trabalhar em equipe é melhor que fazer as coisas sozinhos, é bom fazer novas amizades, um dos motivos por ter entrado no curso foi pra ajudar na minha depressão e trabalhar em equipe pode mudar muita coisa...".

Hoje, a estrutura de trabalho em equipe tornou-se necessária e comum não apenas nas indústrias, mas também nas empresas prestadoras de serviço "Se a robótica vai ajudar no meu futuro? ajuda no meu aprendizado no trabalho em equipe, porque tudo que é em grupo vai mais ligeiro, em grupo é melhor que sozinho, porque perante a sociedade que vivemos se não soubermos ter amizades e trabalhar em grupo, com certeza trabalho em equipe é algo pra vida..." disse o aluno H.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiências apresentou a aplicação da Robótica Educacional realizado com alunos de primeiro e segundo ano do ensino médio. Por meio deste foi identificado, após experimentação, que Robótica atrelada a educação contribui para o aprendizado cientifico e tecnológico, interligados a várias outras áreas de conhecimento, como o raciocínio logico, que induz o aluno a desenvolver sua capacidade de percepção do problema e assim sugerir soluções para resolve-lo. Nota-se que essa aprendizagem tem potencial para ir além dos limites de sala de aula, levando o aluno a organizar-se para resolver problemas no mundo real. Assim, os kits de robótica, representam um atrativo recurso didático que pode ser usado de forma interdisciplinar. Na conclusão de aplicação, a magnitude de dados registrados, possibilitaram uma análise mais minuciosa e ampla, o que permite a comprovação dos resultados preliminares, e abre possibilidade de novos relatos com relação ao tema a serem abordados futuramente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Teoria da aprendizagem significativa**. PELIZZARI, A. et al, 1993

CARDOSO, C. M. **O trabalho em equipe e seus motivadores**. São Paulo, 2003. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5799/1200301050.pdf> acesso em 04/05/19.

ISSN 1982-9183

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

OLIVEIRA, E.B. **Aprendizagem Organizacional**: a organização que aprende. São Paulo, 2016. Disponível em <https://administradores.com.br/artigos/aprendizagem-organizacional-a-organizacao-que-aprende> acesso em:04/05/19.

Robótica educacional: a origem pouco conhecida. Disponível em: < https://www.mundomaker.cc/blog-posts/2017/9/10/robtica-educacional-a-origem-pouco-conhecida/> acesso:18/04/19.

ZILLI, S do Rocio. **A robótica educacional no ensino fundamental**: perspectivas e prática. 2004. Disponível em<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/8693> acesso: 01/05/2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A UTILIZAÇÃO DO EMI EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: BENEFÍCIOS E VANTAGENS

Deimison Junior Falkievicz[1]

RESUMO

A utilização do Inglês como Meio de Instrução (*English as a Medium of Instruction* - EMI) é um método que está aumentando. Sabe-se que há muitos desafios e dificuldades enfrentadas por aqueles que o utilizam. Porém, a sua aplicação também acarreta em muitos benefícios àqueles que se envolvem nesse processo, um desses contemplados são as universidades. Nesse trabalho, portanto, visamos levantar algumas dessas vantagens. A partir de pesquisas, desenvolvidas no Brasil e em alguns outros países, buscamos levantar quais são alguns dos pontos positivos oferecidos pelo EMI. Percebemos que as universidades que o adotam são vistas de uma maneira positiva e, assim, atraem o interesse de muitos futuros acadêmicos que buscam uma formação de boa qualidade, já que o EMI contribui para com essa qualificação.

Palavras-chave: Ensino Superior, *English as a Medium of Instruction*, benefícios.

INTRODUÇÃO

O Inglês como Meio de Instrução (*English as a Medium of Instruction* - EMI) é um fenômeno que vem se expandindo, não só no Brasil, como também em outros países. Há várias definições a seu respeito, sendo assim, nesta pesquisa adotamos a seguinte: "O uso da língua inglesa para ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é inglês" (tradução nossa) (DEARDEN, 2014, p. 4).[2]

O EMI fundamenta-se, portanto, do uso da língua inglesa para ensinar uma determinada disciplina, de qualquer que seja a área de estudos. Entretanto, seu uso não está ligado ao ensino do próprio idioma, i. e., é necessário, ao aluno que deseja participar de uma matéria ministrada em inglês ter uma compreensão suficiente do idioma para que, assim, consiga acompanhar a disciplina adequadamente.

Pode-se perceber que a utilização desse recurso aumentou. "Um recente relatório combinado do *British Council* e da Universidade de Oxford afirma que há um movimento rápido de mudança em todo o mundo, do inglês sendo ensinado como língua estrangeira (EFL) ao inglês sendo o meio de instrução (EMI)" (tradução nossa) (CHAPPLE, 2015, p. 1)[3]. Portanto, além de ganhar mais espaço na sociedade, o EMI também substitui outros meios de usar a língua inglesa, como no exemplo citado, o inglês como língua estrangeira (EFL), cujo objetivo central, diferentemente do EMI, é o ensino da própria língua inglesa.

Apesar desse método não ser tão recente, sua utilização ainda não está muito presente no Brasil. Não se tem dados concretos a respeito no início do EMI no país, "Embora seja difícil determinar com precisão quando o EMI começou no Brasil, ou em qual instituição ele começou,

[1] Acadêmico do 4° ano do curso de Letras Português/Inglês da universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).
[2] The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.
[3] A recent combined report from the British Council and Oxford University states that there is a fast-moving worldwide shift from English being taught as a foreign language (EFL) to English being the medium of instruction (EMI).

ISSN 1982-9183

uma simples pesquisa na Internet usando o Google revela que há poucas evidências de que cursos ministrados em inglês existiam antes de 2010" (tradução nossa) (MARTINEZ, 2016)[4].

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado nesse trabalho foi descritivo. A partir de fontes primárias, analisamos algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países para, então, analisar como o EMI vem sendo utilizado em universidades.

Percebemos como o EMI vem causando um impacto nas universidades: "Na história mais recente, o ímpeto para a criação do EMI na fase terciária da educação veio principalmente de dentro da universidade" (tradução nossa) (MARTINEZ, 2016)[5]. Assim, em termos qualitativos, procuramos descrever alguns dos pontos positivos que o EMI pode proporcionar as universidades que o aderem. Através dos artigos analisados, pudemos evidenciar que as universidades que adotaram esse método em seus cursos tiveram uma visão positiva e, portanto, apresentaram uma melhor qualidade como instituição.

DISCUSSÃO

Com o processo de globalização e com a aquisição do inglês como língua internacional, não resta dúvidas de que qualquer pessoa que o fale, independentemente da área em que trabalhe, tem um reconhecimento profissional maior e, consequentemente, mais oportunidades.

Muitas pessoas que buscam uma vaga no universo acadêmico, ao fazer tal escolha, procuram selecionar as melhores universidades, por várias razões, mas principalmente porque almejam uma formação de boa qualidade. Por esse fato, as universidades, sejam elas particulares ou públicas, procuram se qualificar da melhor maneira possível para que possam atrair os interesses de futuros acadêmicos. Há vários meios para que essa qualificação aconteça, o emprego do EMI em seus cursos é um deles.

> De fato, vários são os autores que mostram a "coincidência" entre língua e ranking, onde universidades em países anglófonos ou que adotaram o inglês como língua de instrução em geral se classificam acima de outras universidades que não adotaram o inglês como língua de instrução [...] (FINARDI, SANTOS e FELIPE, 2016, p. 240)

Ainda outra pesquisa, esta desenvolvida na Turquia, aponta para o mesmo fato "As universidades do governo que oferecem cursos por meio do EMI são consideradas mais prestigiosas do que as que não o fazem." (tradução nossa) (MACARO, AKINCIOGLU e DEARDEN, 2016, p. 52)[6].

Assim, percebemos um consenso nítido entre pesquisadores, cujas afirmações indicam que há benefícios às universidades em adotar o EMI, alguns desses são: "Os benefícios culturais, bem como os benefícios financeiros da internacionalização do ensino superior,

[4] While it is difficult to determine precisely when EMI started in Brazil, or in which institute it began, a simple internet search using Google reveals that there is little evidence that courses taught in English existed prior to 2010.
[5] In more recent history the impetus for the creation of EMI in the tertiary phase of education has chiefly come from within the university.
[6] Government universities that deliver courses through EMI have been perceived as being more prestigious than those that do not.

ISSN 1982-9183

atraindo mais estudantes internacionais, destacam-se em vários estudos que pedem aos professores e alunos a questão do tipo motivação." (tradução nossa) (MACARO, CURLE, *et al.*, 2018, p. 51)[7]. Um desses ganhos, portanto, está ligado à internacionalização, a língua inglesa tem uma contribuição essencial para esse processo, já que é considerada a língua internacional.

As universidades que adotam o EMI, por sua vez, colaboram para a propagação da internacionalização. Pois, ao ofertarem cursos em língua inglesa, elas despertam interesse em estudantes estrangeiros, que buscam experiências internacionais para suas formações. Junto com a internacionalização, aparece a questão cultural, outro tópico relevante. A disseminação de diferentes culturas, pensamentos e costumes também auxiliam para uma formação de boa qualidade.

Outro aspecto que pode ser levantado é o surgimento do EMI:

> O EMI na Europa nasceu da percepção (precisa) de que os estudantes precisam estar melhor preparados para um mercado de trabalho cada vez mais globalizado e uma oportunidade de aproveitar os crescentes fluxos transnacionais de eventos como o Tratado de Maastricht e o Processo de Bolonha. (tradução nossa) (MARTINEZ, 2016).[8]

No Brasil, podemos considerar que o EMI também se relaciona a essa questão, já que a globalização atinge o Brasil igualmente. Outro fato é que os alunos que participam de aulas ministradas em inglês, consequentemente, têm uma melhora em seus níveis de fluência no idioma, o que também pode ser um fator no momento de fazer a escolha para ingressar em uma universidade.

Além de todos esses benefícios que o EMI oferece a uma universidade que o utiliza, podemos ressaltar pontos que não estão ligados a esse método de uma forma direta, mas que também agregam para com esse processo, e.g. as vantagens que um indivíduo que sabe inglês tem. "O acesso à informação disponível (em sua maior parte em inglês) na internet torna o usuário autônomo no processo de uso e transformação da informação em conhecimento" (FINARDI, PREBIANCA e MOMM, 2013, p. 194). Assim, aqueles que participam de uma disciplina que utiliza o EMI, certamente, estarão mais aptos para buscar referências ou fazer pesquisas, pois há uma série maior de outras pesquisas a ser consultadas, já que muitas publicações são feitas em língua inglesa. Dessa maneira, o EMI se coloca como um mediador para esse desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse trabalho foi de levantar alguns dos tópicos positivos que o EMI oferece às universidades que o aderem. Assim, analisamos alguns desses pontos e apresentamo-nos nessa pesquisa. Percebemos que esse método oferece vantagens a todos que dele usufruem.

[7] The cultural, as well as the financial benefits of internationalisation of HE, by attracting more international students, feature prominently in a number of studies asking teachers and students the motivation-type question.
[8] EMI in Europe was born of the (accurate) perception that students need to be better prepared for an increasingly globalized job market, and an opportunity to take advantage of the intensifying transnational flows that such events as the Maastricht Treaty and the Bologna Process helped to ignite.

ISSN 1982-9183

Desse modo, ao analisar algumas pesquisas, pudemos constatar que as universidades que o adotam podem ser vistas com um olhar mais positivo e, por conseguinte, atrair mais acadêmicos para estudarem nessas instituições.

Portanto, findamos esse trabalho relevando como o EMI pode auxiliar as universidades em apresentar uma melhor qualidade. Embora possa não parecer, muitas pessoas buscam aprender a língua inglesa no Brasil, e aquelas que o aprendem procuram uma maneira de não a esquecer, àqueles que o fizeram e pretendem cursar uma universidade, nada melhor do que fazer disciplinas em inglês para manter a fluência no idioma.

REFERÊNCIAS

CHAPPLE, J. **Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English.** International Education Studies, v. 8, n. 3, 2015

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction –** a growing global phenomenon. United Kingdom: British Council, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. **Tecnologia na educação:** o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. Cadernos do IL, v. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; FELIPE, G. **A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização**: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. Interfaces Brasil/Canadá, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

MACARO, E. et al. **A systematic review of English medium instruction in higher education.** Lang Teach, n. 51, p. 36-76, 2018.

MACARO, E.; AKINCIOGLU, M.; DEARDEN, J. **English Medium Instruction in Universities:** A Collaborative. Studies in English Language Teaching , v. 4, n. 1, p. 51-76, 2016.

MARTINEZ, R. B. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: Challenges and opportunities. In: Kyria Rebeca Finardi. (Org.). **English in Brazil:** Views, Policies and Programs. EDUEL International, Londrina, n. 1, p. 191-228, 2016.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A VISÃO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Jéssica Fabiana Cordeiro[1]; Ivanildo Sachinski[2]

RESUMO

O presente estudo aponta considerações iniciais sobre a importância da inclusão do aluno com síndrome de Down na rede regular de ensino, indicando aspectos históricos sobre sua inclusão no processo de escolarização, e, por conseguinte busca destacar os textos da lei que garantem esta inclusão. Ressalta-se ser uma pesquisa teórica-bibliográfica de cunho qualitativo, com o apoio de uma pesquisa de campo caracterizada pela formulação de um questionário que será aplicado a uma amostra de professores que se encontram atuantes na rede pública municipal de ensino do Paraná. Objetiva-se neste estudo, destacar a Política Nacional de Educação Especial e entender as propostas de melhorias dentro da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Síndrome de Down; Professores;

INTRODUÇÃO

Historicamente existiu uma urgente necessidade de se explorar uma política de Educação Especial, devido as inúmeras dificuldades e desafios no ensino-aprendizagem escolar de alunos com algum tipo de deficiência, que forneciam, um "atendimento especializado", conforme Kassar (2011)

> [...] a Educação Especial foi aos poucos se constituindo na Educação Brasileira, entre esses espaços (classes especiais e instituições especializadas) e sob essas duas formas administrativas (pública e privada) e embora haja registro de um considerável número de atendimentos especializados oferecidos pelas escolas públicas brasileiras por todo o país [...] de modo geral estes ocorreram de forma desconectada da vida escolar como um todo, nas classes especiais, salas de apoio ou de recursos ou ainda em oficinas pedagógicas. (KASSAR, 2011, p. 2)

Passa-se então a se criar uma discussão da necessidade imediata de pensarem sobre serviços de atendimento especializado que possuísse fundamentos regidos pelos direitos humanos e orientados por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, voltados para alunos com necessidades especiais, sendo um novo repensar da educação por meio de uma escola inclusiva a qual superasse as limitações e dificuldades dos alunos, implicando em uma modificação estrutural e cultural para que esses mesmos alunos pudessem ser atendidos de acordo com suas respectivas necessidades.

Por meio desse estudo, buscamos problematizar as propostas que visavam superar as dificuldades vivenciadas no ensino regular no Brasil no que se refere a Educação Especial e assim compreender os processos de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, devido

[1] Acadêmica do 3° ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (*Campus* de União da Vitória).

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor e Orientador do Colegiado de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória. Email: sachinski_educa@hotmail.com

ISSN 1982-9183

aos desafios enfrentados no ensino. A motivação pessoal surgiu a partir da experiência por meio do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, em que tivemos a oportunidade de estar em contato com um aluno Down e vivenciar as diversas dificuldades que tal quadro proporciona.

Durante o percorre histórico da educação especial no Brasil, Mazzota (2005) expõe que o país assumiu uma postura diferenciada em relação à Educação Inclusiva durante a criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). (MAZZOTA, 2005). Conforme o autor supracitado, o atendimento educacional especializado deve ser caracterizado como complemento da escolarização e não um substituto do mesmo.

Existem ainda diversos documentos legais que norteiam e asseguram a inclusão do aluno Down na escola, atualmente o direito ao acesso à educação está previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996). Assim sendo, ressaltamos que alunos (crianças e adolescentes) em idade escolar, possuam a garantia de direito de acesso à educação formal, devendo receber atendimento complementar especializado quando necessário, conforme o inciso 1 do artigo 58, da LDB 9.394/96.

Neste sentido, entendemos que é de grande importância que os educadores busquem dialogar sobre esta temática, refletindo sobre os seus aspectos, políticos ou sociais, de forma que abranja todos os níveis e modalidades.

METODOLOGIA

O presente estudo utiliza-se de base teórica-bibliográfica que possuem como área de abrangência a educação, mais especificamente do eixo temático da inclusão da criança com Síndrome de Down nos anos iniciais. Nessa abordagem utilizamos de uma metodologia de análise bibliográfica que de acordo com Gil (2008, p.50), "[...] é desenvolvida a partir de materiais já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Respaldando-se num primeiro momento em bibliografias críticas em relação a construção de conceitos de Educação Especial e Inclusão, e como tem se projetado o atendimento dos alunos com Síndrome de Down.

Em segundo momento, será realizada uma pesquisa de campo nos moldes de cunho qualitativo para a análise de dados, pois "a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente [...]" (GIL, 2008, p.14), dessa maneira, através de procedimentos de caráter exploratório e qualitativo, realizaremos perguntas por meio da estruturação de um questionário que deve ser respondido por professores da rede pública de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em fase de construção conceitual para posterior coleta de dados e informações referentes a real situação do ensino-aprendizado de alunos com Síndrome de Down no ensino regular, evidenciando quais seriam os métodos de ensino, avaliação e didática utilizados no contexto da inclusão, elencando diante de supostos desafios e problemáticas encontradas nesse ensino-aprendizagem.

ISSN 1982-9183

Segundo Januzzi (2004) a Educação Especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças, exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas.

Conforme Silva (2006), todo o processo histórico da Educação Especial juntamente com a Inclusão Escolar, busca dentre seus vários objetivos, contribuir para com a educação e o ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes que possuam algum tipo de deficiência. Para tal, é necessário que exista uma construção desse processo de inclusão. Dessa forma, a Educação Especial acaba se tornando a responsável pelos meios de socialização desses alunos, possibilitando um convívio com qualidade dentro da sociedade, o qual vem a viabilizar a integração dessas crianças e adolescentes com o seu meio.

De acordo com o autor supramencionado, a inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluídos com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Enquanto educadores, nosso papel frente à inclusão, reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos dos alunos denominados normais, terão de se tornar mais solidários, acolhedores diante das diferenças e, crer que a escola terá que se renovar, pois a nova política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange as pessoas de todas as classes sociais.

Nessa perspectiva, a educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da "clientela" a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer "tratamento especial" tal como contido nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na qual conceitua a educação especial como:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2007, p. 7)

Dessa forma, compreendemos que apesar de todos os termos legais que asseguram direitos aos estudantes com necessidades especiais, em especial o aluno Down, estes devem ser inseridos em sala de aula do ensino regular com o devido planejamento e organização estrutural e docente que necessitam, da qual deve oferecer uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades, pois a escola inclusiva vem se consolidando. E destacamos ainda a importância de um professor especializado que receba estes alunos sem vê-los como apenas uma clientela, e sim como um aluno de direito do qual deve ter o acesso á educação para sua inclusão na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houveram diversas discussões sobre a temática da inclusão de alunos com Síndrome de Down conforme os autores (MAZZOTA, 2005), (KASSAR, 2011), (SILVA, 2006) e (JANUZZI, 2004) entendemos assim que, embora hajam diversas leis que amparam a inclusão destes alunos em turmas regulares, existem ainda muitas barreiras a serem superadas, a primeira delas é vê-los como participante da sociedade e, portanto, como sujeitos com direito a uma educação de qualidade. E o que vemos atualmente são inúmeras dificuldades de se conseguir inserir estes alunos no ensino e lhe assegurar seus direitos.

ISSN 1982-9183

Sendo assim, a questão crucial a ser enfrentada no âmbito da inclusão destes alunos, em específico no Brasil, é que há necessidade de se garantir o acesso à educação inclusiva e de qualidade, a fim de que os alunos com síndrome de down possam estar permanecendo na escola e participando de um processo educacional que os mantêm inclusos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/07, prorrogada pela Portaria nº 948/07. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JANUZZI, G de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M de C M et al. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **VI Seminário nacional de pesquisa em educação.** Espírito Santo: SNPEE, 2011. Disponível em: http://ppeees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: MEC, 2006.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ARQUITETURA DO GRUPO ESCOLAR PROFESSOR SERAPIÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Gisele Ietka Ribeiro[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

Os grupos escolares localizados em áreas urbanas, no início do século XX, geralmente apresentavam uma arquitetura imponente e de destaque. Essa característica visava materializar os ideais republicanos, mostrar as potencialidades de um país que havia deixado para trás um regime escravocrata e oferecer escolarização à população brasileira, com o intuito de ilustrá-la para contribuir com o sucesso desse novo regime. O Grupo Escolar Professor Serapião foi criado no ano de 1913, no município de Porto União da Vitória, pertencente ainda ao estado de Santa Catarina naquele momento. A investigação tem por objetivo verificar o espaço arquitetônico da escola, revelando o entusiasmo do ideal republicano ao organizar os Grupos Escolares com base numa pedagogia moderna que articulasse o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado às vantagens econômicas.

Palavras-chave: História da Educação, Arquitetura Escolar, Cultura Material Escolar.

INTRODUÇÃO

Os grupos escolares surgiram no Brasil, primeiramente em São Paulo, por volta de 1893, e tinham como objetivo remodelar a educação primária do país. O país ingressava no período republicano e tornava-se necessário materializar os ideais democráticos do regime. Para tal deveria implantar uma escola primária de qualidade que atendesse os anseios dessa nova fase política. Assim, a República Federativa dos Estados Unidos do Brasil criou os Grupos Escolares com o intuito de oferecer um ensino primário laico. As edificações desses espaços ocorreram, geralmente, em áreas urbanas, procurando ocupar, preferencialmente um lugar de destaque com uma construção imponente. As cidades escolhidas para a sua implantação deveriam ter importância no campo política ou econômica.

O Grupo Escolar Professor Serapião, foi o primeiro grupo escolar da região do Vale do Iguaçu, na cidade de Porto União da Vitória, pertencente ao estado de Santa Catarina no momento de sua criação (1913), passando mais tarde a pertencer ao município de União da Vitória (PR), devido às modificações geográficas ocorridas em virtude do Conflito do Contestado que veio alterar as fronteiras territoriais entre os estados de Santa Catarina e do Paraná. A primeira construção arquitetônica dessa instituição ainda se encontra em uso, porém com outras finalidades.

O presente estudo propõe-se a observar a arquitetura desse grupo escolar tendo em vista que se trata de uma escola centenária que mantém algumas características preservadas. Dessa forma, a investigação tem por objetivo verificar o espaço arquitetônico da escola, revelando o

[1] Acadêmica do 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: ribeirogisele05@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

entusiasmo do ideal republicano ao organizar os Grupos Escolares com base numa pedagogia moderna que articulasse o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado às vantagens econômicas.

Primeiramente, o estudo apresenta como elemento formativo a história dos grupos escolares. Em seguida, desenvolve um quadro teórico sobre a história do Grupo Escolar Professor Serapião. Por fim, a partir da pesquisa de campo, apresenta uma análise da cultura material escolar por meio da planta arquitetônica desse grupo escolar.

METODOLOGIA

O estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, a qual é conceituada por Marconi e Lakatos (1986, p. 57-58) como "[...] levantamento de toda bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema em estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto".

Contempla pesquisa exploratória, a qual no entendimento de Gil (2009, p.41) "[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Buscando atingir os fins a que se propõe, a pesquisa contempla, ainda, levantamento de dados a partir de memória oral e análise documental por meio de "[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2009, p. 45).

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos é a área da educação, mais especificamente do eixo temático das Instituições Escolares, amparada pelos autores da bibliografia especializada com destaque para: Vidal (2006), Bencostta (2005 e 2007), Klein e Stentzler (2018). O estudo segue a linha teórica da História Cultural.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O espaço escolar dos grupos escolares, no período republicano, necessitaria adequar-se à nova modalidade de educação primária para não comprometer sua eficácia. Essas instituições deveriam ser construídas de forma monumental e imponente.

As especificações internas ressaltavam detalhes minuciosos. Quanto a estrutura física, alguns foram construídos em forma de U, como afirma Bencostta (2001, p. 117) "o plano arquitetônico em U indica, na sua fachada, rente à rua, a função de resguardar o edifício. Este jogo combinatório, que coloca um limite à liberdade visual e espacial do observador, é decorrente da antítese entre o espaço exterior e o interior".

Segundo Vidal (2006, p. 8): "[...] os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final".

Um dos arquitetos mais famosos por projetar grupos escolares foi o brasileiro Ramos de Azevedo, seu estilo arquitetônico marcava-se pelo novo estilo da época do mundo industrial. Ficou conhecido por projetar escolas, segundo Bencostta (2007, p. 111) "o estilo eclético marcou decisivamente o caminho de Ramos de Azevedo".

Ramos de Azevedo compôs o quadro de arquitetos famosos por projetar grupos escolares, sua predileção arquitetônica marcava-se pelo novo estilo da época do mundo industrial. Juntamente com o engenheiro Antônio Francisco de Paula e Souza, projetou o edifício novo da Escola Normal de São Paulo (1894), como recorda Bencostta (2007, p. 111): "a Escola Normal

ISSN 1982-9183

foi, portanto, a primeira de uma série de projetos escolares encomendados a Ramos de Azevedo, pois o estado tinha a preocupação de formar professores para a escola pública paulista em um curto espaço de tempo, e assim atender à carência desse tipo de profissional".

No Paraná os primeiros grupos escolares foram implantados na capital do estado, Curitiba. Em 1903, foi inaugurado o primeiro edifício com o fim de abrigar um grupo escolar.

Para a implantação desse primeiro grupo escolar no estado do Paraná, os gestores foram até São Paulo fazer visitas nos grupos escolares que já estavam implantados, para poder conhecer o funcionamento e dar um melhor andamento para o edifício que seria implantado em Curitiba.

Junto com questões políticas e econômicas, também surgiu a questão higienista, que foi adotada pelos grupos escolares. Segundo Kinchescki e Neves (s.d., p. 3) "os referidos regimentos apontam, entre outros, o enfoque higiênico como elemento curricular e o prescrevem como conduta a ser adotada na escola". A questão do higienismo foi adicionada ao currículo escolar, assim a arquitetura dos grupos escolares também foi pensada para essas necessidades.

A arquitetura dos grupos escolares apresentava características que permanecem mantidas, em sua maioria, até a atualidade. Os edifícios foram construídos de forma monumental, geralmente, escolhia-se um lugar mais alto da cidade e de grande destaque, muitas vezes, ao lado de igrejas e praças do município. No caso do grupo escolar em estudo, também não foi diferente, sua localização estabelecera-se na parte mais elevada da cidade, ao lado da Igreja Matriz e próximo à praça principal.

CONCLUSÕES

O estudo encontra-se em fase de análise dos dados referente à pesquisa em *loco*, mas de acordo com o referencial teórico já pesquisado, verifica-se que os grupos escolares alteraram a estrutura do ensino primário ofertado em escolas isoladas, sob o regime multisseriado, transformando-o para o regime seriado. Essa nova estrutura arquitetônica deveria ter uma sala para cada série escolar, abrigar uma sala para a direção do estabelecimento, oferecer instalações sanitárias, entre outras.

O grupo escolar Professor Serapião foi implantado em Porto União da Vitória devido ao potencial político e econômico da região. O município apresentava-se como polo econômico tendo por base a extração da madeira, possuía uma importante ferrovia que favorecia, no local, uma ligação entre os estados do sul do Brasil ao estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e Espaço Escolar:** reflexão acerca do processo de implantação dos primeiro grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: Educar Revista. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba; Paraná: UFPR, 2001.

ISSN 1982-9183

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; NEVES, Tainara Lemos das. **Objetos da Escola e Preceitos Higienistas:** Condutas no Grupo Escolar Lauro Muller. Sitio eletrônico. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51565363-Objetos-da-escola-e-preceitos-higienistas-condutas-no-grupo-escolar-lauro-muller.html> Acesso em: 22 mar. 2019.

KLEIN, Roseli B.; STENTZLER, Márcia M. **Arquivos Escolares:** uma caixa de surpresas com as especificidades e características de uma instituição educativa. In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas; São Paulo, abril/jun. 2018. v. 18, n. 2 [76]. p. 1 - 25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas; São Paulo: Mercado de letras, 2006.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Sirlei da Rocha Dobler; Grasiela Pereira de Castilhos[1]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo explicitar sobre as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar e como crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista participam deste processo. O ensino e a aprendizagem não ocorrem de forma rápida, pelo contrário, é um procedimento contínuo e exige empenho não somente dos professores, equipe pedagógica, mas também a participação da família. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e empregou como base teórica os estudos realizados por Mello (2013) e Whitman (2015). Compreendeu-se que os processos cognitivos e biológicos dos educandos não são homogêneos. Este fator torna explícito a necessidade de os professores terem domínio do processo de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento infantil, para que assim saibam agir frente a diversidade que enfrentará no seu cotidiano profissional. Neste entendimento, os docentes precisam incluir no planejamento escolar, atividades específicas para alunos autistas para que esses sejam devidamente incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Escola, dificuldades de aprendizagem, autismo- família.

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno transformador social e humano, a tal ponto que já se faz presente desde as civilizações antigas até os dias atuais. Neste sentido, Brandão (1981, p.7) corrobora com essa ideia quando afirma que "ninguém escapa da educação". Aprender é nato do ser humano, todos precisamos encontrar meios que nos proporcionem determinadas condições de avançar etapas em nosso desenvolvimento, porém, existem pessoas com mais dificuldades do que outras em adquirir e construir o conhecimento.

O presente estudo aborda o processo de ensino e aprendizagem, tendo como indagação a seguinte questão norteadora: como ocorre o processo de aprendizado e superação das dificuldades encontradas durante a escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Segundo Whitman (2015, p. 23) quando uma criança é diagnosticada com autismo, demonstrará "déficits cognitivos associados com este transtorno", portanto, sabe-se que ela precisará de ajuda para realizar suas atividades, pois o contato social não ocorre da mesma forma que em crianças sem o transtorno. Isso ocorrerá tanto em casa como na escola e em sua vida social.

O autismo acomete pessoas de todas as classes sociais e etnias. De acordo com Marins, Preussler e Zavaschi (2002, p. 41) "É mais comum em meninos do que em meninas, três a cada cinco são meninos para uma menina". No âmbito escolar, os profissionais envolvidos na educação devem estar aptos a proporcionar a devida formação aos alunos e encontrar diversas maneiras de oportunizar o aprendizado.

[1] Professora do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Mestranda em Educação Pela Universidade Federal do Paraná. Contato: grasicastilhos@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Whitman (2015, p.20) nos diz que "crianças diagnosticadas com autismo variam, não apenas em termos de gravidade ou padrão de seus sintomas, mas também em sua resposta a programas de intervenção precoce". Neste sentido, compete a comunidade escolar refletir e analisar como dar o devido suporte para que não haja frustrações maiores com esses alunos que, adquirem seus saberes de forma diferente das maiorias das outras crianças.

METODOLOGIA

Conforme a natureza da pesquisa, o estudo adota os moldes de resumo de assunto, pois esclarece Andrade (2005, p. 123) "o resumo do assunto é um tipo de pesquisa que dispensa a originalidade, mas não o rigor científico". Trata-se de pesquisa fundamentada em trabalho mais avançados e que não se limita a simples cópia das ideias, a utilização de metodologia adequada, bem como o enfoque do tema de um ponto de vista original são qualidades necessárias ao resumo de assunto.

O estudo está fomentado com bases em pesquisa bibliográfica, com a finalidade de compreender as dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista. O intuito é refletir sobre a escolarização de crianças autista, e destacar aspectos pedagógicos que devem ser observados no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Para isso, a pesquisa será baseada em estudos de autores, como Mello (2013), Whitman (2015), entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise dos dados teóricos referentes as dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista, compreende-se que, as diversas especificidades vindas dos educandos exigem que o sistema educacional esteja em constante mudança para que possa abarcar toda essa heterogeneidade. Alunos com transtorno do espectro autista fazem parte do cotidiano escolar e podem estar inseridos no ensino regular. Mello (2013, p. 9) corrobora afirmando que "trilhar caminhos que busquem elucidar possíveis direções para pessoas com espectro do autismo é um desafio constante para as políticas públicas brasileiras. Para alcançar tamanho êxito, o trabalho conjunto torna-se imprescindível".

Sendo assim, é preciso que toda comunidade escolar trabalhe em equipe, já que o aluno é da escola e não apenas de determinado professor. O trabalho deve ser visto de forma geral para que haja sucesso e os objetivos traçados sejam alcançados. As crianças estão em constante aprendizado e em múltiplos lugares, desde onde moram, onde brincam e convivem socialmente, não só na escola. Quando se pensa em educar uma criança com autismo, o objetivo dessa educação, considerando-se as especificidades da mesma, é o de aumentar sua independência, de forma a proporcionar dignidade e qualidade de vida para a criança e seus familiares.

Para tanto, os educadores ao elaborarem atividades pedagógicas devem pensar no que será útil para essa criança. É preciso levar-se em consideração o contexto em que a mesma está inserida e a interação com outras pessoas com sua idade cronológica (CAROTHERS; TAYLOR, 2004).

Os familiares e as pessoas ao redor são os primeiros educadores das crianças. Ao chegarem na escola, a bagagem trazida por eles deve ser completada com os saberes escolares. A comunidade escolar deve envolver-se e planejar atividades que supram as necessidades educacionais de seus alunos visando suas especificidades.

ISSN 1982-9183

Com relação aos alunos com autismo, orienta-se que estes devem ter uma rotina específica e sua oralidade sempre incentivada. Por meio desses estímulos a criança sente a necessidade de falar desenvolvendo sua oralidade (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016). Neste contexto, os docentes precisam ter conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e biológico dos discentes, saber em qual fase estão. Este entendimento deve ser o norteador para que consiga resultados esperados e possa abarcar todas as peculiaridades do ambiente escolar. Corroborando com o assunto Mosquera (1984, p. 21) nos diz que "O professor, portanto, é ainda um eixo do processo educativo". Neste entendimento, os docentes precisam incluir no planejamento escolar, atividades específicas para alunos autistas para que esses sejam devidamente incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante, são os fatores genéticos e ambientais que influenciam no desenvolvimento da criança. Segundo Martins, Preussler e Zavaschi (2002, p. 47) "Os objetivos do tratamento de uma criança com autismo são reduzir os comportamentos mal adaptativos e promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que incluem os autocuidados". De acordo com os atores citados, a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil das crianças, sendo necessário estar atentos as necessidades especiais de cada educando.

CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi compreender como ocorre o processo de aprendizado e superação das dificuldades encontradas durante a escolarização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com os autores que embasaram a pesquisa, é necessário ter calma, levando em consideração que o desenvolvimento da criança com autismo é lento, lembrando sempre de elogiar cada avanço alcançado. É importante que as crianças autistas entendam que, as rotinas não são duráveis, e isso deve ser mostrado desde cedo para esses educandos, pois ao longo do tempo muitas coisas mudarão no cotidiano da escola.

Importante salientar que, os resultados encontrados são preliminares pois, a presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, e o assunto será aprofundado no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAROTHERS, Douglas; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo**. 2004. Disponível em: http://construireincluir.blogspot.com/2011/08/como-pais-e-educadores-podem-trabalhar.html. Acessado em 04/03/2019.

ISSN 1982-9183

MARTINS, Ana Soledade Graeff; PREUSSLER, Cíntia Medeiros; ZAVASCHI, Maria LucréciaSherer. A psiquiatria da infância e da adolescência do autismo. IN: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; SOUZA Dias, Inês de. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre, Sulina, 1984.

SANTOS, Cristiane Fontes dos; SANTOS, Herica Carmem dos; SANTANA, Maria Jussara de. **O processo de aprendizagem de crianças autistas**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf.
Acesso: em 02/03/2019.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2015.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CRAS E SEU TRABALHO COM AS FAMÍLIAS: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Luana Mahara Lipka[1]; Joana D'Arc Vaz[2]

RESUMO

Atualmente o pedagogo está ocupando novos espaços para exercer sua profissão, decorrente das necessidades e demandas sociais, são campos para sua atuação: as escolas, empresas, fábricas, sindicatos, hospitais, centros de referência da assistência social (CRAS), e outros que se fizerem necessários. Mas em especial trataremos nesse trabalho sobre sua atuação no CRAS. Optou-se então pelo referente tema, qual é o papel do pedagogo no CRAS, e que atividades desenvolve com as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF)? No objetivo geral buscamos conhecer as atividades que o pedagogo desenvolve com as famílias beneficiárias do PBF. Como objetivos específicos: investigar qual é a função do CRAS; compreender as atividades desenvolvidas pelo pedagogo nessa instituição. Para este momento a metodologia utilizada é de cunho bibliográfico utilizando artigos científicos, teses, dissertações, e outras produções. Os autores de referência foram; FRANCO (2006), ARRUDA (2017), ESPINÓZA: COSTA (2017), GIL (2008), SILVA (2010) e EVANGELISTA, (2009).

Palavras-Chave: CRAS; Pedagogo; Pobreza; Bolsa Família.

INTRODUÇÃO

O pedagogo, um profissional da educação, nos últimos anos, vem abrangendo cada vez mais outros espaços para realizar seu trabalho, não necessitando atuar somente em instâncias escolares. Os novos campos para atuação do pedagogo vêm surgindo em decorrência das mudanças econômicas e as mudanças ocorridas no interior da própria sociedade, ampliando assim os locais para o desenvolvimento do seu trabalho. A pedagogia sendo uma ciência que investiga a educação proporciona aos profissionais que se formam nessa área a possibilidade de realizarem atividades em diversos campos, sendo eles formais e não formais. (FRANCO, 2006).

Tendo em vista que a educação se faz presente em toda a sociedade, através de diferentes meios e em diversos espaços sociais e à medida que esta sociedade se tornou tão complexa, houve a necessidade de se expandir a prática educativa para variados contextos.

A práxis do pedagogo vai além dos muros da escola, e também envolve a sistemática de ações educativas. Um exemplo é de quem exerce sua profissão em programas de Assistência Social, como os pedagogos que trabalham no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) nos municípios. O pedagogo que escolhe desenvolver sua função no CRAS, trabalha com uma dinâmica que vai muito além de educar, enquanto processo de escolarização, pois desenvolve ações que possibilitam o "empoderamento" dos indivíduos diante das dificuldades

[1] Acadêmica do 3º Ano de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória/PR. E-mail: luanamahara2017@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. E-mail: darcvaz.13@gmail.com

ISSN 1982-9183

enfrentadas na sociedade, inclusive devolvendo a eles, em muitos momentos, o sentido de pertencimento social e o protagonismo na luta pela garantia de seus direitos.

As unidades do CRAS são instaladas nos municípios brasileiros em áreas com alto índice de vulnerabilidade social, e os serviços desenvolvidos procuram fortalecer os vínculos entre as famílias e os indivíduos atendidos, sendo esses possíveis beneficiários do Bolsa Família.

Definimos como problema de pesquisa a ser analisado as seguintes questões: Qual o papel do pedagogo no CRAS? E quais atividades desenvolve com as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família?

Nesse contexto, o presente trabalho, tem como objetivo geral conhecer as atividades que o pedagogo desenvolve com as famílias beneficiárias do PBF. Os objetivos específicos são: investigar qual é a função do CRAS; compreender as atividades desenvolvidas pelo pedagogo nessa instituição.

METODOLOGIA

O método de pesquisa utilizado é de caráter qualitativo com o uso nesse primeiro momento de pesquisa bibliográfica, onde apresenta uma série de conhecimentos enriquecedores a partir de livros, revistas e artigos científicos, documentos[3] pertinentes à legislação atual. Para Gil (2008, p.50) "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente".

Em um segundo momento será realizada uma entrevista com a pedagoga do Centro de Referência da Assistência Social, no município de Canoinhas, SC, no bairro Campo da Água Verde, buscando entender qual é a sua função nesta instituição e que tipo de atividades desenvolve com as famílias beneficiárias do Bolsa Família.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instauração do capitalismo parte da premissa de que tudo gira em torno do lucro. O proprietário do capital abre mão de políticas sociais para focar em um único objetivo, no qual ele eleva o valor econômico do seu produto e consequentemente diminui todo o gasto com mão de obra. A partir do momento em que não se tem uma mão de obra valorizada há uma supervalorização do produto e não mais do trabalho. Surgem assim as classes sociais, pois a classe dominante que possui a posse dos meios de produção, consequentemente, explora aqueles que não possuem esses meios, ou seja, a classe dominada, pois os mesmos precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

A pobreza é gerada através das desigualdades, como na distribuição da riqueza socialmente produzida, a qual vai além da insuficiência de renda, é produto da exploração de trabalho, significa o não acesso a serviços básicos, é a falta de participação na sociedade e na política. A pobreza leva os indivíduos a uma vida de miséria e desamparo, pois facilmente se sentem excluídos de seus direitos, como: trabalho, moradia, educação, saúde, então é

[3] Para Evangelista (2009, p. 1) "documento pode ser qualquer tipo de registro histórico: fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites e outros – e compõe a base empírica da pesquisa; neste caso, aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há "superioridade" de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente".

ISSN 1982-9183

indispensável que essas pessoas, tenham o amparo de profissionais qualificados que os orientem em ações necessárias, para que possam entender e enfrentar desafios impostos pela sociedade. (ESPINÓZA; COSTA, 2017)

O Programa Bolsa Família, sendo o maior programa brasileiro de transferência de renda e foi considerado como mecanismo central para intervenção da Política de Assistência Social, estando situado no contexto de proteção social básica, tendo nos CRAS, a porta de entrada e o espaço de acolhimento e de atendimento das famílias beneficiárias. (SILVA, 2010)

O pedagogo atuante no CRAS[4] desenvolve atividades com crianças, adolescentes e idosos, estando estes em situação de vulnerabilidade social[5] , oferecendo apoio, oportunidades de inclusão social e auxiliando em ações necessárias, dando uma atenção em especial para que ocorra um fortalecimento entre a família e o sujeito atendido. De acordo com Espinóza e Costa (2017), esse trabalho é realizado por uma equipe de profissionais, sendo estes: pedagogo, psicólogo, assistente social entre outros. Os trabalhos desenvolvidos pela equipe têm um olhar para as interações sociais, orientações, momentos de diversão, de reflexão, troca de conhecimentos, cultura e valores.

De acordo com Espinóza e Costa (2017, s/p):

> O Pedagogo no CRAS aborda temas geradores que centralizam o processo de aplicação das atividades, tendo como exemplo a alimentação saudável, higiene, respeito, solidariedade, prevenção às drogas, família, direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, cidadania, folclore, interação grupal, dentre outros itens que podem ser trabalhados tanto com as crianças e adolescentes, quantos com os idosos.

São temas em que o pedagogo pode trabalhar de forma dinâmica, facilitando o entendimento do seu público alvo, tornando esse ensino significativo, de forma em que esses indivíduos se sintam interessados pelo assunto, e que possibilite a participação dos mesmos nas atividades. Espinóza; Costa (2017) afirmam que o Programa Bolsa Família (PBF)[6], não garante o provimento total das necessidades básicas de uma família, sendo insuficiente, mas acabou se tornando extremamente necessário ao enfrentamento a vulnerabilidade e a extrema pobreza no Brasil. A pesquisa das autoras mostra que o perfil dos usuários do Bolsa Família são em grande maioria mulheres, em muitos casos, elas são consideradas as chefes de família, por essa razão se tornam as representantes do benefício.

De acordo com Arruda (2017, p. 17):

> A sustentação ideológica do PBF, ocorre por meio de três eixos elementares: transferência de renda para alívio imediato da pobreza; o acesso a direitos por meio das condicionalidades que oferecem aos beneficiários condições para quebrar o ciclo de pobreza e oportunidades de inclusão social e, por fim, a articulação com outras ações, contribuindo para integrar e articular várias políticas sociais a fim de estimular o desenvolvimento das famílias.

[4] BRASIL, Lei nº 12.435 de 06 de julho de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em: 17/abr./ 2019.

[5] Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição de indivíduos, estando estes em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos, e que estão em moradias inseguras e com saneamento precário, e quando esses indivíduos deixam de gozar de seus direitos e deveres, devido ao desequilíbrio socioeconômico instaurado. Disponível em: < https://www.significados.com.br/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 17/abr./2019.

[6] BRASIL, **Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm> Acesso em: 19/abr./ 2019.

ISSN 1982-9183

O objetivo do Programa Bolsa Família é, portanto a transferência monetária para permitir a melhoria na alimentação, no atendimento das necessidades básicas da família, e para ocorrer um alívio na pobreza extrema, promovendo a esses beneficiários o acesso aos serviços públicos básicos, garantindo seus direitos a educação, a saúde e a assistência social. É um programa que tem sua prestação condicionada a determinadas exigências, tendo a obrigatoriedade de serem cumpridas pelos indivíduos beneficiários do PBF.

Tendo em vista que as principais condicionalidades são no campo da educação, saúde e do trabalho, sendo a educação o ponto central do programa, sob o objetivo de que as crianças frequentando a escola obtém a garantia de retorno econômico no futuro, auxiliando para o rompimento do ciclo de pobreza. (SILVA, 2010)

O Centro de referência da assistência social tem o Bolsa família como o principal programa desenvolvido em todas as suas unidades, de todo o Brasil, sendo estes responsáveis, "pelo cadastramento e atualização cadastral das famílias; pelo acompanhamento das condicionalidades postas pelo Bolsa Família para o cumprimento das famílias no campo da saúde e da educação [...]". (SILVA, 2010, p.23)

CONCLUSÕES

A presente pesquisa ainda em andamento, conclui parcialmente que, o pedagogo possui vários campos para sua atuação, sendo necessária sua presença no Centro de referência da assistência social, para que junto com a equipe multidisciplinar realizem um trabalho em conjunto, em prol do melhor atendimento as famílias beneficiárias do PBF, auxiliando esses indivíduos para que usufruam de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, e que participem de atividades desenvolvidas pela equipe a qual proporciona a inclusão social dos mesmos.

REFERÊNCIA

ARRUDA, P. A. **Programa Bolsa Família sob o olhar dos beneficiários de um município do interior de São Paulo**. Campinas, 2017.

ESPINÓZA, L. M.; COSTA, A. C. P.. **O papel do pedagogo no CRAS - Centro de Referência de Assistência Social e os impactos do seu trabalho com as famílias atendidas pelo programa bolsa família**. Campo Grande/MS, 2017.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional.** 2009. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF> Acesso em: 18/mar/2019.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. 2. Ed. São Paulo, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, M. O. S. Avaliando o Bolsa Família: o contexto, a proposta metodológica da pesquisa e o conteúdo do livro. In: SILVA, M. O. S. (coord.) LIMA, V. F. S. A. **Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos.** São Paulo, 2010.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AULA OFICINA: ENSAIO SOBRE POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO EM SALA DE AULA

Suelem Cristina de Abreu[1]; Clarice da Luz[2]

RESUMO

No presente ensaio pretende-se discorrer acerca da experiência da aula oficina realizada no projeto INTEGRAR, projeto desenvolvido na UNESPAR, campus União da Vitória, coordenado pelo professor Doutor Everton Carlos Crema no ano de 2019. A discussão de temáticas diversas através da aula oficina oferece-nos resultados favoráveis e de uma riqueza de análise imprescindível. As discussões de gênero se apresentam cada vez mais necessárias e presentes no âmbito escolar.

Palavras-chave: Aula oficina, relato de experiência, discussões de gênero.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio pretende explicitar a importância dessas discussões em sala de aula. Fomentar essas discussões e desenvolver esse conhecimento com os alunos é diminuir a possibilidade de reprodução de preconceitos e estereótipos sobre Gênero.

A escolha do tema se deu através de uma longa pesquisa sobre a divisão dos papéis sociais com relação ao masculino e ao feminino. Questionamo-nos a respeito do como esse assunto ainda é tão contemporâneo e como de certa forma essas divisões ainda ocorrem e são naturalizadas pela sociedade. É comum pensarmos no homem enquanto provedor da família e na mulher enquanto a única responsável pelo cuidado do lar e dos filhos.

O conceito Gênero compreendido enquanto construção social nos leva a uma discussão sobre o suposto espaço a que pertencem os homens e as mulheres, esses sujeitos não categorizados pelo seu sexo biológico, mas por uma imposição social do que é ser homem ou ser mulher, o seu "Gênero". Para Cisne (2015) "O conceito de gênero veio também no sentido de analisar de maneira relacional a subordinação da mulher ao homem, ou seja, os estudos sobre as mulheres não deveriam apenas limitar-se à categoria mulher (...)".

Historicamente se pensarmos a divisão de tarefas entre o homem e a mulher podemos perceber que inicialmente as mulheres também participavam de atividades de caça, por exemplo, posteriormente quando nos tornamos sedentários é que as mulheres foram colocadas para trabalhos 'domésticos' enquanto os homens ocupavam esses espaços da rua.

Para Jorge (2013/2014) "Em toda a história humana conhecida, fêmeas e machos possuem posições, vestimenta, códigos de conduta e comportamentos socialmente distintos."

Essas divisões de comportamentos e condutas se constroem a partir do Gênero, desde criança a gente percebe que a sociedade impõe ao feminino um tipo de comportamento e ao masculino um comportamento totalmente distinto.

[1] Graduanda do quarto ano do curso de História UNESPAR, *campus* União da Vitória.
[2] Graduanda do terceiro ano do curso de História UNESPAR, *campus* União da Vitória.

ISSN 1982-9183

> Com a sociedade brasileira não foi diferente: do homem se esperava obter uma profissão para sustentar a si e posteriormente sua família. Para uma mulher o casamento e maternidade eram conseqüências naturais da vida - sendo o primeiro a sua única forma de relacionamento sexual legítimo perante a comunidade. Culturalmente, uma relação onde dois se complementam, cabendo ao homem a iniciativa na relação perante a mulher, mais dócil e emocional. (JORGE, 2013/2014, p. 2)

Portanto, culturalmente se definem os espaços, as obrigações e funções de homens e mulheres. Em uma sociedade patriarcal é comum que a reprodução desses discursos ocorra.

Para Vale (2015) a ligação das mulheres às tarefas domésticas e dos homens às atividades públicas, transformativas e inovadoras é lida como natural porque também naturalizada ao longo do tempo.

OFICINAS

Barca (2004) discorre acerca do que ela chama de ‘aula-conferência’, que seria um modelo de aula tradicional, tendo o professor como detentor do conhecimento e os alunos como apenas receptadores, que posteriormente serão reprodutores do que ouviram. Nessa lógica o aluno seria meramente uma “tábua rasa”, não sabe nada e estaria apenas receptivo a apreender tudo o que o professor/conferencista teria a passar.

No entanto, na lógica da ‘aula-oficina’ o aluno seria “agente de sua formação com ideias previas e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p. 2).

Nesse modelo de aula o aluno não seria mais entendido como meramente um receptador passivo de conhecimento. A avaliação seria feita de forma a levar em consideração também a produção dos alunos e os diálogos.

Segundo Barca (2004, p. 4) “O levantamento de ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, que numa situação de rotina é feito informalmente, pode também assumir um caráter sistemático”.

Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) intitula seu segundo capítulo como: “Ensinar não é transferir conhecimento”, já nos leva instantaneamente a questionar a prática docente, ensinar é possibilitar a construção e produção própria do conhecimento, é criar mecanismos que não desconsiderem os conhecimentos prévios dos alunos, mas que se possa trabalhar com eles ou a partir deles.

Freire (1996) nos coloca enquanto seres inacabados e discorre sobre como gosta de ser gente, e nos permite nos questionar sobre o nosso inacabamento. Os homens e as mulheres tendo consciência de serem seres inacabados podem ir muito mais além disso. Diz Freire:

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 24)

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

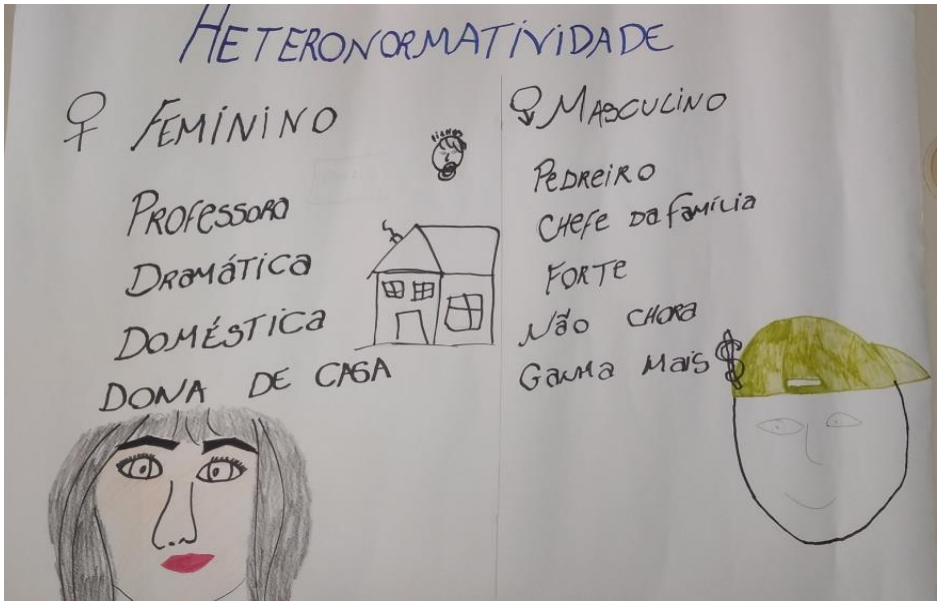
O respeito à autonomia é imprescindível. Esse respeito a autonomia, segundo Freire é um imperativo ético e não um favor que estamos prestando, "Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 1996, p. 25).

A autora Vera Maria Candau (1995) afirma que "a oficina pedagógica é um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade de confronto e troca de experiência".

Um exemplo disso é uma das produções feitas pelos alunos do Projeto Integrar. No decorrer do projeto diversas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos são trabalhadas com os alunos, a primeira das oficinas teve como temática a discussão sobre o que é Gênero, na segunda aula foi trabalhada a questão referente à homofobia. É desta aula em particular que os resultados serão analisados logo em seguida.

A faixa etária dos alunos variava entre 14 a 16 anos de idade, casos raros em que um ou dois alunos tivessem mais ou menos que isso. Separados em grupos nessa primeira oficina os alunos foram direcionados a desenvolverem cartazes sobre os padrões heteronormativos que eles viam na sociedade. Primeiramente, houve uma explicação inicial através de alguns autores e ideias prévias, com um debate inicial com os alunos para posteriormente iniciarem a atividade.

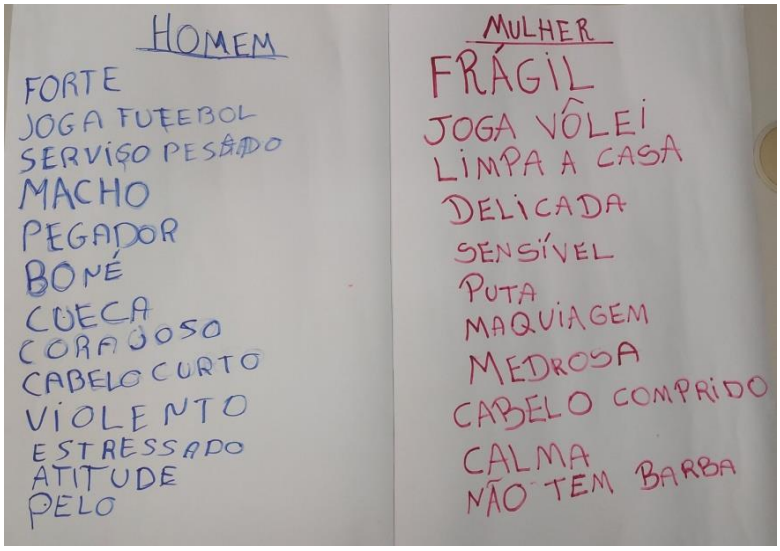
Os resultados foram os seguintes:



Grupo A

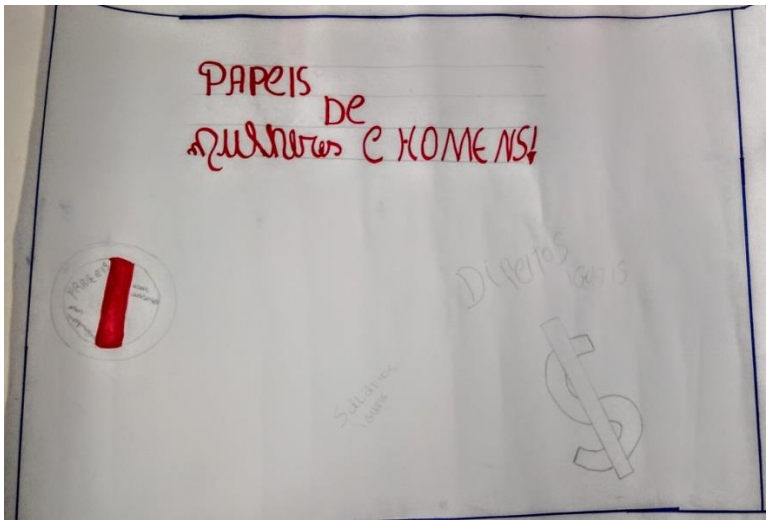
Este primeiro grupo abordou mais especificamente as funções relacionadas a profissões ocupadas por homens e mulheres. Podemos perceber que os alunos compreendem que a sociedade condiciona o ambiente doméstico como algo para as mulheres e os espaços da rua condicionados aos homens. A força também é um atributo masculino e a dramaticidade como algo referente a feminilidade. Outro ponto abordado por eles é a questão salarial desigual.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Grupo B

O segundo grupo aborda aspectos mais diversos, como por exemplo, características físicas, ter o cabelo comprido é interpretado por eles como algo relacionado ao universo feminino segundo a sociedade.



Grupo C

Por fim, o terceiro grupo abordou no canto esquerdo do cartaz a questão da fragilidade feminina, já no canto direito expressaram um apelo por direitos iguais e salários iguais. Assim como no primeiro grupo a questão salarial está exposta, pois é perceptível a ambos a falta de igualdade salarial.

Como forma de buscar a compreensão de como a dominação está se construindo ou sendo descontruída, a turma foi organizada em dois grupos na segunda oficina. Os grupos foram orientados a construir coletivamente histórias de vidas. Um grupo construiu a história de vida de uma menina e outro grupo a sobre a história de vida de uma menina.

ISSN 1982-9183

Para a segunda oficina, foi exibido o filme " Era uma vez, outra Maria". O filme retrata a história de Maria, que percebe que as meninas são educadas desde pequenas de maneira diferente dos meninos e descobre que isso influencia seus desejos, comportamento e atitudes perante sua existência no mundo.

Após a exibição do filme os grupos foram convidados a apresentarem as histórias construídas. Um dos grupos apresentou a história de vida de uma menina, a Maria Vitória, que desde a infância trabalhava para ajudar a mãe. Na adolescência fugiu de casa em decorrência da relação difícil complicada que tinha com a mãe. Começou a namorar, engravidou e passou o resto da vida sendo dona de casa e cuidando da família.

O outro grupo apresentou a trajetória de vida de um menino, o Rafael. Menino sonhador e de uma família humilde. Rafael era homossexual e enfrentou muitas dificuldades para que a sua sexualidade fosse aceita principalmente na família. Lutou pelos seus sonhos e conquistou prestígio e sucesso com sua profissão, artista.

Em forma de uma roda de conversa foram discutidos e problematizados os aspectos sexistas e machistas apresentados nas histórias relacionados com elementos apresentados no filme exibido. A seguir um exemplo destes aspectos em um trecho da história construída sobre o menino Rafael apresentada por um dos grupos, "... Pedro chegou na cozinha e viu Rafael lavando a louça e imediatamente ficou furioso, deu um tapa no menino e disse que ele não era mulher e que homem não podia fazer aquilo ..."–, na história, Pedro era irmão de Rafael e apresentava atitudes extremamente machistas e homofóbicas.

Ambas as histórias construídas e apresentadas pelos grupos refletem ideias cristalizadas do senso comum sobre sexualidade, relação masculino/feminino e homossexualidade.

A aula oficina, de acordo com a proposta de Isabel Barca (2004), depende de um levantamento de ideias prévias, análise de fontes históricas diversas, contextualização e problematização e, por fim, produções de narrativas de estudantes.

Assim, lendo, a aula oficina pedagógica possibilita um processo educativo composto de ação, sensibilização, compreensão, reflexão e análise. Essa metodologia desenvolvida concebe aos/as alunos/as assumir-se como sujeito de sua história e como agente transformador de si e do mundo, por práticas críticas, criativas e participativas.

Estes são dois exemplos de aula oficina.

CONCLUSÃO

As produções dos alunos devem ser valorizadas, os conhecimentos próprios de cada aluno devem ser respeitados e podem ser utilizados pelo professor.

Através da aula oficina podemos analisar as produções dos alunos, compreender como eles concebem o mundo e como compreendem as fontes trabalhadas.

As diversas temáticas que podemos trabalhar em sala de aula contribuem para o aluno se entender enquanto um sujeito no processo histórico, assim como, romper com preconceitos e discriminações culturais e sociais.

Especificamente com relação as questões de gênero, os debates podem ocorrer não só quando há uma aula específica para que essa temática seja trabalhada, mas também no decorrer de outras aulas.

Deste modo, discutir e problematizar gênero durante as 'aulas-oficina' oferece aos/as alunos/as possibilidade de entender que as diferenças sexuais devem ser analisadas e notadas como construções discursivas e não naturais.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Novameria/TUC-Rio – 1999.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf.

JORGE, Sheila Costa. A Publicidade das Imagens Cristalizadas: *Uma análise das representações imagéticas do gênero.* **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 7 - Edição 2, Dezembro de 2013 - Fevereiro de 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma Categoria Útil de Análise Histórica. Educação e Realidade. 20 (2), p.71-99, 1995.

VALE, Ana. **A mulher e a Pré-História:** alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica. Conimbriga, 54 (2015) 5-25. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39124/1/A%20mulher%20e%20a%20pre%20historia.pdf.

VIDA MARIA. Direção Marcio Ramos. 3º Premio Ceara de Cinema e Video. Disponivel em : https://youtu.be/yFpoG_htum4. Acesso em : 28 de abril de 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

CONTEXTUALIZAÇÃO DA MONITORIA ACADÊMICA

Kelyn Caroline Bueno[1]; Fabiana Cardoso da Silva Samistraro[2];
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal a contextualização da monitoria acadêmica. Tem por objetivo apresentar um projeto de monitoria acadêmica que está sendo realizado no curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Alfabetização. Quanto aos aspectos metodológicos, o trabalho foi organizado nos moldes da pesquisa qualitativa e exploratória, realizada através de materiais de caráter bibliográficos. Pretende-se com este texto, demonstrar a contribuição deste espaço tanto para os alunos que se candidatam como monitores, como também aos alunos que tem este atendimento durante a disciplina, uma vez que a este modelo de projeto não é dada a devida importância como na pesquisa e na extensão.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica; Normatização; Organização; Atribuições.

INTRODUÇÃO

A universidade caracteriza com o trabalho acadêmico embasado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Destes, destaca-se o ensino, que é o cerne de toda a instituição de ensino e no qual se insere os projetos de monitoria. Todavia, verifica-se que para a monitoria não é dada a devida importância como aos demais, fato constatado pelo número de projetos ofertados na Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, em 2018, sendo apenas 1(um) e 2019 apenas 2 (dois).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar um projeto de monitoria acadêmica que está sendo realizado no curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Alfabetização, no ano de 2019. Para tanto, apontar-se-ão as atribuições que o monitor deve possuir para participar do programa, e quais as contribuições que a monitoria agrega na formação do acadêmico.

Pretende-se com este texto, demonstrar a importância deste espaço tanto para os alunos que se candidatam como monitores, como também aos alunos que tem este atendimento durante a disciplina.

METODOLOGIA

O trabalho, que será apresentado, utilizou-se da pesquisa exploratória que "[...] constitui um trabalho preliminar ou preparativo para os outros tipos de pesquisa" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.124), uma vez que se busca informações mais detalhadas sobre o tema em questão. Porquanto, utilizou-se de estudos bibliográficos sobre o tema Monitoria Acadêmica, fundamentados em autores, dentre eles, Dias (2007), Sabbatini (2014), Brasil (1996).

[1] Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *Campus* União da Vitória. kelyncbueno@gmail.com
[2] Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *Campus* União da Vitória. fsamistraro@gmail.com
[3] Pedagoga, Pós doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - *Campus* União da Vitória. aecmari@gmail.com.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Ensino Superior, o Programa de Monitoria Acadêmica foi definido com a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, a qual definiu a figura do monitor. O Art. 41 aponta que as universidades ficarão responsáveis por criarem as funções de monitor para os alunos do curso de graduação, a partir da realização de uma prova específica, demostrando sua capacidade de desempenho de uma determinada disciplina. (DIAS, 2007).

Em 13 de março de 1970, com Decreto de número 66.315, a monitoria passou a ter uma regulamentação. Este decreto dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalho de magistério e outras atividades nas instituições federais de ensino superior, detalhando melhor as atribuições inerentes ao exercício da monitoria (DIAS, 2007). Entre elas destaca-se:

> a) as funções de monitor serão desenvolvidas por alunos com desempenho comprovadamente satisfatório (e não repetente), conhecimento da matéria objeto da monitoria, capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-pedagógicas (Artigo 1º); b) uma comissão, em cada universidade, fixará critérios e procederá a identificação das matérias em que haverá monitoria, o perfil do estudante, a condição e as normas para a seleção dos alunos (Artigo 2º); c) um regime de 12 horas semanais de efetivo trabalho, sob a orientação de professores da disciplina (Artigo 3º); d) a possibilidade de ser atribuída uma bolsa especial para o monitor, com recursos do Ministério da Educação e Cultura, previsto no orçamento da união (Artigos 4º e 5º).

Atualmente, a partir desse contexto normativo, a monitoria acadêmica nas universidades tem se apoiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, que em seu artigo 84º estabeleceu que, "os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos" (DIAS, 2007).

Desta forma, a monitoria acadêmica surge para a valorização e incentivo na formação de futuros docentes no ensino superior. Deve fazer parte do Projeto Pedagógico de cada curso da universidade, na qual a realidade da prática educativa faça parte da formação inicial e final do acadêmico.

Neste sentido, "Seu objetivo e sua razão de ser têm sido da tradicionalmente definidos por dois polos relacionados entre si: a iniciação de alunos de graduação na docência e, logo, a contribuição para a melhoria do processo pedagógico, e por consequência, da formação profissional e cidadã proporcionada pela universidade" (SABBATINI, 2014). Diante o exposto, aponta-se que o programa de monitoria acadêmica tem como objetivo a formação de professores do ensino superior e melhoria no ensino.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia, foi ofertado um programa de monitoria acadêmica na disciplina de Fundamentos de Alfabetização, no ano vigente, com o intuito de proporcionar aos alunos a complementação nas temáticas que envolvem a disciplina, bem como contribuir para a formação para a docência ao estudante monitor, aluno do 4º ano vespertino e noturno, que já frequentou esta disciplina.

Para a participação da monitoria são necessários os seguintes pré-requisitos:

> 1.Estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia, UNESPAR- Campus União da Vitória. 2. Ter sido aprovado na disciplina objeto da Monitoria: Fundamentos da Alfabetização. 3. Ter disponibilidade para dedicar a carga horária semanal mínima necessária às atividades de Monitoria, nos termos deste Edital. 4. O estudante não poderá atuar como Monitor em mais de um Projeto de Monitoria simultaneamente, para que não ocorra prejuízo no seu próprio aproveitamento acadêmico.

ISSN 1982-9183

As atividades de responsabilidade do monitor têm como princípio auxiliar os acadêmicos que fazem a disciplina. Para tanto, o monitor destinará horas para estudos das temáticas abordadas na disciplina e fichamentos, planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas e elaboração de material para abordagem prática do conteúdo teórico ministrado sob a orientação do professor-orientador, acompanhamento do professor na disciplina e redação dos relatórios de atividades desenvolvidas, além do atendimento aos acadêmicos.

> [...] é um importante passo na direção de uma reflexão crítica e política e de uma ação transformadora, que possibilitem reconstruções didático-pedagógicas inovadoras, ultrapassando o imobilismo e o conformismo, resgatando a esperança e o compromisso com o desenvolvimento e a circulação/socialização de saberes científicos e com a dimensão de códigos, valores e normas mais articulados a uma nova e inclusiva civilidade. (DIAS, 2007, p. 42).

A atividade da monitoria exerce no monitor uma aproximação com o ambiente acadêmico, dando uma dimensão do funcionamento da sala de aula. O contato, a vivência do monitor com alunos, professor, práticas pedagógicas, proporcionam uma identificação com o ensino superior, despertando e o interesse para uma futura profissão.

Por fim, o projeto de monitoria auxilia os discentes a diminuírem as dificuldades provenientes, bem como contribui para a organização de seus estudos e pesquisas, fortalecendo assim a sua caminhada no ensino superior. Outrossim, contribui com o estudante monitor a consistência na sua formação para a docência, como também sanar a cultura de individualismo a partir da relação entre monitor e professor orientador, "Na medida em que o orientador passa a compartilhar suas idéias, ouvir as perspectivas, dúvidas e indagações do monitor no convívio de sua prática profissional" (NUNES, 2007, p. 52).

CONCLUSÃO

Este texto teve por objetivo evidenciar reflexões sobre a importância da monitoria acadêmica na formação docente, como um processo de iniciação na carreira docente. A monitora estabelece uma relação de troca, onde monitor e professor ganham, ambos evoluem, crescem com a troca de experiências, conhecimentos, planejamentos, dúvidas e aprimoramentos. Com isso o monitor torna-se mais confiante para contribuir para o aprendizado de outros alunos.

Entretanto muitos acadêmicos não possuem conhecimento sobre o programa, devido a falta de divulgação e até mesmo pela falta de oferta e estimulo dos professores universitários, sendo desvalorizada, deixada em segundo plano recebendo pouca atenção e recursos por parte dos governantes.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Decreto n°66.315, de 13 de março de 1970. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 16/3/1970, Página 1987, Brasília, 1970.

DIAS, Ana Maria Lorio. A Monitoria como Elemento de Iniciação à Docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos, LINS, Nostradamos de Medeiro. (Orgs.) **Monitoria como Espaço de Iniciação à Docência:** possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007.

ISSN 1982-9183

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos, LINS, Nostradamos de Medeiro. (Orgs.) **Monitoria como Espaço de Iniciação à Docência:** possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SABBATINI, Marcelo. Monitoria acadêmica e formação docente: notas teórico-metodológicas para o levantamento de suas concepções e práticas. **EPEPE - V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação.** Anais - Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_4/MARCELOSABBATINI-CO04.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

CONTRIBUTOS DA DISCIPLINA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Larissa Inês Marasini[1]; Caroline Elizabel Blaszko[2]

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre a formação inicial de pedagogos e destaca os contributos de uma disciplina intitulada Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências e Educação Ambiental. O estudo é de cunho teórico enriquecido com trabalho de campo, que será realizado mediante aplicação de questionário semiestruturado contendo oito perguntas abertas e fechadas. O público participante será composto por 24 acadêmicos regularmente matriculados no 4º ano do curso de Pedagogia do ano letivo de 2019 da UNESPAR/UV. Objetiva-se, com isso, investigar os contributos da disciplina de princípios teóricos e metodológicos do Ensino de ciências e Educação Ambiental para a formação inicial e atuação profissional de futuros pedagogos. Parte-se do pressuposto que a formação inicial deve abranger diversificadas metodologias que possam ser exploradas e trabalhadas aliando a teoria à prática, despertando no educando o desejo por novas aprendizagens. No momento, o estudo se encontra em andamento.

Palavras-chave: educação, formação inicial, Ensino de ciências, metodologias.

INTRODUÇÃO

A formação inicial deve contribuir para a formação de profissionais capacitados para atuar e desenvolver estratégias metodológicas diversificadas, que venham a atender as demandas dos educandos, sendo importante considerar a sua idade cronológica, nível de desenvolvimento cognitivo, as habilidades, potencialidades e dificuldades.

Desde a Educação Infantil, as crianças já devem estar inseridas em um ambiente que oferece contato com objetos de conhecimento da área de ciências, de maneira direta ou indireta, cabendo ao professor explorar os conhecimentos prévios dos alunos e articular com os saberes científicos. Concatenado com o exposto, Carvalho et al. (1998, p. 6), expõe que se o Ensino de ciências:

> [...] fizer sentido para as crianças, elas gostarão de Ciências e a probabilidade de serem bons alunos nos anos posteriores será maior. Do contrário, se esse ensino exigir memorização de conceitos [...] e for descompromissado com a realidade do aluno, será muito difícil eliminar a aversão que eles terão pelas Ciências.

Conforme os apontamentos supramencionados, faz-se imprescindível que os conhecimentos e conteúdos trabalhados tenham sentido para os educandos, para isso, precisam estar articulados com o contexto de vivência, objetivando um aprendizado significativo.

[1] Acadêmica do 3° ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (*Campus* de União da Vitória).
[2] Doutoranda em Educação, na PUCPR. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV).

ISSN 1982-9183

Desta maneira, as práticas educativas adotadas pelos professores, isto é, suas intervenções pedagógicas, delimitarão o desenvolvimento do desejo ou a aversão por novos conhecimentos por partes dos alunos. Neste sentido, o processo formativo inicial, deverá primeiramente trazer um alicerce teórico-prático para que os professores possam refletir, flexibilizar, conhecer e articular esse conjunto de conhecimentos com a prática profissional. Corroborando com o texto, Imbernón (2010, p. 68-69) enfatiza que:

> A formação inicial pode contribuir para que o futuro professor construa uma [...] bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários.

Dessa maneira, a formação inicial, em específico de pedagogos, deve capacitar os futuros professores para trabalhar com diversas áreas do conhecimento, inclusive com Ensino de ciências. Diante destas considerações surgiu a problemática que dará suporte para esta pesquisa, a saber: quais as contribuições da disciplina Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências e Educação Ambiental para a formação inicial de pedagogos?

Mediante a essa problemática se estruturou o objetivo de estudo que incide em investigar como a disciplina Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências e Educação Ambiental contribui para formação docente e para o desenvolvimento de metodologias, articulando teoria e prática e aos conhecimentos prévios e científicos.

Justifica-se a presente pesquisa em andamento, pela necessidade de compreender a relevância da formação inicial, averiguando as contribuições do Ensino Superior para a formação docente e, por conseguinte, conhecer como são apresentadas e trabalhadas as possíveis metodologias que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o interesse do estudo pela temática adveio da experiencia do pesquisador em frequentar as aulas, no ano de 2018, da disciplina acima citada.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho teórico bibliográfico e de campo. Para Gil (2008, p. 50) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. " Sendo assim, a pesquisa é embasada teoricamente nos seguintes autores Carvalho (2013), Carvalho (1998), Imbernón (2010), Gil (2008), Gonsalves (2001), entre outros.

Com relação à pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p. 67) explica que "é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada". Para compreender as contribuições da disciplina Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências e Educação Ambiental para a formação inicial de pedagogos, buscaremos entrar contato com o público composto por 24 acadêmicos regularmente matriculados no 4º ano do curso de pedagogia no ano letivo de 2019 da UNESPAR/UV. A amostra é não probalística intencional por acessibilidade.

A coleta dos dados será realizada com a aplicação de questionário semiestruturado, composto por oito questões abertas e fechadas. Para os procedimentos éticos os participantes não serão identificados, assinando um termo de livre consentimento. Após a coleta de dados, será analisado o conteúdo das respostas, e tabulados de acordo com as categorias encontradas.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa está em andamento, com base no aporte teórico, primeiramente reportamos a Imbernón (2010, p. 68-69) que define a formação inicial sendo:

> A formação inicial, como começo da socialização profissional e de assunção de princípios e regras praticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuísta, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos a ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social. A formação inicial deve dotar de uma bagagem solida nos âmbitos cientifico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor e professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexibilidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar. (IMBERNÓN, 2010, p. 68-69).

Destarte a necessidade de uma formação inicial que seja basilar, oportunizando a construção de um conhecimento pedagógico especializado, para a formação do sujeito que irá atuar na educação de um modo efetivo em todas as suas modalidades (IMBERNÓN, 2010).

Voltado a esse processo formativo inicial, nos ateremos ao curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, tendo como foco a análise das contribuições da disciplina de Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências e Educação Ambiental.

Esta é uma disciplina que está presente nos componentes curriculares do curso no terceiro ano da graduação, sua carga horária total é composta por 72 horas, subdividida em 60 horas teórica e 12 horas prática. A carga horária semanal é de 2 horas aula. Sobre a ementa supramencionada, destacamos que abrange os seguintes conteúdos e temas: O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, normas e padrões, tendências de transformação. Os conteúdos e os métodos de Ciências Físicas e Biológicas: o ambiente e o aluno, a natureza interdisciplinar dos conteúdos de Ciências, desenvolvimento de atividades e materiais de ensino específicos. A Terra e seus ambientes. O método científico em ciências naturais: aplicação no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Proposta metodológica para o Ensino de ciências (UNESPAR/UV, 2018).

A disciplina abrange conteúdos amplos, os quais podem ser explorados, nas mais diversas modalidades da educação. Neste sentido a formação inicial deverá possibilitar aos acadêmicos a apropriação das mais diversas transposições didáticas, com possíveis metodologias aliadas as práticas pedagógicas, no caso deste estudo voltado ao Ensino de ciências. Ao se pensar no ensino de ciências, vale salientar que:

> [...] não há expectativa de que os alunos vão passar ou se comportar como cientistas [...]o que se propõe é muito simples – queremos criar um ambiente investigativo em salas de aula de Ciências de tal forma que possamos ensinar (conduzir/mediar) os alunos no processo (simplificado) do trabalho cientifico para que possam gradativamente ir ampliando sua cultura cientifica, adquirindo, aula a aula, a linguagem cientifica [...]. (CARVALHO, 2013, p. 9).

ISSN 1982-9183

Ao propor um ambiente investigativo, estaremos oportunizando práticas que envolverão algumas etapas, tais como, o levantamento do problema, experimental ou teórico buscando dar oportunidades aos alunos de levantar e testar suas hipóteses, apresentando argumentos discutidos com seus colegas e com o professor, após a resolução do problema, é preciso uma atividade de sistematização do conhecimento construído pelos alunos, essa sistematização é praticada de preferência por meio da leitura de um texto, quando os alunos poderão novamente discutir, comparando com o que fizeram e o eu pensaram ao resolver o problema, com o relato no texto, uma terceira atividade importante é a que promove a contextualização do conhecimento no dia a dia dos alunos, pois, nesse momento, eles podem sentir a importância da aplicação do conhecimento construído do ponto de vista social. (CARVALHO, 2013).

O ensino investigativo, portanto, deverá colocar os alunos para pensar e por meio da investigação, deverão buscar uma solução para o problema apresentado tanto pelo próprios alunos quanto pelo professor, sendo que o mesmo terá que ser claro e objetivo de uma maneira que todos entendam, destacando que o problema precisa, de fato, gerar uma investigação.

Consideremos, por exemplo, que o problema pode ser gerado por experimentos, os quais podem gerar uma problemática a ser solucionada pelas crianças, podendo ser aplicado e realizado em sala de aula, muitas vezes sem a necessidade de um laboratório de ciências.

Importante também sistematizar os resultados da investigação, os deverão ser registrados de maneira escrita, seja a professora a escriba ou as próprias crianças, considerando a construção da alfabetização ou de maneira oral, ou, ainda, desenhados.

São práticas, como as brevemente descritas que deverão nortear a formação inicial, com o intuito de proporcionar noções de estratégias pedagógicas para os professores, considerando o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. Neste momento, foi feita uma breve introdução das possíveis intervenções pedagógicas a serem abordadas e trabalhadas em sala de aula, levando em consideração que o estudo se encontra em andamento e em processo de coleta de dados da pesquisa de campo.

CONCLUSÕES

Embora o estudo esteja em processo de construção, alguns apontamentos podem ser apresentados. O processo formativo inicial docente imbricando a teoria e a pratica, contribui de uma maneira efetiva para a formação inicial possibilitando o elo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, visto que esse é um paradigma que deve ser superado, pois ainda existe o distanciamento da graduação com o ensino nas escolas. Uma maneira de ultrapassar essa barreira é a metodologia utilizada pelos professores da universidade, levando os acadêmicos a compreenderem a realidade escolar, de uma maneira crítica e reflexiva.

Contudo, se não houver o empenho e comprometimento com o processo formativo inicial por parte dos acadêmicos envolvidos, o processo de ensino aprendizagem poderá ficar vago, ainda que profissional docente universitário utilize e apresente metodologias diferenciadas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo. Lengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P.; et al. **Ciências no ensino fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

ISSN 1982-9183

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2010.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA: A NARRATIVA DE SI E A REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE E CULTURA DOCENTE

Marcela Mazur[1]

RESUMO

A temática da formação docente é bastante extensa nas pesquisas em educação, entretanto é um assunto que não se esgota em suas diferentes dimensões, tais como: os programas de formação continuada, identidade docente, cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993). Pensando nessas constantes extensões, este trabalho pretende aproximar-se de duas especificidades da formação continuada: a identidade docente e seu entrelaçamento com a cultura. O universo desta pesquisa constitui-se em um programa de formação continuada, o PDEM – de União da Vitória, PR, e o objeto de estudo é o processo de formação, bem como a relação estabelecida entre professores da educação básica e professores do ensino superior, além das produções materiais e identitárias realizadas a partir da formação. Assim, pode-se dizer que o que se deseja é tecer compreensões sobre a prática, a pesquisa, e as culturas presentes no contexto educacional.

Palavras-Chave: Cultura e Identidade Docente, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A temática da formação docente é bastante extensa nas pesquisas em educação, entretanto é um assunto que não se esgota em suas diferentes dimensões, tais como: a qualidade da educação, a dinâmica interna das escolas, as relações, os programas de formação continuada, identidade docente, cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993), entre outros. Pensando nessas constantes extensões, este trabalho pretende aproximar-se de duas especificidades que envolvem a formação continuada: a identidade docente e seu entrelaçamento com a cultura.

Pensar sobre a docência é aproximar-se da sua cotidianidade, da sua realidade mais específica, é conhecer os sujeitos envolvidos, suas vivencias, é conhecer também os processos formativos e como todo esse conjunto integra a "cultura escolar", que é definida como um "conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos" (FORQUIN, 1993, p.11).

Assim sendo, a cultura escolar traz vida ao cotidiano das escolas, e como professora da rede municipal de ensino do município de União da Vitória, Paraná, que atua no Ensino Fundamental Séries Iniciais interessa-me estudar o projeto de Formação Continuada desenvolvido pela Prefeitura Municipal: Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM), lançado com o Edital n.º 01/2015 – União da Vitória, PR, que objetivou selecionar professores do Quadro Próprio do Magistério QPM para ingresso na turma PDEM/2016. O Programa de formação continuada teve como intencionalidade promover "[...] a reflexão teórica sobre a pratica para possibilitar mudanças na escola" (Relatório final das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal, UNESPAR, 2018).

[1] Marcela Mazur, professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Professora da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, PR. Mestranda em Educação pela Universidade Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO.

ISSN 1982-9183

Lendo a intencionalidade do programa surge o desejo em ouvir a voz dos professores participante deste processo formativo, não apenas incidindo sobre as práticas realizadas durante a formação, mas ouvir sobre o que os professores falam sobre a pratica, sobre o que pensam sobre si, sobre o dizem que fazem, sobre o que realmente fazem, e sobre o que pensam a respeito do que fazem (GOLDENBERG, 2004).

Partindo então desse desejo de escuta surgiu a questão problematizadora da pesquisa: Como os professores participantes do PDEM interpretam sua inserção no contexto acadêmico de produção formativa correlacionando com sua atuação em sala de aula?

Assim sendo, o objetivo geral do projeto de pesquisa é investigar sobre as identidades docentes produzidas e incorporadas a partir do PDEM. Com referência nas vivencias durante o processo formativo, mais especificamente se objetiva:

a) Compreender a estrutura, organização e o funcionamento do PDEM, quais foram seus objetivos e os encaminhamentos realizados para alcança-los;

b) Estimular uma reflexão rememorando experiências e produções através de análise de materiais e narrativas orais, construindo colaborativamente uma autoconsciência sustentada no processo identitário dos professores,

c) Analisar os cruzamentos de cultura docente vivenciados entre os professores da educação básica e do ensino superior;

d) Identificar como o PDEM integrou-se na cultura das escolas do município.

Nesta perspectiva o projeto assume um compromisso educacional e social promovendo diálogos que envolvem a formação continuada e a carreira docente.

METODOLOGIA

O universo desta pesquisa constitui-se em um programa de formação continuada, o PDEM – de União da Vitória, PR, que estabeleceu uma parceria entre educação básica e ensino superior.

O objeto de estudo é o processo de formação, bem como a relação estabelecida entre professores da educação básica e professores do ensino superior, além das produções materiais e identitárias realizadas a partir da formação.

Sobre as identidades e a reflexão sobre a cultura, o que se pretende é promover com um grupo pequeno de professores momentos que estimulem a tomada de consciência, através da história oral, a partir de entrevistas em profundidade, sendo este um método que enfatiza as particularidades e seus significados, em que o ouvir ganhe em qualidade, construindo uma relação dialógica, uma verdadeira interação e fusão de horizontes, em que o diálogo entre iguais, pesquisador, professor da educação básica e professor do ensino superior, gere um fascinante encontro de histórias, memorias, emoções e experiências, (OLIVEIRA, 2000). Para essa tarefa complexa a cultura será entendida na busca das significações das realidades (GOLDENBERG, 2004).

Dentro desse aspecto metodológico as entrevistas trarão em si uma descrição densa (GEERTZ, 1989), gerando a minuciosidade que se entende necessária para os objetivos da pesquisa.

ISSN 1982-9183

DISCUSSÕES TEÓRICAS

Na contemporaneidade, assumir e permanecer no ofício docente com todas as suas características e especificidades é uma experiência muito pessoal, de uma dimensão formadora fundamental para o sujeito que a vivencia. Independentemente do tempo de carreira o ofício docente, traz consigo construções e reconstruções sobre as relações humanas e suas interações com conhecimentos, pois é uma experiência imediata e constante que exige muitas habilidades, isso porque a prática é o que dá "[...] condição para consolidar o processo de tornar-se professor" Guarnieri (2005). A cada dia de trabalho na docência, esteja no início da carreira ou no seu fim, o professor constrói saberes, do saber-fazer, Tardif (2011), que se tornam base em sua cotidianidade no ambiente escolar, elaborando assim um repertório docente para que se sobreviva como professor, desenvolvendo uma identidade profissional.

Dadas as singularidades, o professor sempre está em um processo de desenvolvimento sem fim, o que gera sentimento de insegurança, e sensação de incapacidade, ou que de maneira contraria, gera um sentimento de acabamento, em que a pratica é entendida como suficiente, dispensando-se estudos e formação, reforçando uma cultura escolar de isolamento. É necessário incorporar na cultura escolar a pedagogia do antipreconceito que é definida como o rompimento com "[...] diversas roupagens que o preconceito veste para se fazer imperceptível [...]" (BAIBICH-FARIA, MENEGHETTI, 2008, p. 84), isso porque nos espaços escolares o professor é um profissional que "[...] faz julgamentos, torna-se um autor, pensa e julga. [...]" (HEGEMEYER, 2016, p. 88), analisando a pratica de seus colegas e rotulando-os, promovendo sentimentos de tensões e preconceitos. Incorporar a pedagogia do antipreconceito na cultura escolar é estimular "[...] O professor que se coloca no lugar dos seus alunos, o aluno que se imagina no lugar do seu colega ou do professor, [...] (BAIBICH-FARIA, MENEGHETTI, 2008, p. 92), ou seja, é pensar em uma prática pedagógica pautada no respeito às diferenças, em que se busque a liberdade de convivência sincera, pensar em grupo na resolução de conflitos, objetivando a construção de uma cultura escolar de saberes, práticas e afetos.

Realizar trocas, estudos e pesquisa é promover condições de aprendizagem para o professor, para que o mesmo incorpore na sua rotina profissional momentos de parar e refletir, pensando sobre seus saberes e práticas curriculares, e segundo Guarnieri (2005) permitir que o professor constitua sua competência para ensinar.

Dentro dessa perspectiva entende-se que a relação dos docentes com seus pares gera a construção de pertencimento e identidade profissional. Os professores que trocam experiências de qualidade e realizam reflexões sérias fazem com que os saberes sejam mobilizados Tardif (2008), desenvolvendo conhecimento para a prática e conhecimento na prática, criando assim "[...] canais de comunicação que de fato possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho" (GUARNIERI, 2005, p. 10).

Faz-se necessário também refletir sobre as relações da escola para além da escola, e como professores se envolvem neste processo. É sabido que a escola com características mais horizontais de funcionamento, quando a realidade local contribuí para o trabalho dos professores, faz com que de maneira efetiva obtenha-se resultados mais satisfatórios para todos os envolvidos, pois o respeito, o compromisso ético e social se fortalecem a partir do conhecimento mais profundo de ambos. Esta relação fica ainda mais enriquecida quando as instituições de ensino presentes em um mesmo contexto/comunidade, realizam trocas.

ISSN 1982-9183

Trabalhos de interação, construídos geralmente a partir de uma ideia de coletivo, que no âmbito da educação ultrapasse a visão de uma atividade formal, e se caracterize como histórias de vida, mesmo que dentro de um espaço profissional, reforça o caráter social do aprendizado, Rockwell (1997).

CONCLUSÕES

Conclui-se reafirmando a necessidade de aprofundar analises sobre o cotidiano escolar e o que de real acontece nesses espaços. São também necessários estudos sobre a formação continuada e tudo o que envolva a construção de saberes através de percursos formativos, recolocando a subjetividade dos professores no foco das pesquisas sobre educação.

REFERÊNCIAS

BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Ética, educação e formação na sociedade tecnológica: contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse para a pedagogia do antipreconceito. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduíno (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. *In:* **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8°ed.-Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARNIERI, Maria Regina. (org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2°ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo A. de e GABARDO, Cleusa Valério. (Orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016 (Coleção Pesquisa em Cultura e Escola)

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do antropólogo.** Unesp: 2000

ROCKWEL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In: ROCKWEL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana.** 2ª impr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. Disponível http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd /arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf

ISSN 1982-9183

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR *CAMPUS* DE UNIÃO DA VITÓRIA. **Relatório final das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM).** Junho de 2018.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane de Paula Droszak; Caroline Elizabel Blaszko[1]

RESUMO

O presente estudo traz apontamentos sobre a importância do ensino de ciências na educação infantil e o papel do professor na abordagem dos conceitos científicos de maneira lúdica, despertando a curiosidade, aguçando os sentidos e a imaginação das crianças desde a tenra idade. Para isso, utiliza-se da metodologia de cunho teórico enriquecida com pesquisa de campo que contemplará a aplicação de questionário semiestruturado a uma amostra de 5 professores atuantes na educação infantil em uma escola da rede pública municipal do Sul Paranaense. Como a pesquisa encontra-se em andamento, objetiva-se investigar as possíveis práticas educativas que os professores podem desenvolver na educação infantil contemplando o ensino de ciências.

Palavras-chaves: Ensino de ciências, Educação infantil, Professor, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, p. 11), alterado mediante redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, afirma que a "primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Considerando a importância da educação infantil para a formação integral da criança, torna-se importante que o ensino de ciências seja trabalhado desde a infância de maneira lúdica, possibilitando aos alunos "estudar conteúdos científicos relevantes para sua vida, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos" (KRASILCHIK, 2004, p.89).

Assim, surgiu a problemática que norteará esta pesquisa, isto é, como o professor compreende o conceito de ciências e quais estratégias educativas são utilizadas na pré-escola para potencializar a aprendizagem de ciências?

A partir da problematização, o objetivo do estudo consiste em investigar as possíveis práticas educativas e analisá-las a fim de identificar o que os professores podem desenvolver na educação infantil para contemplar o ensino de ciências.

Justifica-se que o interesse pela temática adveio da experiência da pesquisadora por meio do estágio obrigatório do curso de Pedagogia na educação infantil, o qual contribuiu para indagações e reflexões sobre a necessidade de o professor compreender o que é ciências e desenvolver práticas educativas que atendam as demandas das crianças pequenas, respeitando nível de desenvolvimento dos educandos.

Ressalta-se que os professores devem conhecer o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNN, 1998), o qual orienta sobre os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados com crianças de zero a seis anos de idade. Pois, as crianças são expostas a fenômenos, vivências e conceitos científicos que exigem a contribuição do professor para

[1] Doutoranda em Educação, na PUCPR. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV).

ISSN 1982-9183

despertar a curiosidade. Neste interim, Brasil (1998, p. 172) afirma que "as crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo".

O ensino de ciências proporciona à criança uma atitude investigativa, estimulando a imaginação e a observação para, aos poucos, compreender os conceitos. Por tanto, o estudo das ciências deve ser oportunizado para a criança desde a educação infantil, pois é nesta fase que a criança começa a descobrir e conhecer o mundo. Cravo (2015, p. 4) complementa essa assertiva destacando que "é o objetivo do ensino de Ciências possibilitar ao aluno situações nas quais possam significar e re-significar o modo de leitura de mundo, interpretando e descobrindo, ao seu modo, os fenômenos que encontram ao seu entorno. "

Nenhum aluno chega sem algum conhecimento prévio, ele sempre carrega com ele um saber empírico de experiências que vivencia no meio em que vive, o professor deve renovar e reformular suas metodologias, visando estimular a imaginação e aguçar a curiosidade, despertando o desejo de aprender e fazer ciência desde a educação infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho teórico enriquecida com pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica "é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. " (GIL, 1999, p.50). Assim, no primeiro momento, a pesquisa é embasada teoricamente em Krasilchik (2004), Cravo (2015) e nos documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) entre outros.

No que tange à pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p.67) explica que "é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada". A coleta de dados envolve o questionário semiestruturado a ser aplicado com 5 professores atuantes na educação infantil em uma escola da rede pública municipal do Sul Paranaense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aporte teórico utilizado para embasar este estudo aponta que, muitas vezes, os professores se sentem inseguros para ensinar ciências e explorá-la na educação infantil. Pois, segundo Nascimento (2000), grande parte dos cursos formativos oferecidos aos professores apresentam lacunas, defasagens e baixa eficácia, abrangendo temáticas e conhecimentos fragmentados que pouco contribuem para o aperfeiçoamento dos professores.

Os processos formativos, segundo Mercado (2002, p. 21), "devem criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação, para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõe a atingir".

Pietrocola (2010, p. 129) complementa Mercado (2000) apontando que "a ciência na escola deveria ser momento privilegiado de exercitar a imaginação e com isso ser uma fonte de prazer permanente. No entanto, o que tem ocorrido é justamente o contrário. [...] Os alunos não conseguem conceber os conteúdos científicos para além das palavras e símbolos utilizados".

ISSN 1982-9183

É papel do professor mediar, planejar e apresentar conceitos científicos, auxiliando o aluno a transformar as informações recebidas em conceitos mais elaborados gradativamente. Para isso, ele pode utilizar diferentes meios, como atividades práticas, experimentos investigativos, descritivos e ilustrativos.

Ressalta-se que ensinar ciências na educação infantil é dar oportunidade às crianças de exercer sua curiosidade natural, compreender o mundo que as cerca, explorá-lo e descobrir os conhecimentos historicamente construídos pelos homens. Vale destacar que se deve respeitar as vivências e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, pois tudo ao redor deles é significativo e facilita na mediação da aprendizagem, o concreto é importante nesse processo, tudo aquilo que a criança pode ver, sentir, cheirar e manipular tem mais sentido para ela. Todavia, é necessário também conhecer o abstrato, os conceitos, as ideias e valores, tudo o que elas não podem apalpar, aquilo que não está diante de seus olhos, o ensino de ciências proporciona essa aprendizagem.

O lúdico é uma maneira muito eficiente para trabalhar ciências na educação infantil, as brincadeiras e jogos tornam o aprendizado muito mais prazeroso, ele ajuda a criança a assimilar o conteúdo trabalhado. Cabe ao professor dirigir a brincadeira ou jogo para ordenar o conhecimento ao conteúdo específico. A criança se encanta com os fenômenos da natureza, a chuva, o vento, o fogo, os animais, como nascem as flores, como crescem as árvores, tudo chama a atenção e desperta a curiosidade dos pequenos. De acordo com os documentos oficiais, "quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada" (BRASIL, 1998, p.169).

É comum o conteúdo de ciências na educação infantil ficar limitado à higiene, alimentação saudável, entretanto o conhecimento de ciências é muito mais que isso, nesta etapa escolar ele proporciona à criança a formação de um pensamento científico, de querer entender os fenômenos que acontecem ao seu redor. Outra das muitas possibilidades do ensino de ciências é promover o desenvolvimento integral da criança, por isso a brincadeira faz parte deste processo. Assim, para que uma atividade lúdica atinja os objetivos da aprendizagem proposta é preciso que o professor planeje trabalhar a partir de um conceito e utilize procedimentos para que o aluno o compreenda, como descrever, observar e relacionar para que a partir destas vivências a criança forme valores e um pensamento científico.

CONCLUSÕES

Conclui-se que é necessário abordar e desenvolver pesquisas na área de ciências para a educação infantil a fim de contribuir para a construção de aportes teóricos e experiências que possam nortear reflexões, planejamento e desenvolvimento de práticas educativas diversificadas em prol da formação integral da criança desde a educação infantil.

Ensinar ciências na educação infantil é ir além do que a criança pode ver com os seus olhos, é proporcionar ao aluno o conhecimento de fenômenos e conceitos científicos que os cercam. Neste processo, o professor tem um papel indispensável, pois deve planejar e desenvolver práticas educativas que considerem o nível de desenvolvimento psicológico e biológico dos alunos.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996.

CRAVO, M.J.S.; A pratica do ensino de ciências na Educação Infantil, sob a ótica dos estagiários de pedagogia da UEPA. **EDUCERE**, Paraná.2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, M. G. **A formação continuada dos professores:** modelos, dimensões e problemática. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar). Caderno Temático, Belo Horizonte, nº 5, jun., 2000.

PIETROCOLA, M. Curiosidade e imaginação: os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino. In: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências**: unindo pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 119-133.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESCOLA ÉTNICA POLONESA: UM MODELO DE ESCOLA MULTISSERIADA

Vanessa Federovicz[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

As escolas multisseriadas foram amplamente difundidas nas áreas rurais no sul do Brasil e também no estado do Paraná. Recebiam um número pequeno de alunos e o quadro de professores, para lecionarem nessas escolas isoladas e distantes dos centros urbanos, mantinha-se reduzido. Essa foi a característica da escola fundada por imigrantes poloneses, sob a denominação Presidente Costa e Silva, localizada na Linha Polonesa, Município de Cruz Machado (PR), na área rural, criada em 1970. Justifica-se o estudo pelo fato dessas escolas serem, na época, um único espaço de escolarização destinada ao meio rural brasileiro no sul do país. A pesquisa tem como objetivo desvendar as práticas educativas e dados sobre a fundação e funcionamento dessa instituição.

Palavras-chave: História da Educação, Escolas étnicas, Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

No início do século XX muitos imigrantes chegaram às terras paranaenses. As longas distâncias os obrigaram a organizarem-se entre si e criarem a escola para seus filhos de forma autônoma. Elegiam um professor e mantinham os custos da escolarização dos filhos. A modalidade multisseriada predominou, pois o número de estudantes, na maioria das vezes, mantinha-se reduzido, e com várias diferenças entre as faixas etárias. A professora lecionava para todos ao mesmo tempo, dividindo-os em filas de acordo com a série escolar. A experiência foi positiva e, mesmo posteriormente, subsidiadas pelo poder público, mantiveram esse formato devido ao seu isolamento. Esse modelo ainda perdurou na Linha Polonesa, na década de 1970, quando foi criada a Escola Presidente Costa e Silva.

Justifica-se o estudo tendo em vista a necessidade de realizar um mapeamento de onde encontravam-se essas escolas étnicas, organizadas inicialmente por imigrantes ou seus descendentes. Desvendar esses fatos por meio de um processo teórico-metodológico de abordagem, oportuniza levantar dados sobre a existência social dessas escolas étnicas, o que constitui-se como ponto relevante de estudo e, concomitantemente, apresenta-se como proposta inédita de investigação, devido ao fato de que a escola não existindo mais fisicamente, ainda vive na memória dos alunos e professores que a frequentaram. Os dados coletados revelarão a história dessa instituição e apresentar-se-ão importantes para verificar o cotidiano escolar, o seu entorno e o seu impacto na sociedade. Este estudo poderá também, contribuir com o NUCATHE (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação) da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, tendo em vista que o referido Núcleo se

[1] Acadêmica do 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: vanessafederovicz2428@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

interessa pela História da Educação Regional como parte da grande história educacional brasileira. Além disso, as informações coletadas e o resultado da pesquisa poderão fazer parte do acervo desse núcleo.

A escola da Linha Polonesa apresenta suas peculiaridades e faz parte de um conjunto de inúmeras outras escolas étnicas que surgiram em diferentes núcleos imigratórios. Ao pesquisar-se essa instituição surgem alguns problemas de investigação levando aos seguintes questionamentos: De que forma a comunidade da Linha Polonesa, Município de Cruz Machado (PR) organizou o espaço educativo envolvendo materiais e conteúdos escolares, preservando a cultura polonesa aos estudantes que a frequentavam? Como foi o processo de fundação da primeira escola (colaboradores, doadores do terreno, professores que lecionaram...)? Quais foram as práticas pedagógicas/educativas utilizadas por esses professores? E quais materiais utilizavam? Havia a presença da religiosidade na escola (práticas educativas que envolviam a religiosidade no interior da escola: orações, catequese, participações na Igreja da localidade...)? De que maneira a cultura polonesa foi transmitida pela escola e quais os impactos dessa, na comunidade?

A investigação tem por objetivo levantar dados sobre a criação e a prática pedagógica/educativa utilizadas pelos professores da Escola Presidente Costa e Silva, na comunidade Linha Polonesa, pertencente ao Município de Cruz Machado (PR).

METODOLOGIA

Utiliza-se de pesquisa bibliográfica que, segundo Oliveira (1997), tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenômeno. E para a realização deste estudo serão utilizados materiais bibliográficos pertinentes ao tema proposto.

Será realizado um estudo exploratório, pois conforme Santos (2000), quase sempre se busca familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema.

De outra forma a pesquisa é descritiva, onde o interesse é descrever a prática pedagógica da escola primária e a inserção desta num determinado contexto histórico.

Além disso, utiliza-se de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas a ex-alunos e ex-professores, e também análise documental sobre as fontes primárias encontradas.

O referencial teórico que norteia essa investigação pauta-se nos estudos sobre imigração polonesa de Wachowicz (1981) e Renk (2013) e nos estudos sobre cultura escolar de Julia (2001). Segue a linha teórica da História Cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo encontra-se na fase de coleta dos dados e de estruturação metodológica da pesquisa de campo. O referencial teórico aborda inicialmente, a importância de se pesquisar uma instituição escolar, seguido de estudos sobre a imigração e da criação das primeiras escolas étnicas.

Nosella e Buffa (2005) ao tratarem sobre as pesquisas acerca das instituições escolares, afirmam que por meio delas pode-se observar quais eram os vínculos e trocas entre escola e sociedade, tendo em vista que esses dois aspectos se interligam. Portanto, verifica-se que o aprendizado no interior dessas escolas impactou fortemente na comunidade local, transferindo *habitus* e cultura, tradições e costumes.

ISSN 1982-9183

Quanto à imigração, entre os anos de 1887 a 1912 visualizou-se o período que mais se intensificou a imigração de poloneses no estado do Paraná, povoando as áreas desabitadas. Rockenbach (1996) aponta que esses imigrantes ao chegarem às terras paranaenses encontraram muitas dificuldades: terrenos com mata fechada, várias doenças, pouca comida; a realidade enfrentada diferenciava-se do prometido pelo governo. Mas, eles precisavam continuar ali, paulatinamente foram se desenvolvendo, trabalhando na abertura de estradas, das matas e extraindo a madeira para construção das suas casas e trabalhando na agricultura. Preservavam a cultura e seus costumes, construíram igrejas e escolas nas comunidades, para garantir a educação a seus filhos. Nestas comunidades étnicas "[...] fundavam as associações culturais, construíam a igreja, a escola, pagavam o professor, o mobiliário da escola e material didático. Desta forma, garantiam que seus filhos não fossem analfabetos, e ministravam os conteúdos que a comunidade considerava relevante" (RENK, 2013, p. 2220).

A imigração na região da Linha Polonesa, no município de Cruz Machado (PR) iniciou-se na localidade denominada Rio do Banho, "onde foi construída a primeira igreja que também serviu de primeira escola" (ROCKENBACH, 1996, p. 136). Após, foi se estendendo para as outras localidades, também na sede do distrito, onde o ensino chegou até a 5ª série; na localidade de Rio das Antas, com ensino até a 4ª série; e, em outras Linhas e Vicinais somente com o ensino da 1ª 3ª série (na década de 1970, obedecendo à Lei 5692/71).

Quanto a escola, Renk (2013) comenta que havia uma instituição em cada localidade, isso acarretava falta de professores qualificados, pois geralmente acabava-se elegendo uma pessoa da comunidade com uma educação um pouco superior que os demais. O material didático era também precário, alguns professores, na falta destes, utilizavam materiais religiosos para alfabetizar os seus alunos, como por exemplo, catecismo, orações e cânticos. Como Renk (2013, p. 13) cita "a existência das escolas étnicas no Paraná foram uma experiência impar na história da educação do Brasil, os mecanismos de identidade étnica foram reinventados a cada legislação, até a nacionalização do ensino". Estas iniciativas geraram grandes evoluções na sociedade, e até a atualidade há resquícios disso.

A metodologia empregada, os materiais utilizados, os valores, os ideais transmitidos geraram uma cultura escolar própria. De acordo com Julia (2001, p. 10) a definição de cultura escolar "constitui em um conjunto de normas que acabam definindo os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem propagação destes conhecimentos e também garantem uma incorporação de determinadas condutas".

CONCLUSÕES

De posse de entrevistas, desvendaram-se algumas características da escola nos anos iniciais do seu funcionamento: consistia numa "casinha" de madeira, uma única sala, com carteiras compridas onde sentavam-se até três alunos, quadro negro, carência de materiais de apoio, e no mesmo local funcionava a igreja. A primeira professora era muito rígida, castigava os alunos caso tivessem mal comportamento, passava sempre lições de casa, cobrava constantemente o conteúdo lecionado, exigia boa caligrafia, realizava ditados, elaborava contas para que os estudantes as realizassem no quadro. Havia orações no início das aulas, geralmente, a professora também era a catequista, ensaiava cantos para a missa.

Embora o estudo encontre-se em fase de coleta de dados torna-se possível observar, preliminarmente, que as pesquisas sobre a história da educação, mais especificamente sobre as escolas étnicas, têm muito a revelar, pois cada instituição apresenta suas peculiaridades.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Revista Brasileira de História de Educação, jan/ jun 2001. p. 9 – 43.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **As Pesquisas sobre instituições Escolares:** o método dialético marxista de investigação. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368,jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica.** São Paulo: Pioneira, 1997.

RENK, Valquíria Elita. **Escolarização da infância nas escolas étnicas eslavas do Paraná:** Uma experiência singular na história da educação. **Anais...** 11. Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2013. Disponível em:https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7134_4232.pdf. Acesso em: 18 de set. 2018.

ROCKENBACH, Irene Fryder. **Dados Históricos e Memórias de Cruz Machado**. [s/l], [s/e], 1996.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **O Camponês Polonês no Brasil.** Curitiba; Paraná: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESCOLA REUNIDAS: UMA RUPTURA COM O MODELO CASA-ESCOLA

Kelen Mallmann dos Santos[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

As escolas primárias urbanas organizadas no formato de Escolas Reunidas, como o próprio nome se refere, reuniram, inicialmente três ou quatro escolas isoladas, agrupando-as em classes, e fixando-as em um único local. Essa pesquisa tem por objetivo resgatar a história da Escola Reunidas criada em 1963, no Distrito de Poço Preto, município de Irineópolis (SC), revelando fatos sobre sua fundação, organização e efetivação das práticas educativas/pedagógicas. A investigação apresenta-se teórico bibliográfica de cunho qualitativo, com pesquisa de campo por meio de análise documental, e a história e memória oral; segue a linha teórica da história cultural. Utiliza reflexões sobre cultura escolar com base em Julia (2001), ampara-se no trabalho de história e memória de Le Goff (2003), adota os estudos sobre história das instituições escolares de Magalhães (2004).

Palavras-chave: História da Educação, História e Memória Oral, Instituições Escolares. Escolas Reunidas.

INTRODUÇÃO

A Escola Reunidas, primeira instituição de ensino criada no Distrito de Poço Preto, município de Irineópolis (SC), iniciou suas atividades no ano de 1963. Na modalidade casa-escola, acolheu, inicialmente, cerca de trinta e oito alunos. A instituição subsistiu atendendo os estudantes da localidade, e recebeu várias denominações ao longo de sua existência, teve suas atividades encerradas no ano de 2012. Os indivíduos que por ela passaram evocam as lembranças impregnadas, ressaltando a contribuição desta na sua formação intelectual, imbuída também de formação cívica, moral e ética, fato esse destacado pela memória. De acordo com Le Goff (2003) a memória constitui-se um elemento essencial do que se costuma denominar identidade individual ou coletiva, cuja busca torna-se uma das atividades fundamentais dos sujeitos e das sociedades atuais, "a memória procura salvar o passado, para servir ao presente e ao futuro" (LE GOFF, 2003, p. 471).

Justifica-se o estudo pela significativa importância que tiveram as escolas reunidas, projetadas anteriormente ao surgimento dos primeiros grupos escolares, pois essas agruparam, em um mesmo espaço físico, as escolas antes isoladas. Essa alternativa intermediária entre a casa-escola e o grupo escolar tornou-se menos onerosa por manter num mesmo recinto três ou mais escolas sob uma mesma direção. Caracterizou-se como uma iniciativa urbana e, iniciou um modelo mais atraente e moderno para a educação brasileira, pelo fato de não permitir ao professor residir nesse local, constituindo-se assim, como uma nova organização pedagógica que marcava a profissionalização dos espaços educativos escolares. A investigação apresenta

[1] Acadêmica da 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: kelenmallmannsantos@gmail.com
[2] Professora Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

como problema de pesquisa o seguinte questionamento: a pesquisa acerca de instituições escolares composta de seus sistemas impregnados pelos valores de cada época, possibilita compreender melhor a história da educação local, regional e nacional?

Essa pesquisa tem por objetivo resgatar a história da Escola Reunidas do município de Irineópolis (SC) revelando fatos sobre sua fundação, organização e efetivação das práticas educativas/pedagógicas, tentando compreender e explicar os processos e os compromissos sociais da mesma, em diferentes contextos históricos, refletidos nos comportamentos dos sujeitos aprendentes.

METODOLOGIA

A investigação adota estudos bibliográficos, descritivos e exploratórios, com pesquisa de campo que ocorre por meio de análise documental e entrevistas sob a perspectiva da linha teórica da história cultural.

A pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, é conceituada por Cellard (2008, p. 295) como: "uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais". A investigação de campo ocorre por meio de entrevistas a ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários da Escola Reunidas localizada no distrito de Poço Preto, município de Irineópolis (SC). A amostra constitui-se por dez entrevistados(as) que fizeram parte da história desta instituição. O instrumento de coleta dos dados empíricos do estudo apresenta-se por meio de um questionário misto composto por vinte e seis questões abertas.

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos consiste na área da educação mais especificamente no eixo temático da História da Educação amparada por: Chartier (1988) quando se refere à história cultural, Le Goff (2003) destacando a importância da história e memória como um subsídio para o resgate de fatos significativos que compõe a história das instituições escolares, Zotti (2016) e seus estudos sobre o processo de agrupamento das escolas isoladas e Magalhães (2004) que oferece um amplo referencial teórico sobre as instituições escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados e quanto à pesquisa teórico bibliográfica verifica-se que a Proclamação da República proporcionou um lugar de destaque à educação, em particular à disseminação da escola primária para as classes populares, primordial para alicerçar o novo regime. Evidenciava-se como necessário que a população brasileira se tornasse letrada e participasse do regime político democrático, havia a intenção de uniformizar a língua nacional em todo o país, formar o cidadão nutrido pelos valores cívicos e morais, e essas atribuições transferiram-se à escola. Para a concretização desses princípios visava-se substituir, gradualmente, as "escolas singulares" por instituições que se constituíssem como *locus* de formação integral. (SILVA, 2006, p. 342).

Assim, foram surgindo as escolas primárias urbanas organizadas no formato de Escolas Reunidas, como o próprio nome se refere, reuniram, inicialmente três ou quatro escolas isoladas, agrupando-as em classes, e fixando-as em um único local.

Essa sistematização tornou-se o passo inicial para a criação dos grupos escolares, que assim também estruturaram as classes, entretanto, sob a coordenação de um diretor escolar e agregaram um aparato didático, acrescentando ainda, a esse modelo materiais didáticos, bibliotecas escolares, museus, associações escolares, entre outros.

ISSN 1982-9183

Felgueiras (1998) destaca a importância da base material. Considera o local em que a vida institucional ocorreu, os materiais, artefatos, móveis e utensílios, os espaços e seus objetos, enfim, trata-os como "sítio histórico" cuja consideração é indispensável para que se possa fazer interpretações, leituras interpretativas, relatos sobre a história institucional. Portanto, vários autores incluem como elemento indispensável na composição da história de instituições escolares a consideração do espaço físico ou base material da instituição.

Para definir a escola, Magalhães (2004) diz que constitui-se um lugar de formação, de integração e de socialização, lugar de ensino e de aprendizagem, lugar de controle, de disciplina e de subjetivação onde todas as aquisições possíveis, sejam elas cognitivas ou técnicas atualizam-se a cada momento. Portanto, a escola não se limita apenas ao espaço físico, mas vai além procurando entender o contexto histórico e o currículo estabelecido por este. Magalhães (2004) segue dizendo que:

> As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores a normativo burocrático, e, político ideológico estruturante. As instituições educativas transmitem uma cultura (cultura escolar), e não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Por serem organismos vivos as instituições escolares transmitem uma cultura escolar, que segundo Julia (2001) caracteriza-se como:

> Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Para Nosella e Buffa (2013), a pesquisa acerca das instituições escolares é uma forma de estudar a história e a filosofia da educação brasileira, na medida em que as instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época. Pesquisar a história das instituições escolares tem como vantagem a possibilidade de "superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia" (NOSELLA; BUFFA. 2013, p. 26). Na análise das instituições escolares é preciso correlacioná-las com as condições sociais nas quais emerge num contesto histórico.

Quanto às fontes, nem sempre há documentos suficientes para reconstituir a história das instituições, portanto faz-se necessário recorrer às fontes orais absorvidas de história e memória. Sobre história e memória Le Goff (2003) aponta que o resgate da história das instituições escolares tem como objetivo reconstruir o passado. Sem a ideia de presente e passado não é possível tomar a consciência de tempo. Entretanto, memória não é história, história não é memória; a história faz uso da memória, mas se distingue da memória por ter característica primeiro acadêmica, ou seja, de estudo; segundo, porque instrumenta a memória. E por isso está sujeita a falhas ou constantes reformulações de verificação. História e memória permanecem em constante diálogo. Para Le Goff (2003):

ISSN 1982-9183

> A distinção passado/presente que aqui nos ocupa é a que existe na consciência coletiva, em especial na consciência social histórica. Mas, torna-se necessário, antes de mais nada, chamar a atenção para a pertinência desta posição e evocar o passado/presente sob outras perspectivas, que ultrapassam as da memória coletiva e da história. (LE GOFF, 2003, p. 203).

O registro histórico das memórias sociais das instituições torna-se uma tentativa de verificar se há um fenômeno coletivo de flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992). Entende-se história e memória como uma representação seletiva de um passado que não é somente do indivíduo, mas de toda a família que passou pela instituição, ou seja, uma história inserida num contexto familiar evidente na memória, tanto individual como coletiva, ou seja, a importância que os estudos tiveram na vida dessas pessoas.

Le Goff (2003) aponta que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura, exercem manipulações conscientes ou inconscientes sobre a memória individual. Desta forma, torna-se possível perceber o quanto isso interferiu em suas atividades profissionais ou em sua vida pessoal relevando as influências da instituição educativa além dos muros da escola.

A história cultural vem contribuindo com a compreensão da história e memória como fonte nas pesquisas sobre instituições escolares e dos diferentes processos educativos e escolares, procurando entender a cultura nas comunidades onde houve a inserção da escola e verificar seu modo de viver, aspectos sócios econômicos, políticos e religiosos. Mesmo sob a compreensão de que a educação não ocorre apenas nas instituições escolares, a escola ainda mantém-se como principal local de transmissão do conhecimento na sociedade moderna.

CONCLUSÕES

Embora a pesquisa esteja em andamento, algumas considerações podem ser tecidas, como o fato de a escola ter um papel fundamental na instrução da população da localidade em que esteve inserida. Constituiu-se a única Escola Reunidas no município, passou por inúmeras modificações tanto no âmbito de estrutura física quanto na estrutura pedagógica. Teve sua complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução apresentou-se profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas e trouxe muitos reflexos significativos para o Distrito Poço Preto.

REFERÊNCIAS

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p.295. (Coleção Sociologia).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

FELGUEIRAS, Margarida Maria Louro. Para um museu vivo da escola primária: trajetória de uma investigação de uma investigação. In: MAGALHÃES, Justino (Org**). Fazer e Ensinar História da Educação.** Braga; Portugal: Instituto de Educação e Psicologia, 1998, p. 147-154.

ISSN 1982-9183

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação: jan/jun. 2001.n. 1.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória.** 5. ed. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas; São Paulo: Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares:** Por que e Como Pesquisar. Campinas; São Paulo: Alínea, 2013.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. In: Revista Estudos Históricos, n. 3, Rio de Janeiro, 1992.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889- 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares.** Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado das Letras, 2006. p. 341-376.

ZOTTI, Solange A. **Organização do Ensino Primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 19 de dez. 2018.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PONDERAÇÕES

Franciele Karina Chechelak[1]; Roseli Vergopolan[2]

RESUMO

A educação do campo é uma modalidade da educação básica que nos instiga as reflexões a cerca das suas subjetividades**.** O presente estudo tem por finalidade discutir a formação de professores e as leis que estão vigentes para as escolas do campo. O texto é de cunho bibliográfico e de campo, e está em fase de coleta de dados por meio de questionário com professores de uma escola municipal do campo. Ao efetivar análise das Leis vigentes que versam sobre a temática da Educação do Campo nas discussões preliminares observa que há necessidade de formação tanto inicial como continuada para professores das escolas do campo. As Leis e Diretrizes apontam o imperativo de investimento nessas formações, para que os docentes consigam dar conta de tantas demandas impostas numa sociedade onde os sujeitos do campo se tornam muitas vezes invisíveis diante da sociedade materialista e elitista.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professores do campo. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aponta reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes para atuar nas escolas do campo. A formação dos professores no Brasil se encontra em debate hoje pois, devido aos paradigmas excludentes e das transformações materialistas do pensamento da sociedade contemporânea acabam interferido no processo educativo num sentido amplo. O que está previsto na Legislação brasileira nem sempre é a realidade efetiva da realização da formação inicial e continuada de professores para que possam atuar nas escolas urbanas e do campo, buscando respeitar as diversidades culturais.

No decorrer da pesquisa buscaremos discutir os desafios encontrados durante o período de formação tanto inicial quanto continuada dos professores e o trabalho pedagógico em desenvolver os conteúdos e os saberes necessários para a emancipação dos sujeitos do campo.

Esta pesquisa irá possibilitar uma visão mais crítica e reflexiva sobre a educação do campo, que é tão pouco divulgada bem como a formação de professores e as realidades que se tem no dia-a-dia desses profissionais, através de uma análise crítica das políticas públicas que competem assuntos sobre a educação do campo.

Compreendemos que as políticas públicas são importantes para a valorização da educação, porém nem todas são postas em prática e isto dificulta o trabalho pedagógico dos professores que atuam na cidade e no campo.

[1] Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória. E-mail: francielechechelak451@gmail.com

[2] Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

A pesquisa se delineia a partir dos moldes técnicos da pesquisa exploratória, qualitativa e apoiada em uma pesquisa de campo.

Tem o propósito de abordar a questão da Formação inicial e continuada de Professores do Campo através da análise das Diretrizes que incumbem sobre o assunto, de forma crítica e reflexiva, buscando novos conhecimentos e novas discussões.

Na pesquisa bibliográfica serão reunidos dados que servirão de base para construir e investigar o trabalho, com o intuito de aprofundamento do assunto estudado.

Na pesquisa de campo a intenção é coletar, analisar e interpretar dados que condizem com a população do estudo de campo está composto por professores dos Anos iniciais do ensino fundamental do município de União da Vitória/PR no ano letivo de 2019.

Para Lakatos (2003 p. 186), a pesquisa de campo tem a finalidade de obter informações ou saberes de um empecilho, com a intenção de solucionar, comprovar ou ainda encontrar novos fatos ou ligações com o problema a ser esclarecido.

O instrumento de coleta de dados está composto a partir de um questionário misto, pois conterá perguntas fechadas e perguntas abertas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tema que trata o presente estudo consiste sobre a Formação de Professores do Campo e as Leis e Normativas que a amparam. Para Freire (1996), o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento, o autor ainda cita que, “sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p.33).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) relatam que um dos problemas no campo é a falta de políticas públicas que seja adequado ao ambiente e que apresente uma melhoria de vida das pessoas que vivem e trabalham no campo. Deste modo compreendemos que um dos desafios que tem relação com a educação de qualidade é a concretização de políticas públicas que reafirmem os direitos dos estudantes das escolas publicas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 e a Constituição Federal, amparam a educação atualmente onde a formação de professores no geral necessita de uma normativa que abordem especificadamente sobre a formação de professores das escolas do campo. Como podemos observar no artigo 206, da carta magna faz referencia a todos os professores sem distinção e que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes pública;
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade;
> VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CF/1988)

ISSN 1982-9183

Por conseguinte, notamos que o professor que atua no campo é formado dentro de um currículo urbano e se deslocam do espaço urbano até a escola do campo, sem formação especifica, muitas vezes não possui conhecimentos da cultura e valores dos sujeitos do campo e acabam contribuindo para um trabalho pedagógico e um desenvolvimento de um currículo urbano no contexto campesino. Desta forma:

> É necessário que o educador seja educado, ou seja, o papel da formação de professores e, nesse caso específico, [...] a formação continuada de professores vincule-se à necessidade da construção da identidade camponesa, que o sistema social insiste em homogeneizar, ou melhor, subsumir numa pseudototalidade massificadora. (MARTINS, 2011, p. 42)

Compreendemos que o professor necessita estar sempre em busca de novos conhecimentos, para que possa media-los aos seus alunos de forma que faça sentido para suas vidas. Freire descreve que "Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (1996, p. 33).

No entanto, outra dificuldade que os professores possuem é que em suas formações inicial e continuada não tiveram discussões e debates sobre as especificidades do campo que podem contribuir para a formação da identidade dos sujeitos do campo.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) alguns professores atualmente são vítimas do sistema educacional, são desvalorizados, isso faz com que os professores fiquem desmotivados e desinteressados e sem ânimo para dar uma boa aula.

Segundo Martins (2008) a educação do campo corre o risco de inserir mais conteúdos urbanizados desvinculados da realidade dos alunos e sem significado para a vida dos mesmos. Desta forma acabam sendo obrigados a transmitir saberes urbanizado aos seus alunos do campo. Pois os conteúdos que os educadores transmitem aos seus alunos do campo são meras adaptações dos conteúdos de escolas urbanas.

Nas Diretrizes Operacionais da para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 cita que "os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas públicas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes" (BRASIL. 2002, p. 2).

Reconhecemos que com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já foram obtidas algumas conquistas, no entanto não se deve se acomodar apenas com isso, pois entendemos que a população do campo possuem suas culturas e valores que são próprios desse espaço que não se deve ser esquecidos.

O professor que irá atuar em uma escola do campo deve perceber que campo e cidade são espaços diferentes e possuem realidades diferentes, atendendo ao contexto formativo do campo. Caldart (2011) relata que a escola deve fazer ajustes nos conteúdos e formas de acordo com as precisões dos alunos, a escola tem que ir ao encontro do aluno e não o contrário.

O professor que possuir uma formação sólida e crítica irá consolidar um trabalho pedagógico respeitando os conhecimentos dos espaços e das culturas das escolas do campo.

Como está exposto na lei Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 em seu artigo 13 os professores precisam de formações que abordem a diversidade de saberes, cultura, valores do campo e também que verse sobre uma proposta pedagógica que valorize o ensino a cultura e as transformações que

ISSN 1982-9183

ocorre no campo, para que se tenha melhorias de condição de vida, de forma democrática. E para complementar o que foi citado acima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 13 no inciso III diz que o professor deve "zelar pela aprendizagem dos alunos" (2017, p. 14).

Em relação ao curso de licenciatura Neto (2011) diz que devem desenvolver diálogos entre vários saberes, respeitando as diferenças e os conhecimentos de cada cultura.

É através do diálogo que os professores e alunos vão desenvolvendo novos conhecimentos sobre a escola que atuam para que formem sujeitos do campo críticos e reflexivos, que lutam por direitos de uma educação pública de qualidade.

CONCLUSÕES

Embora o estudo se encontre na fase do encaminhamento da coleta de dados é possível considerar preliminarmente que a formação de professores do campo necessita de uma política pública que dê assistência aos professores que atuam neste espaço, para que assim eles possam atender as especificidades que são necessárias para atender as necessidades dos sujeitos do campo.

O estudo concorda com Caldart (2011) quando ela diz que o educador é aquele que tem em seu trabalho o objetivo de fazer e pensar a formação humana, em qualquer espaço, educando qualquer sujeito em qualquer idade.

Os professores que atuam em escolas do campo juntamente com a escola necessitam ter uma mudança atitudinal, não adianta apenas dizer que precisa de mudanças se nada fazem para que isso aconteça. Uma das atitudes que podem ter é construir um Projeto Político Pedagógico que de conta de algumas especificidades do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília-DF. 2002.

BRASIL. CF: **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgado em 5 de outubro de 1988.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CALDART, R.S. A Escola do Campo em Movimento. In: **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2011.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2011.

CALDART, R.S; CERIOLI, P.R; FERNANDES, B.M. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo". In: **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2011.

ISSN 1982-9183

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo- SP: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

MARTINS, F. J. (org.). Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In. **Educação do campo e formação continuada de professores: uma experiência coletiva**. 1. ed. Campo Mourão: Fecilcam, 2008.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Daiane Izabel Gonçalves Pageski[1]; Caroline Elizabel Blaszko[2]

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a importância da fotografia como recurso didático para ensinar ciências no ensino fundamental, articulando teoria-prática para dinamizar as aulas e contribuir para superação das dificuldades de aprendizagem. Objetiva-se investigar a importância do registro fotográfico como recurso didático para trabalhar conteúdos de Ensino de Ciências. A metodologia da pesquisa é de cunho teórico respaldados nos estudos de Bizzo (2009), Bento (2009), Silva (2005), Sontag (2004), Monteiro (2004) e Jófili (2002), sendo também exploratória, qualitativa e apoiada em pesquisa de campo, a qual será realizada na empresa Sesi, no município de São Mateus do Sul, com aproximadamente 20 crianças com dificuldade escolar do 5° ano do ensino fundamental. No momento a pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-Chave: Fotografia. Ensino-aprendizagem. Ensino de Ciências. Alunos.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências passou a fazer parte do currículo escolar no Brasil, sendo que em meados de 1961, foi instituída na forma de disciplina denominada de "Introdução de Ciências". Desde este momento, a disciplina assumiu um papel respeitável, sendo considerada importante para a construção da cidadania, o desenvolvimento integral dos sujeitos enquanto cidadãos, consumidores e usuários responsáveis da tecnologia.

Neste enfoque, destaca-se a necessidade do professor observar seus alunos e identificar os seus conhecimentos prévios, para posteriormente, aliar estes saberes as ações educativas e práticas científicas desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, para se reinventar de acordo com a realidade do aluno (JÓFILI, 2002).

Muitas vezes, a disciplina de ciência é vista e trabalhada pelo professor de modo fragmentado, desarticulado da realidade e das vivências do educando. Pois, conforme Bizzo (2009, p.14) comenta:

> Muitas vezes, professor e aluno não entendem afirmações, mesmo algumas que aparecem impressas em seus livros didáticos, pela simples razão de que elas são uma síntese de várias explicações e conceitos que não podem mesmo fazer sentido sozinhas, como afirmações isoladas. (BIZZO, 2009, p.14).

Mesmo observando as dificuldades supramencionadas, o professor deve planejar e desenvolver práticas educativas que proporcionem envolvimento e despertem nos alunos o interesse por novos conhecimentos científicos.

---

[1] Acadêmica do 3° ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (*Campus* de União da Vitória).
[2] Doutoranda em Educação, na PUCPR. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV).

ISSN 1982-9183

Considerando a importância do ensino de ciências e a necessidades de diversificar as atividades educativas, surgiu a problemática que norteará esta pesquisa, sendo, como o professor pode utilizar o registro fotográfico para aproximar teoria e prática englobando conteúdos de ensino de ciências?

Mediante a problemática supramencionada, surgir o objetivo da pesquisa que consiste em investigar a importância do registro fotográfico como recurso didático para trabalhar conteúdos de Ensino de Ciências.

Justifica-se que o interesse pela temática adveio pela profissão de fotografa da pesquisadora e mediante contato com a orientadora anterior e professora do curso de Pedagogia, que ao socializar seus saberes despertou o interesse de desenvolver uma pesquisa cientifica de trabalho de conclusão de curso abordando o registro fotográfico aliado ao ensino de ciências.

Assim, prioriza-se nesta pesquisa, o desenvolvimento de atividades com crianças de baixo desempenho escolar que participam de um projeto da Petrobrás aliado ao Sesi, que visa por meio lúdico e atividades práticas contribuir para amenizar e superar as dificuldades de aprendizado das crianças participantes. As atividades serão desenvolvidas em sala de aula e no pátio da instituição, onde as imagens registradas serão apresentadas para toda a turma, com o intuito de observar as percepções do autor da fotografia e dos demais estudantes. Na atividade proposta, os alunos irão registrar o que entendem por “seres vivos”, sendo livres para investigar e fotografar. Após isso, com o auxílio do material coletado pelas crianças, será mostrado, utilizando de conhecimentos científicos, o que são os seres vivos e sua importância, para então, num segundo momento, um novo registro fotográfico ser feito, ou seja, os alunos com o conhecimento adquirido por meio das explicações da pesquisadora terão outro olhar ao fotografar.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de cunho teórico respaldados nos estudos Bizzo (2009), Bento (2009), Silva (2005), Sontag (2004), Monteiro (2004), Jófili (2002) entre outros. Sendo também exploratória, qualitativa e apoiada em pesquisa de campo, a qual será realizada na empresa Sesi, no município de São Mateus do Sul, com aproximadamente 20 crianças com dificuldade escolar do 5º ano do ensino fundamental.

Sobre a pesquisa de Campo, Gonsalves (2001, p.67) explica que “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”, assim a pesquisadora mediante desenvolvimento da atividade com os alunos buscará coletar dados e depoimentos que serão analisados e socializados.

Assim, esta pesquisa contemplará a utilização da câmera fotográfica como recurso pedagógico nas aulas de Ciências, com intuito de fazer o registro de observação de seres vivos e adotar metodologias que possibilitem ao educando aprender sobre este assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Com base nas leituras realizadas, o processo ensino-aprendizagem é dependente de fatores externos, tal como o professor e os estímulos que ele irá proporcionar ao seu aluno, sendo necessário dar importância aos materiais que serão utilizados em sala de aula. Como Bento (2009) afirma,

ISSN 1982-9183

> O processo ensino-aprendizagem pode ocorrer em ambientes formais e informais, envolvendo no mínimo duas pessoas: o educando e o educador. Tal processo baseia-se, portanto, numa relação e depende de variáveis externas ao educando, como as técnicas e recursos didáticos utilizados pelo educador para atingir seus objetivos. Nesse contexto, os professores devem estar atentos a forma como ministram suas aulas, haja vista que isto gera grande impacto e consequências no aprendizado dos seus alunos. (BENTO,2009, p.2).

Conforme o autor supramencionado, os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer em ambientes formais, ou seja, no ambiente escolar e em ambientes informais, fora da escola em passeios a campo e outros espaços, podendo o professor utilizar dos recursos tecnológicos e da fotografia para inovar as formas de ensino e possibilitar a potencialização de novas aprendizagens.

Portanto, se faz necessário que o professor utilize materiais e mídias que irão deixar sua aula atrativa e, consequentemente, mais produtiva. Pois, a escolha do tipo de mídia que o educador irá empregar no seu contexto escolar "deve levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano, estas representando a capacidade diferenciada que cada indivíduo tem de se expressar e aprender" (BENTO, 2009, p. 4).

Atualmente, com as diversas tecnologias sendo desenvolvidas e disponibilizadas, os professores dispõem de recursos que podem dinamizar e facilitar suas aulas, um exemplo é a câmera fotográfica, que auxilia na articulação entre com as aulas práticas, tornando o ensino de ciências mais atrativo aos alunos.

> As fotografias são importantes por que nos fornecem informações, e mais do que isso, nos ensinam um código visual, mudando a nossa maneira de perceber o lugar em diferentes escalas. Numa sociedade de indivíduos autômatos, "a fotografia tornou-se um dos principais meios de acesso à experiência, a uma ilusão de participação" (SONTAG, 1986, p.20).

Segundo o autor, a utilização da fotografia torna-se um recurso importante, em especial em razão de que os estudantes, junto com a obtenção do registro do fenômeno, podem trabalhar as características dos seres vivos, suas peculiaridades entre outros aspectos, possibilitando o aprimoramento da observação.

Como Bento (2009) comenta, a "aprendizagem é um processo em que se possibilita a aquisição e assimilação de conhecimentos e o processo ensino-aprendizagem está sujeito a diversas variáveis, como as técnicas e mídias que o professor utiliza".

Ressalta-se que desenvolver nos estudantes as habilidades de observação dos fenômenos e objetos é uma das funções da educação formal e importante para a formação de conceitos científicos.

CONCLUSÕES

Os alunos recebem diariamente milhares de informações e diversos tipos de estímulos, dificultando assim, o papel da escola de ensinar. Cabe ao professor a árdua tarefa de tornar o ensino atrativo aos educandos dessa geração, fazendo com que o aprender seja prazeroso e útil ao cidadão que está em formação no meio escolar.

ISSN 1982-9183

Ainda que, o estudo se encontre na fase de organização dos dados referenciais e da estrutura metodológica da pesquisa de campo, é possível considerar, preliminarmente que com a comparação entre as fotografias registradas, mostrando que além da observação direta do fenômeno, quando realizado o registro fotográfico dele, é possível fazer uma observação mais detalhada, as crianças, ao apresentarem suas fotografias e suas observações, conseguirão unir por meio da máquina fotográfica, o registro fotográfico com suas percepções anteriores sobre ciência e seres vivos.

REFERÊNCIAS

BENTO, L. C. M. – O uso da fotografia: do campo para a sala de aula – uma reflexão a partir da visão dos discentes e docentes do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 2, p. 105-117, nov. 2009. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil**? São Paulo: Àtica. 2002.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

JÓFILI, Z. Piaget, Vigotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Prática,** 2002.

SONTAG, Susan, 1993- **Sobre fotografia**/ Susan Sontag: tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PÓS A LDB (1996) E A VISÃO DOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS: CONCEITOS PRELIMINARES.

Jocemara da Silva Charavara[1]; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa sobre a função da Educação Infantil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), especificamente a visão dos responsáveis pelas crianças que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil do Município de União da Vitória- PR. Esta investigação tem como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e histórica sobre a educação infantil e pesquisa de campo com os responsáveis pelas crianças de zero a cinco anos e onze meses a partir de entrevistas e questionários. No momento, esta investigação encontra-se na fase de leituras, fichamentos e reflexões sobre os conceitos básicos e este texto apresentará os resultados preliminares destas reflexões, ou seja, a visão de infância à luz de autores como Philippe Ariés (1981) e Sonia Kramer (1987).

Palavras-chave: Infância; Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); Responsáveis.

INTRODUÇÃO

Ao conceituar a infância nos dias atuais, é importante ressaltar a trajetória da construção do sentimento de infância. A infância foi desconhecida por muitos séculos na sociedade, sendo que somente a partir da Idade Média, por volta dos séculos XVI e XVII, deu início ao sentimento de infância com a chegada das inovações científicas, dado o prolongamento da expectativa de vida dos infantis. No século XVIII, a influência da Igreja Católica desencadeou um olhar divino na figura das crianças, a qual necessitavam de cuidados e carinhos de seus pais, desenvolvendo assim um novo ideal de criança e de família. Na contemporaneidade, a infância é vista como uma infância atendida no qual o Estado é responsável de garantir cuidados com a saúde, educação, higiene, liberdade e respeito a todas as crianças e jovens. Partindo dos ideais de infância surge a pergunta: Qual a visão dos responsáveis pelas crianças acerca das mudanças na Educação Infantil, pós a LDB 9.394/96?

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa sobre a função da Educação Infantil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), especificamente a visão dos responsáveis pelas crianças que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil do Município de União da Vitória- PR.

No momento, esta investigação encontra-se na fase da pesquisa e reflexões sobre os conceitos básicos e este texto apresentará os resultados preliminares destas reflexões, ou seja, a visão de infância à luz de autores como Philippe Ariés (1981) e Sonia Kramer (1987).

[1] Acadêmica do 3º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória.
[2] Pos-Doutora em Educação. Professora adjunto A da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

A pesquisa que será apresentada adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo a qual é conceituada por Marconi e Lakatos (1986, p. 57-58) como o "[...] levantamento de toda bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto".

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos encontra-se inserida no campo da educação, mais especificamente no eixo temático da educação infantil, contemplando pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa de campo serão os pais/responsáveis das crianças matriculadas nesta etapa de ensino, sendo que instrumentos para coleta de dados consistem na entrevista e questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muito se discute sobre a importância de infância nos dias atuais, mas é deixado de lado a trajetória infantil, de modo que acaba desconhecendo-se a versão antiga do conceito de criança.

A infância foi constituindo-se ao logo do processo sócio histórico, ou seja, ela foi se formando por meio das mudanças ocorridas na sociedade ao longo da história da humanidade. De acordo com Ariés (1981, p. 50), "até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo[...]".

Com base nos estudos de Ariés (1981), a imagem da infância era representada com atributos em singularidade de um adulto, de forma que a imagem descrevia um adulto em miniatura com feições e traços do mesmo, desprezando assim aspectos infantis, uma vez que na época não era demonstrado nenhum interesse pela criança.

Na Idade Média, por volta dos séculos XVI e XVII, surgiu um novo modelo de sentimento de infância chamada de paparicação ou, de acordo com Ariés (1981, p. 58) "[...] infância "engraçadinha", com que nós, adultos, nos divertimos para nosso passatempo [...]". O autor supracitado aponta que a infância passou a ser visível na sociedade, mas de uma forma inusitada de modo que a criança passou a se tornar um meio de diversão aos adultos.

Em um século mais tarde, a infância já era assunto nas decisões sociais por meio das novas mudanças ocorridas no seio familiar, desencadeando assim mais afetividade nos laços familiares de modo, que a família no século XVIII, de acordo com Ariés (1981, p. 225), "[...] transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com as crianças ". Partindo desse ponto, a entidade materna começou a exercer uma figura protetora e o seio familiar ser base de proteção, na qual a educação e a saúde tornam-se de suma importância.

> A vida em família, até o século XVII, era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. O grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas nesses grupos ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal. (ANDRADE, 2010, p.38).

ISSN 1982-9183

A família, no século XVII, não demostrava uma visão de infância e de suas especificidades, sendo que a faixa etária infantil desfrutava do mesmo vocabulário, vestimentas, alimentação, costumes e tudo do mundo adulto. Um dos motivos que aponta a falta de preocupação com as crianças era o falecimento decorrente das mesmas, fato comum na época, ou seja, "Era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos [...]" (KRAMER, 1987, p.17).

O sentimento de infância só teve efetivação no século XVIII, com a influência da religião Católica, momento em que a Igreja passou a propagar a imagem da criança semelhante a Deus, ocupando assim um olhar divino. Com a nova perspectiva de infância, a imagem da família passou a se adequar com os pressupostos exigidos pela igreja, sendo que o novo modelo familiar era de cuidados para não corromper a pureza da criança.

Com o passar dos anos e com os estudos da psicologia, da pedagogia e entre outras, a visão da infância foi se modificando, principalmente quando os teóricos elaboraram teorias sobre o desenvolvimento infantil e as particularidades desta fase do ser humano.

Atualmente, a infância passou a se caracterizar como um modelo que tem sua especificidade e necessita ser atendida e protegida, sendo dever da família e do Estado, que precisam atuar em união, garantindo assim o respeito aos direitos de todas as crianças e adolescentes.

Nesta perspectiva, em 1990, foi sancionada a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que visa a garantia de melhores condições de vida aos infantis como: educação, saúde, cultura, lazer, cuidados, proteção, respeito e a família. Este documento garante os direitos de ser infantil e sua proteção.

Entretanto, a referida lei não assegura que todas as crianças possam gozar do privilégio de infância, pois dada a particularidade social, cultural e econômica, muitas crianças são excluídas de vários dos seus direitos, como do brincar e viver interações que lhe tragam oportunidade e possibilidades de uma vida mais sadia e segura.

CONCLUSÕES

Em virtude o trabalho estar em andamento, algumas conceituações foram expostas. O entendimento da infância passou por muitas transformações sociais, culturais e políticas ao longo da história, para enfim poder chegar ao modelo atual.

Após o entendimento da história da infância é possível entender como foram elaborados os programas e leis que regem esta etapa do desenvolvimento humano, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, na sequência, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Nesta específica, como foi reestruturado o ensino no país e decorrente do novo modelo de ensino, surgiram várias transformações na educação, entre elas considerar a Educação Infantil como parte integrante da educação básica. No entanto, é possível considerar que apesar de todas as prerrogativas das leis, nem todas as crianças têm a oportunidade de gozar do ensino de qualidade, devido os condicionantes culturais, econômicos e sociais.

O presente trabalho teve a finalidade de apresentar questões preliminares e que são preponderantes para a pesquisa que se encontra em andamento e em fase inicial.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Tecendo os fios da infância**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2º Ed. Rio de Janeiro. S.A. 1981.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** A Arte do Disfarce. 3º Ed. Rio de Janeiro. Ltda. 1987.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

IMIGRANTES POLONESES E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE CRUZ MACHADO (PR)

Daniele Krul[1]; Roseli B. Klein[2]

RESUMO

As dificuldades iniciais desses imigrantes, em terras brasileiras, apresentaram-se inúmeras, entretanto, a comunidade estruturava-se por meio da Igreja e da escola como forma de manter-se unida, e assim, fortalecer sua identidade cultural. O presente estudo aborda a organização educacional dos imigrantes poloneses em Cruz Machado (PR), na localidade do Distrito de Santana, e tem por objetivo investigar a fundação da primeira escola, seu funcionamento, os sujeitos participantes, a organização pedagógica, entre outros aspectos. O estudo apresenta-se bibliográfico, de cunho qualitativo, com análise documental e pesquisa de campo, segue a linha teórica da história cultural. A investigação apoia-se nos estudos de Wachowicz (2001) sobre a imigração no estado do Paraná; e, nos ensaios de Nosella e Buffa (2013) sobre a importância de se pesquisar uma instituição educacional.

Palavras-chave: Escolas isoladas étnicas, Práticas educativas, Imigração polonesa.

INTRODUÇÃO

A imigração polonesa faz parte da história da população do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os poloneses fixaram-se e construíram suas colônias nos três estados do sul do Brasil e muitos, até hoje, preservam suas tradições e costumes. O fenômeno imigratório brasileiro, no final do século XIX e início do século XX, tornou-se significativo para a composição de muitas cidades do Paraná, entre elas Cruz Machado, estabelecendo nessa região uma colonização predominante polonesa.

A comunidade da localidade Santana (Cruz Machado - PR), teve origem próxima ao ano de 1911. Foi colonizada por imigrantes poloneses, em sua maioria, seguida dos ucranianos, que se estabeleceram através da organização de pequenas áreas coloniais assumindo atividades agrícolas, sistematizadas por meio da pequena propriedade e através do padrão de distribuição de terras, constituindo-se de modo distinto de núcleos familiares. A escola primária foi fundada pelos próprios imigrantes, e com o passar do tempo, recebeu o apoio de um Padre e da Congregação das Irmãs da Sagrada Família, que ficou responsável pela educação e catequização das crianças. A convivência entre as famílias contribuiu com o enraizamento de hábitos poloneses: o progresso de atividades produtivas e a inicial institucionalização da família e da religião. Esses hábitos se estenderam e atingiram o processo educativo das crianças, levando esses imigrantes a aderirem, também, à responsabilidade por educarem seus descendentes, assim, surgiu uma educação escolar.

[1]Acadêmica da 3ª ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Email: daniele_krul@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Email: roseli.klein@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Portanto, esse trabalho tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma o processo organizacional dessa escola polonesa, sob a supervisão das religiosas, foi significativo para a educação das crianças imigrantes?

Justifica-se a pesquisa pelo fato da imigração atingir o seu centenário e, se não fosse por essas pessoas, a escola primária não teria existido nessa localidade rural; razão que impulsiona a recompor os aspectos históricos da educação polonesa na região, desvendando de que forma esta organização de ensino procedeu para o ensino das crianças, a manutenção da língua e da cultura de origem, bem como os meios utilizados para preservar a identidade cultural. O interesse em investigar as práticas educativas, no interior da referida escola polonesa, deve-se ao fato que o Brasil, no século XIX, ainda não tinha um sistema unificado de educação e recebia várias correntes imigratórias as quais foram organizando modelos próprios.

A pesquisa tem como objetivo desvendar o sistema educacional dessa escola étnica que existiu no município de Cruz Machado (PR), no Distrito de Santana. A investigação abordará num primeiro momento aspectos relacionados à imigração polonesa no Paraná e no município de Cruz Machado, num segundo momento procurará destacar as práticas educativas e pedagógicas da escola primária imigrante, por meio da pesquisa de campo (entrevistas e análise documental).

METODOLOGIA

Inicialmente o estudo apresenta uma discussão sobre a história da educação no período republicano e as implicações na formação das crianças imigrantes. Em seguida desenvolve um quadro teórico acerca dos aspectos didático-metodológicos utilizados nesse modelo de escola. Por fim, revela o processo educativo das crianças imigrantes a partir da organização da instituição até o seu fechamento. Será realizado um estudo exploratório, pois conforme Santos (2000), quase sempre se busca familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema. De outra forma a pesquisa é descritiva, onde o interesse é descrever a prática pedagógica da escola primária e a inserção desta em um determinado contexto histórico. Ressalta-se que a pesquisa será bibliográfica. Segundo Oliveira (1997), este tipo de pesquisa tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenômeno. E para a realização deste estudo serão utilizados materiais bibliográficos pertinentes ao tema proposto.

Além disso, utiliza-se de uma pesquisa de campo com análise documental sobre as fontes primárias encontradas e entrevistas a ex-alunos, e ex-professores da instituição. A pesquisa será realizada por meio do material existente ainda com moradores da localidade, pertencentes a ex-alunos e ex-professores (documentos, cadernos escolares, fotografias...), através de entrevistas aos mesmos e pesquisa aos documentos na Secretaria de Educação do Município de Cruz Machado (Município ao qual atualmente pertence a localidade). Essa investigação de campo será permeada por pesquisa bibliográfica, cujos autores desenvolvem estudos sobre instituições escolares, escolas rurais, formação de povoamentos e a necessidade da escola, políticas educacionais vigentes no momento da criação e desenvolvimento desse estabelecimento ao longo dos anos. O estudo segue a linha teórica da história cultural.

ISSN 1982-9183

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os imigrantes vindos da Polônia, que se estabeleceram no estado do Paraná dirigiram-se para várias cidades do estado, uma delas a cidade de Cruz Machado, construíram suas colônias e preservaram os costumes trazidos de sua terra natal. Construíram a igreja e mais tarde organizaram a educação de seus filhos. O estado tinha pouca influência na organização social das comunidades e no campo educacional da mesma maneira, com isso a comunidade solicitava às autoridades religiosas a vinda de padres e irmãs para auxiliarem na educação nas colônias de imigrantes.

A pesquisa busca recompor aspectos históricos da educação dos imigrantes Poloneses, revelando a maneira pela qual o ensino se organizou e os meios que foram utilizados para manter a cultura Polonesa. Percebe-se que o governo brasileiro tinha outras intenções ao incentivar a vinda do imigrante: "o período que se estende de 1889 a 1892 é conhecido como a <febre brasileira>, quando milhares de colonos e proletários dirigem-se preferencialmente para o Brasil, empolgados pela propaganda dos agentes do governo brasileiro" (WACHOWSKI, 1970, p. 16). A Polônia sofria com um governo que não valorizava seu povo, a sobrevivência ficava cada vez mais complicada por isso a propaganda de um país melhor onde cada um teria sua terra para cultivo e terras férteis, segundo Wachowski (1970, p. 17) "emigraram, pois, para se tornarem proprietários de terras, aspirações essa que lhes era negada em sua própria terra de origem". Percebe-se a grande empolgação do povo, ao ouvir que: "o governo brasileiro financiava a fixação dos imigrantes nas colônias e, a partir de 1890, pagava o deslocamento marítimo da Europa até o Brasil. O país era apresentado, na Europa, como a extensão do paraíso bíblico, as terras onde "corria leite e mel" [...] (RENK, 2009, p. 40). O povo Polonês cansado de viver apenas para sobreviver, resolveu buscar melhores condições de vida no Brasil. Alguns chegaram à região de Cruz Machado (PR), localidade do Distrito de Santana, em data aproximada ao ano de 1911. Na localidade, encontraram muitos desafios a serem superados, entretanto apoiados pela Igreja organizaram a comunidade e a escola.

No que se refere a criação da escola primária, os dados surgem a partir de análise documental, com base em antigos Livros de Chamadas em posse de ex professores, e muitos aspectos passam a ser revelados por meio de entrevistas àqueles que lecionaram e frequentaram essa escola. Nas entrevistas iniciais nota-se a falta de recursos didáticos, o rigor disciplinar, a constante presença da religiosidade católica e o estado de pobreza das famílias que enviavam seus filhos à escola. Assim, torna-se possível montar esse grande "quebra-cabeças" e poder, por intermédio dessa investigação, desvendar e registrar as práticas pedagógicas/educativas vividas no interior da instituição.

CONCLUSÕES

O trabalho teve início a partir da história dos imigrantes poloneses no estado do Paraná, mais especificamente na cidade de Cruz Machado. Na sequência buscou-se informações sobre como esta comunidade se organizou, em suas colônias, a educação recebida, a preservação de costumes, tradições e uso da língua Polonesa. O trabalho encontra-se na fase de coleta de dados com a realização de entrevistas, e análise de documentos encontrados na comunidade local.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas; São Paulo: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RENK, Valkiria Elita. **Aprendi falar português na escola!** O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_renk.pdf. Acesso em: 09 abril de 2019.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba; Paraná: Gráfica Vicentina Ltda, 2001.

WACHOWSKI, Ruy Christovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. In: Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa. Curitiba: 1970. 7 v. p. 13 - 110.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INCLUSÃO E A FORMAÇÃO INICIAL: A VISÃO DOS FORMANDOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNESPAR – UNIÃO DA VITÓRIA

Vivian Michelli Ivaz de Oliveira Quadros[1]; Ivanildo Sachinski[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta as reflexões iniciais de uma pesquisa que pretende discutir o conceito de inclusão com os formandos dos cursos de licenciatura da UNESPAR / União da Vitória. Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos os moldes de pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfico com verificação de aspectos conceituais em campo. Essa pesquisa de campo contará com a aplicação de um questionário semiestruturado aos acadêmicos formandos da área de humanas da UNESPAR - Campus União da Vitória. Terá como referencial teórico básico autores como Bueno (1999), Michels (2006), Kassar (2011) e Garcia (2013) nas problemáticas de Educação Especial e Inclusão, Shiroma (2001) nos entendimentos das políticas atuais de educação. Neste momento de discussão apresentamos as primeiras aproximações teóricas com tema, basicamente centrada na perspectiva conceitual, por isso entendemos que este estudo encontra-se na fase de organização dos dados referenciais e da estruturação metodológica da posterior pesquisa de campo.

Palavras-Chave: Educação; Inclusão; Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

Entendemos que falar sobre formação de profissionais da educação é desafiador, porém implica problematizar os conceitos de qualidade dessa etapa de formação, principalmente porque precisa ser resultado de uma formação consistente que abra possibilidade da construção de um trabalho docente através da um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências em diversas áreas. Como campo de analise primaria delimitamos o Campus da UNESPAR em União da Vitória nos acadêmicos formandos dos cursos de Licenciatura. A instituição contempla em seu Projeto Político Institucional (PPI, 2012) a afirmação de que a formação deve proporcionar um formação acadêmica oportunizando uma prática educacional a partir de práticas pedagógicas relacionadas a realidade do meio social, desenvolvendo mediante o conhecimento um profissional de qualidade.

Michels (2006, p. 415) afirma que,

> A formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes. Percebe-se também que sua formação deve desenvolver, nesse futuro profissional, competências para executar atividades diretamente com os alunos considerados deficientes e, ao mesmo tempo, aprender a trabalhar em equipe.

[1] Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR – Campus União da Vitória-PR. Email: vivieannaquadros@yahoo.com.br
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor e Orientador do Colegiado de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória. Email: sachinski_educa@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Partimos do entendimento que as pesquisas devem levar em conta temas de vivência do pesquisador, por isso, quando estávamos na prática de estágio obrigatório e também remunerado entramos em contato com alunos com deficiência e ao mesmo tempo observamos a grande dificuldade de se inserir em sala e de aplicação de práticas inclusivas, pois a formação dos docentes é marcantemente direcionada aos grupos considerados normais, levando a um constante despreparo para se assumir e entender o que é a inclusão no âmbito educacional. Instigados por essas relações procuramos entender os elementos formativos desses profissionais e apresentamos como problemática, qual o conceito de inclusão nos acadêmicos formandos dos cursos de licenciatura da UNESPAR - Campus União da Vitória?. Objetivamos assim, entender a visão dos acadêmicos formandos sobre a inclusão, e as construções dos conceitos básicos durante suas formações, permitindo construir um cenário de como os cursos estão preparando seus futuros professores para o exercício da docência nos novos desafios sociais.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, adotamos os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, bibliográfico com futura verificação à campo por meio de um questionário semiestruturado aos acadêmicos formandos da área de humanas da Unespar- Campus União da Vitória, embasado-se nos autores da bibliografia especializada, com destaque para Bueno, Garcia, Michels , Kassar, Shiroma e Saviani.

Para este momento específico procuramos apresentar as primeiras aproximações teóricas com o tema e as problemáticas discursivas presentes nos documentos básicos apresentando reflexões sobre o contexto histórico, o conceito de educação especial e inclusão e como isso se processa na formação inicial dos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Segundo Mazzotta (2005) foi no século XIX que alguns brasileiros começaram a organizar serviços de atendimentos a cegos, surdos e deficientes físicos e mentais, sendo que essas iniciativas eram ainda isoladas, pois eram de interesse de algumas pessoas que estavam ligados por interesses familiares ou sociais. Esta inclusão denominava-se "educação dos excepcionais" a qual vem a acontecer somente no final dos anos cinquenta, início dos anos sessenta do século XX.

Esse conceito de inclusão passa a ser vistos em documentos a partir da Lei de Diretrizes e Base 4.024/61 (BRASIL, 1961) intitulada de "Educação de excepcionais" onde apontam uma educação oferecida a alunos com deficiência, evidenciando apenas que haja um lugar para esse aluno, no sistema regular de educação.

> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Segundo Kassar (2011) esta titulação muda para " Tratamento especial" na LDB 5692/71 que passa a mencionar, que os alunos deficientes, superdotados e com atrasos de aprendizagem escolar, devem receber tratamento diferenciado na escola.Partindo destas Leis, surge em 1973

ISSN 1982-9183

o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) o qual pensava na educação especial, de forma alternativa para os alunos que não se enquadravam no âmbito escolar, retirando os "problemas" da escola regular e os alocando em uma escola especial.

O conceito contemporâneo de inclusão (e que consideramos para este trabalho) teve uma construção direcional com a Declaração de Jomtien (1990) na Tailândia, quando 157 países se reuniram para discutir os problemas relacionados a educação mundial. Como foco da discussão, construíram um conceito de educação que se baseava em uma perspectiva para todos, a qual deveria ser uma educação voltada desde o aluno com necessidades especiais (deficientes) até o aluno ribeirinho, resultando numa educação imparcial, em que cada um passa a ser incluso em sala de aula.

> Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Sendo assim a educação deve ser oportunizada para todos e de forma igualitária, sem distinção de pobres, meninos e meninas de rua, população de periferia, povos indígenas, minorias étnicas e raciais, refugiados de guerra, nem um ser humano deve ser descriminado no acesso escolar. (JONTIEM,1990)

Em 1994 outro momento mundial se tonou marcante, a Declaração de Salamanca na Espanha, impulsionou o conceito de inclusão, salientando que toda a criança tinha o direito à educação independente de sua necessidade educacional especial seja ela física, neurológica ou social. Para esse documento, a escola é um direito de todos e deve possuir estrutura condizente para receber os mesmos e leva consigo a importância de uma formação em que docentes sejam preparados desde sua formação inicial e tenham momentos direcionados nos processos de formação continuada, para construir assim formas de se trabalhar com as adversidades que surgiram através da inclusão.

Entendemos que o ponto de partida para a concretização de alguns desses conceitos esteja na necessidade de uma formação inicial consistente a qual segundo Bueno (1999, p. 13) ainda mostra um grande despreparo.

> Os professores do ensino regular não têm o mínimo preparo para incluir os alunos que apresentam necessidades especiais. E os professores especializados em Educação Especial, também não. Sua formação geralmente está voltada para as dificuldades especificas do aluno especial, resultando na falta de competências pedagógicas mais amplas. (BUENO, 1999, p.13)

Segundo Garcia (2013) na última década a política de educação especial passa a ter uma perspectiva de inclusão, mas com uma questão irrelevante "em que ela se consiste?" pois com a criação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aluno aprende de forma paralela a classe regular, não tendo assim grande incidência sobre o aprendizado. Por frequentarem as salas de AEE em horários diferentes, passa-se a pensar que a inclusão na escola regular é mais voltada para a convivência e socialização com os demais estudantes e não o trabalho educacional do conhecimento já produzido e estruturado na forma escolar. Com base nesse conceito a autora trás a importância da formação inicial do professor o qual é retirado do caráter de estudo aprofundado de conhecimento para a tarefa do Atendimento Especializado, fazendo assim um profissional multifuncional. Sendo ele um regente de recursos de aprendizagem do aluno.

ISSN 1982-9183

> ...consideramos fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. (GARCIA 2013.p,116).

Para a Michels (2006) a formação deve ter como base a prática docente na qual se auxilia a ação em sala, sabendo assim a forma de incluir esse aluno que vem de uma exclusão histórica, vindo assim a assumir um papel de extrema importância, pois a inclusão escolar é vista como uma maneira de compensação aos alunos "diferentes", dando a eles a oportunidade de se socializar com os demais.

> ...os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para "compensar" as diferenças sociais. (MICHELS 2006. p.407)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é de grande importância para o espaço acadêmico da UNESPAR, pois procura contribuir para se pensar na formação inicial, desvelando as potencialidades e as fragilidades dos cursos de licenciatura no que diz respeito aos conceitos de inclusão e atendimento educacional especializado e será ampliado com análise de dados colhidos junto aos acadêmicos formandos de 2019.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971

BRASIL. **Decreto nº 72.425,** de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília/DF, 1973.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, Politica educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial. 5. Abpee**

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, jan-mar.2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil, História e Políticas Públicas** / Marcos Jose Silveira Mazzota-5.ed. São Paulo: Cortez,2005.

MEC. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha,1994.

ISSN 1982-9183

MEC. INEP. LDBEN 4.024/61. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasilia,1961.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006

UNESCO**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Tailândia, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI 2012.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Jeniffer Kelly da Silva Moreira; Caroline Elizabel Blaszko[1]

RESUMO

O presente estudo traz considerações sobre a importância do ensino de ciências na formação integral do educando em processo de escolarização, e, por conseguinte destaca o papel do professor no planejamento e desenvolvimento de metodologias diversificadas que potencializem o ensino de ciências. A pesquisa é embasada em referencial teórico, é de cunho qualitativo, contando também com pesquisa de campo que contemplará a aplicação de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, que será aplicado a uma amostra de 5 professores atuantes com a disciplina de ensino de ciências na rede pública municipal do Sul Paranaense. Objetiva-se investigar as metodologias e práticas educativas utilizadas pelos professores ao longo das aulas de ciências e seus respectivos contributos para o processo de ensino e aprendizagem. No momento a pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-Chave: Ensino de Ciências, Metodologias, Professores, Educação.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância, a criança já está inserida diretamente ou indiretamente em situações que envolvem conhecimentos da área de ciência que são construídos via interação com a sociedade e o ambiente em que vive.

Conforme Arce (2011) o ensino de ciências abrange uma gama de conhecimentos que podem ser explorados e trabalhados de inúmeras maneiras, articulando os conhecimentos prévios dos educandos ao ensino investigativo e ao conhecimento científico, sendo papel do professor o de desenvolver metodologias e práticas educativas que potencializem novas aprendizagens.

Como a área de ciências possui grande importância, por este fato, há a existência de diversos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base nacional Comum Curricular (BNCC) que fazem diversos apontamentos, buscam apresentar propostas e ideias para os professores realizar práticas educativas e buscar atingir o objetivo de desenvolver as habilidades e competências dos educandos.

Ao estudar ciências, segundo a Base nacional Comum Curricular (2017, p.323), "[...] as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, das diversidades e dos processos de evolução e manutenção da vida [...] recursos naturais, suas transformações da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana", mostrando-se importante o seu estudo nas instituições escolares.

Considerando a importância do ensino de ciências, surgiu a problemática que norteará esta pesquisa, sendo, quais as metodologias e práticas educativas desenvolvidas pelos professores ao longo da disciplina de ensino de ciências no 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental?

[1] Doutoranda em Educação, na PUCPR. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV).

ISSN 1982-9183

Mediante a problematização, o objetivo do estudo consiste em investigar as metodologias e práticas educativas utilizadas pelos professores ao longo das aulas de ciências e seus respectivos contributos para o processo de ensino e aprendizagem.

Justifica-se que o interesse pela temática adveio da experiência do pesquisador adquirida via estágio na educação básica, no 4° ano do ensino fundamental I da rede pública, momento que oportunizou contato com a área do ensino de ciências e instigou questionamentos e reflexões sobre metodologias e práticas que podem potencializar novas aprendizagens.

Segundo Sousa et. al (2015) existe a necessidade da construção de um conhecimento direcionado para o processo de ensino eficiente, porém, grande parte dos professores ainda adotam metodologias exclusivamente tradicionais para ensinar os conteúdos. Assim, muitos professores deixam de desenvolver aulas pautadas no ensino investigativo, atividades passeio, experiências e somente desenvolvem práticas restritamente monótonas que inibem o desejo por novos conhecimentos na área cientifica.

Corroborando, Bizzo (2002, p.31) enfatiza que, "estudar ciências na escola vai além de apenas atividades regradas e sistematizadas, apenas na busca de obtenção de respostas, mas trata-se de um processo de desenvolvimento das capacidades de compreensão e reflexão da criança"

Salienta-se a importância da prática do professor no ensino de ciências, que não deve ser sem sentido e desordenada, mas que seja direcionada para um ensino investigativo. Assim sendo, a maneira como o professor ensina é importante para que o aluno articule os conteúdos estudados e seu cotidiano, compreendendo e intervindo na sociedade de maneira consciente.

METODOLOGIA

A metodologia conta com pesquisa teórica, é de cunho qualitativo, com pesquisa de campo. Conforme Gil (2008, p.50) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Sobre a abordagem qualitativa, "parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". (CHIZZOTI, 1995, p.79)

Em relação à pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p.67) aponta ser "[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada", buscando coletar dados referentes ao estudo de maneira que possa ser analisada articulando-se com o embasamento teórico.

Assim, o estudo é apresentado em dois momentos: o primeiro, direcionado ao embasamento teórico respaldado em Sousa *et. al* (2015), Arce (2011), Bizzo (2002) e na Base nacional Comum Curricular (2017), entre outros. O segundo momento será desenvolvido mediante aplicação de questionário semiestruturado a uma amostra de 5 professores atuantes com a disciplina de ensino de ciências na rede pública municipal do Sul Paranaense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

Ressalta-se que a pesquisa está em andamento, mas com base no aporte teórico utilizado percebe-se a necessidade do professor romper com práticas pedagógicas monótonas e tradicionais no ensino de ciências, como cópias e da repetição de conteúdos de modo robótico.

ISSN 1982-9183

Evidencia-se que esta disciplina possui uma ampla área de conhecimentos que podem ser trabalhados por diversas maneiras, sendo "[...] muito importante que o professor considere sempre as informações que os alunos trazem sobre o assunto [...]" (VIZENTIN; FRANCO, 2009, p.13). Desta forma, é importante buscar juntamente aos professores atuantes nos anos iniciais do processo de escolarização, as possíveis metodologias e práticas pedagógicas utilizadas para explorar e trabalhar os conteúdos de ciências de maneira significativa para o educando, devendo aliar teoria com a prática.

Para articular a teoria com a prática, segundo Carvalho (2016, p. 20-21) é preciso que o professor oportunize a criança a desenvolver a motivação pela busca de novos conhecimentos e que, dessa forma, construa conhecimentos de forma científica, pois o ensino e a prática são elementos que estão aliados durante o processo de aprendizagem.

Conforme a autora supracitada é necessário que o professor tenha o entendimento de como ocorre a aprendizagem do aluno, para utilizar destes saberes no planejamento de ensino, repensando os métodos e práticas que serão utilizados. Para tanto, é preciso ter clareza de como ensinar e "[...] que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, em seus conceitos, habilidades e atitudes [...]" (CARVALHO, 2016, p. 9). Dessa forma, repensar as atividades que são propostas em aula e refletir sobre as metodologias educativas da qual o professor sustenta-se, é um importante princípio de mudança sob as práticas educativas monótonas.

Nesta perspectiva, denota-se grande importância no ensino de ciências pautado no método investigativo, uma vez que auxilia na compreensão de mundo, contribuindo para a formação do ser aprendente e no processo de construção de conhecimento. (CARVALHO, 2016).

De acordo com a autora supramencionada, o ensino investigativo envolve uma gama de conhecimentos por parte do professor, o que indica a necessidade do domínio do educador sobre os conteúdos e suas respectivas práticas. Assim, entende-se que o professor deve desenvolver metodologias diversificadas que envolvam o ensino investigativo, experiências, passeios, atividades práticas e lúdicas, e deve proporcionar espaços que instigam o educando ao questionamento e a reflexão, despertando sua curiosidade ao mesmo tempo em que formula o conhecimento científico.

Tendo em vista os aspectos observados durante o decorrer da pesquisa, entende-se que a teoria aliada a aulas práticas é um meio de fazer com que o conteúdo seja construído num processo dialógico e significativo que contribui para que o aluno desenvolva uma visão mais ampla de determinados assuntos e de acordo com Rosa et al (2007) é preciso aproximar os conteúdos das situações vivenciadas pela criança, e assim valorizar o conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, ao trabalhar com o ensino de ciências de forma diversificada e reconhecendo a capacidade dos educandos de construir conhecimentos a partir do que é estudado em aula, resultará na formação de alunos reflexivos, capazes de utilizar do saber cientifico e intervir de maneira consciente na sociedade e realidade em que vive.

CONCLUSÕES

Conclui-se que o professor deve planejar e desenvolver metodologias diferenciadas, e que as experiências e práticas investigativas oportunizam momentos e espaços para que o educando possa ir além da abstração, saindo da posição de espectador passivo e colocando-se em uma posição mais ativa na construção de conhecimentos.

ISSN 1982-9183

O estudo contribuirá para que os professores possam refletir, questionar, diversificar e desenvolver ações visando a potencialização do ensino de ciências nos anos inicias e a formação de cidadãos capazes de intervir e aplicar os conhecimentos científicos nas diversas esferas da vida humana.

E aponta ainda, a necessidade de uma formação docente de qualidade, permitindo que o professor trabalhe de maneira segura e inovadora, apresentando o universo de metodologias e práticas educativas que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, a iniciativa por parte do professor é de suma importância para que ocorram mudanças em sua prática, buscando tornar-se um professor pesquisador e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difíci**l?. São Paulo: Àtica. 2002.

CARVALHO, M P de (org). **Ensino de ciências:** Unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengange Learning, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

ROSA, C. W. da. et al. Ensino de física nas séries iniciais: Concepções da prática docente. **Investigações em ensino de ciências**. V12(3), pp.357-368, 2007. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/465/269>.

SOUSA, F. S. et al. As metodologias usadas por professores de ciências e biologia no processo de Ensino/Aprendizagem. **SBenBio**. N.7, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br /19573484-As-metodologias-usadas-por-professores-de-ciencias-e-biologia-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>.

VIZENTIN, C R. FRANCO, R. C. **Meio ambiente: do conhecimento cotidiano ao científico**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL AO CURSO DE MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO – SC

Taiane Alves do Prado

RESUMO

A presente investigação parte do interesse em conhecer a história e as mudanças que ocorreram para a concepção do curso de magistério, a abordagem parte de um estudo sobre o contexto histórico e as transformações no currículo de maneira a proporcionar a compreensão dos objetivos do curso, para então, contribuir para melhoria da própria prática pedagógica, bem como na prática dos futuros docentes que encontram-se em processo de formação. Verifica-se que as mudanças ocorreram para atender as necessidades da educação na sociedade vigente, ao passo que as disciplinas passaram a focar na teoria relacionando com a prática, para oportunizar a capacitação adequada para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, área esta que o curso de magistério habilita. Porém é importante ressaltar que podem ocorrer novas alterações, a fim de adequar o curso profissionalizante as necessidades da educação.

Palavras-chave: magistério, formação docente, currículo.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a atualidade é necessário conhecer o passado, buscando assim observar o contexto histórico sobre as iniciativas do curso de formação de professores, que iniciou por meio do curso normal, para mais tarde se tornar o curso atualmente nomeado como Magistério, onde habilita o profissional para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O curso normal Marcelino Dutra que foi o primeiro curso de formação docente implantado na cidade de Porto União- SC, vigente até os dias de hoje, na atual Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso, sendo esta a instituição que atuo como docente no curso de magistério, buscando assim compreender a real proposta do curso por meio do objetivo deste trabalho que é em observar as distinções nas disciplinas ofertadas no inicio do funcionamento do curso para os dias atuais, ao fato que as mudanças que ocorreram é reflexo das necessidade da sociedade vigente, onde fica evidente as melhorias na matriz curricular de maneira a proporcionar a efetivação da capacitação docente para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Apresentando a trajetória metodológica a ser percorrida para o desenvolvimento da problemática apresentada sobre o curso de formação docente, identificando as estratégias teóricos metodológicos, com o intuito em evidenciar as transformações curriculares, partindo a apresentação do contexto histórico e do mapeamento da matriz curricular do curso de Magistério ofertado na Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso – Porto União/SC.

ISSN 1982-9183

Ao ponderar que a pesquisa qualitativa se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, esta foi a abordagem elencada para compor essa pesquisa e suscitar quanto à problemática apresentada. Dessa forma, serão apresentados os dados que emergirem do contexto de investigação, dialogando com o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira referência sobre educação escolar no Brasil, surge com a chegada dos Jesuítas no ano de 1845, onde implantaram escolas católicas que atendiam apenas a elite da sociedade da época e na tentativa de tornar os indígenas um povo civilizado através da catequização.

No Brasil as primeiras iniciativas sobre a formação para a docência surgem a partir da "preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método" (TANURI, 2000), até então o que tinha eram as escolas de ensino mútuo, que teve como objetivo ensinar o maior número de alunos usando pouco recurso e tempo.

Na Província do Rio de Janeiro no ano de 1835 a primeira escola normal "se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir" (TANURI, 2000) habilitando assim, pessoas para o magistério da instrução primária, posteriormente a escola normal passou a ser ofertada em outras províncias, chegando até a atual Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso, do município de Porto União – Santa Catarina, que teve início como Curso Normal Regional Marcelino Dutra no ano de 1947:

> [...] Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério [...]. (BERTOTTI e RIETOW, 2013, p. 13802)

Com a valorização das escolas normais ocasionou o enriquecimento do currículo, de maneira a garantir a capacitação adequada para a atuação docente, Schena (2012, p. 14) apresenta algumas disciplinas ofertadas no Curso Normal Marcelino Dutra, que integravam o currículo básico da formação para o professor primário: "[...] aula de música e canto orfeônico, além das disciplinas de geografia, Francês, trabalho, ciências, história, português, matemática e desenho, pedagogia, psicologia, história do Brasil" (SCHENA, p. 14).

Visto as disciplinas que eram ofertadas, Romanelli (2009, p. 165) cita sobre a falha do currículo no curso de formação profissional, onde predominavam as "matérias de cultura geral", ao passo que as "[...]disciplinas como Psicologia, Pedagogia e Didática só aparecessem na última série, enquanto Canto Orfeônico, por exemplo, aparecesse em todas as séries do currículo".

Podemos agora observar a Matriz Curricular do curso de Magistério que é ofertado subsequente ao Ensino Médio, com duração de dois anos na Escola de Educação Básica Professor Balduíno Cardoso, sendo que é proposto para os demais cursos de magistério ofertados no Estado de Santa Catarina:

ISSN 1982-9183

3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Educação Especial	Sociologia da Educação
Sociologia da Educação	Psicologia da Educação
Psicologia da Educação	Fund. Teor. Met. do Ensino do Estágio Curricular na Educação Infantil
História da Educação	Fund. Teor. Met. do Ensino do Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Fund. Teor. Met. do Ensino do Estágio Curricular na Educação Infantil	Fund. Teor. Met. do Ensino de Geografia
Fund. Teor. Met. do Ensino do Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Fund. Teor. Met. do Ensino de Arte
Fund. Teor. Met. do Ensino da Matemática	Fund. Teor. Met. do Ensino de História
Didática da Educação Infantil	Fund. Teor. Met. do Ensino de Ciências
Didática das Séries Iniciais	Fund. Teor. Met. do Ensino da Matemática
Organização e Legislação	Didática da Educação Infantil
Fun. Teor. Met. do Ensino da Alfabetização	Didática das Séries Iniciais
Fund. Teor. Met. Ensino de Português e Literatura	Libras – Linguagem Brasileira de Sinais
Filosofia da Educação	Fun. Teor. Met. do Ensino da Alfabetização
Educação e Infância	Fund. Teor. Met. Ensino de Português e Literatura
	Filosofia da Educação

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Magistério – Educação Infantil e Séries Inicias (2013)

É possível observar as mudanças e melhorias referentes ao currículo do curso de magistério, de maneira a contribuir e proporcionar a formação adequada para prática docente na educação infantil e anos iniciais, de maneira a atender as necessidades da educação no país atualmente, uma vez que o ensino é reflexo da sociedade vigente.

CONCLUSÃO

Durante a trajetória da escola normal foram observadas algumas transformações no currículo do curso de formação docente, sendo notório essas mudanças e melhorias para atender as necessidades da educação nos dias atuais.

Portanto as disciplinas são focadas para capacitação docente partindo do conhecimento teórico em que relacionado com a prática contribui para a compreensão do exercício da profissão, uma vez que ainda poderá ocorrer atualizações na matriz curricular.

Pode-se observar que as "matérias de cultura geral" já não capacitam para a docência, sendo necessária as disciplinas especificas como psicologia da educação, didática para educação infantil e anos iniciais, educação especial e libras, voltadas para a escola inclusiva, bem como as demais disciplinas que fundamentam a teoria e os métodos ao passo que a disciplina de estágio curricular que proporciona o contato com a futuro campo de atuação, o que o torna um curso profissionalizante.

Disciplinas estas que foram citadas fazem parte da matriz curricular do curso de magistério no Estado de Santa Catarina, em instituições públicas estaduais, portanto podem sofrer alterações em outras localidades.

Esta investigação é apenas o inicio para novas pesquisas que virão a complementar este estudo, partindo da abordagem das mudanças nas leis que regulamentam este curso, no âmbito nacional e estadual, como também sobre o interesse e a importância desse curso para o município de Porto União – SC, e até sobre aspectos relacionados aos docentes no curso de formação docente.

ISSN 1982-9183

A atuação no curso de magistério instiga a compreender sobre a organização e funcionamento do mesmo, a fim de identificar fragilidades e potencialidades do curso, para que possa contribuir na melhora da prática pedagógica, bem como qualificar os futuros docentes de maneira a efetivar uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Rudimar Gomes. RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE.** Curitiba – PR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013, p. 13795 – 13805.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 34. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz curricular**: **Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais.** Acesso em 16 de abril de 2013. SISGESC.

SCHENA, Valéria Aparecida. Discursos da modernidade no magistério primário. In: **IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL.** Caxias do Sul – RS. Universidade de Caxias do Sul. 2012.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação. Campinas: n. 14, p. 61 – 88, mai./jun./jul./ago., 2000.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O DESENHO LIVRE COMO POTENCIALIZADOR DE NOVAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luan Leandro Damasceno[1]; Caroline Elizabel Blaszko[2]

RESUMO

O presente estudo traz reflexões sobre a importância do desenho livre na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Neste trabalho, objetiva-se investigar as contribuições do desenho livre para o desenvolvimento da criança e enfatizar a importância de práticas pedagógicas diversificadas com o desenho na educação infantil. Para isso, utiliza-se da pesquisa exploratória, na qual se propõe o desenvolvimento da proposta de desenho livre em uma turma do jardim I, na rede pública municipal do Sul Paranaense. No momento, a pesquisa encontra-se em andamento, portanto os resultados ainda são parciais.

Palavras-Chave: Desenho Livre, Educação Infantil, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, justifica-se que o interesse pela temática adveio da experiência, via estágio na educação infantil, a qual possibilitou a aproximação e reflexão das contribuições do desenho livre para o desenvolvimento das crianças, principalmente as que apresentavam dificuldades de socialização, comunicação e expressão. A observação realizada ao longo do estágio permitiu averiguar que, muitas vezes, o desenho livre é utilizado como uma atividade para "passar o tempo" das crianças, não sendo explorada adequadamente

Assim, a problemática norteadora na pesquisa é como pode ser explorado o desenho livre, visando conhecer as representações e vivências dos educandos e articulá-las em prol da potencialização de novas aprendizagens.

Mediante a problemática supramencionada, o objetivo do estudo consiste em investigar as contribuições do desenho livre para o desenvolvimento da criança e enfatizar a importância de práticas pedagógicas diversificadas envolvendo o desenho na educação infantil.

A educação infantil consiste na primeira etapa do processo de escolarização, sendo importante, nesta fase, que o professor acompanhe o desenvolvimento da criança e suas atividades, observe seu desempenho e habilidades. Neste enfoque, destaca-se que as atividades não podem ser repetitivas e monótonas, necessitam ser atrativas, envolventes e prazerosas.

Com relação ao desenho livre, o professor deve propor a atividade e explorar de diversas formas e buscar compreender a representação do desenho e sua relação com as emoções e vivências no ambiente formal e informal.

[1] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR.
[2] Mestre em educação. Doutoranda em Educação na PUCPR. Docente colaboradora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória – PR.

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é exploratória devido ao seu trabalho de campo. O estudo é apresentado em dois momentos: o primeiro, direcionado ao embasamento teórico respaldado nos estudos de Merleau-Ponty (1990), Mèredieu (1979), entre outros e; documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). O segundo momento será desenvolvido mediante proposta do desenho livre para uma turma de 13 alunos que frequentam o jardim I, da Educação Infantil na rede pública de um município do Sul Paranaense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

O Ensino da Arte nas escolas estava excluído durante muito tempo e era visto como passatempo ou para ocupar o tempo disponível. Era a disciplina que não tinha relevância para a grade curricular, estava presente, mas não era dada a importância necessária.

> Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (BRASIL, 1997, p.21)

Com o passar do tempo e os estudos desenvolvidos a respeito da disciplina, ocorreu uma evolução na área do ensino da arte e na abrangência do desenho livre, assim, conforme Mèredieu (1979), na educação infantil o desenho adquire valor exemplar, desde os primeiros rabiscos até imagens mais elaboradas, sendo mola propulsora que possibilita a descoberta do universo gráfico que pode ter sentido e significado.

O professor tem o papel essencial dentro da sala de aula, conforme se afirma no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998, p.32):

> Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas ás crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas, assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens sociocultural diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, ás demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Uma maneira pela qual as crianças expõem esses conhecimentos é por meio de um desenho que, muitas vezes, representam seus sentimentos, seus conhecimentos, suas necessidades, entre outras manifestações que possam transparecer via os registros.

De acordo com Delval (2013, pp.65-66), “uma das principais características do homem é construir representações precisas da realidade, que lhe permitam agir sobre ela e antecipar o que vai acontecer”. O Desenho sempre existiu como forma de se expressar, desde a antiguidade o homem foi deixando marcas e registros de sua história através do tempo. Portanto, ele sempre esteve presente na vida dos povos.

ISSN 1982-9183

Merleau-Ponty (1990) corrobora com Delval (2013) e explica que o desenho representa uma íntima ligação do psíquico e consiste no prolongamento e na manifestação da sua representação mental.

Neste enfoque, reporta-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que enfatiza a importância de a criança conviver com diferentes manifestações artísticas no contexto escolar. É por meio das experiências diversificadas que as crianças poderão vivenciar e se expressar por meio de várias linguagens, criando e recriando suas próprias produções artísticas, como por exemplo, o desenho e a pintura.

As crianças vivenciam experiências únicas, sendo que ao criar suas próprias produções artísticas com traços, desenhos entre outros, os quais:

> [...] contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC 2017, p. 37)

Na educação infantil, é imprescindível que sejam desenvolvidas atividades diversificadas que possibilitem a participação de todos os alunos, considerando suas peculiaridades e estimulem o desenvolvimento de novas potencialidades. Por meio do desenho, além de a criança conhecer a si mesma, o professor pode desenvolver estratégias para conhecer mais seus alunos, analisar o desenvolvimento psicomotor e as expressões pessoais.

Quando a criança tem liberdade de desenhar, de criar, ela se sente mais segura e confiante com relação ao seu desenho e ao o que ela quer transmitir por meio dele. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário" (DERDYK, 1993, p.19).

É muito importante que o docente não interfira e nem direcione o desenho livre da criança, em como ela vai colorir, com que lápis vai desenhar, para que a auto expressão no desenho não seja inibida. (COX, 2010)

Os professores precisam possibilitar inúmeras maneiras para a criança produzir um desenho, desde materiais diversificados para proporcionar a liberdade de escolha, o local que será feito o desenho, a organização desse espaço e também o estímulo, a criatividade, o incentivo e a valorização da sua produção.

Segundo aponta COX (2010, p. 249), "é fundamental para estimular as crianças a desenharem, é lhe dando materiais como papel, giz de cera, canetas hidrográficas, lápis e mostrar tudo o que se pode fazer com todos esses itens citados". Ressalta-se que a pesquisa está em fase de desenvolvimento, assim, de modo parcial, a partir do aporte teórico, destacamos que o desenho livre deve ser trabalhado desde a tenra idade, sendo uma atividade que possibilita a expressão da criatividade, da expressividade, da psicomotricidade e da criatividade.

As reflexões desenvolvidas até o momento indicam a necessidade de o professor planejar atividades envolvendo o desenho livre, explorar de diversas formas, buscar conhecer as singularidades, os vários sentidos e significados que cada criança constrói perante os desenhos que realiza.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

Conclui-se que este estudo é de grande importância, pois contribuirá para que os professores conheçam a relevância do desenho livre na educação infantil, reflitam sobre diferentes propostas e repensem as estratégias e ações educativas utilizando a atividade de desenhar para estimular a criatividade, o desenvolvimento da psicomotricidade e da expressividade.

Espera- se contribuir para a ampliação do olhar dos professores sobre o desenho livre na educação infantil, buscando oportunizar reflexões sobre a prática educativa e diversificar os momentos que abrangem atividades de desenho livre. Já que o desenho pode revelar muitas vivências e conhecimentos dos alunos, os quais possibilitam compreender muitas das suas atitudes no contexto escolar.

Busca-se também compartilhar saberes com professores e profissionais da área e enriquecer a área científica, englobando estudos sobre a relevância do desenho livre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

COX, M. M. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DERDYK. E. P. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Sei pioneiro Scipione, 1989.

DELVAL, J. O. **desenvolvimento psicológico humano**. Rio de Janeiro, Editora: Vozes Ltda. 2011.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil.** Editora: Cultrix, 1979.

MERLEAU-PONTY, M. **Resumo de cursos filosofia e linguagem.** Campinas: Papirus, 1990.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O DIRETOR ESCOLAR NA REGIÃO DO CONTESTADO: DISCUSSÕES DOS CONCEITOS

Jean Alex Guyss[1]; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar um estudo sobre a gestão escolar, o qual tem por objetivo identificar e analisar as características dos diretores escolares da Região Contestado, bem como investigar como os processos de gestão democrática têm sido conduzidos nas escolas públicas da mesma região. Para tanto, será feita uma pesquisa de campo com os diretores das escolas públicas municipais de União da Vitória e Porto União com a finalidade de verificar a relação entre a formação do gestor e sua visão sobre a gestão democrática. Este trabalho encontra-se em desenvolvimento, por tanto, neste texto, discutiremos os conceitos de gestão, gestão democrática e diretor.

Palavras-chave: Educação; Gestão; Gestão Democrática; Diretor escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar, até tempos atrás, era denominada como administração escolar, todavia, mesmo com denominações diferentes "A gestão escolar constitui-se uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, consideram-se a escola e os problemas educacionais globalmente, possibilitando uma visão estratégica [...]" (D`ALMEIDA; AMORIM, 2015, p. 5909).

Nesta perspectiva, pretende-se com este trabalho apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa cujo objetivo é investigar se a formação do gestor influencia na visão do que seja gestão democrática dos profissionais responsáveis pela escola, bem como, identificar e analisar as características dos diretores escolares da Região do Contestado. Para este texto, especificamente, serão abordados os conceitos básicos que farão parte da pesquisa acima supracitada.

METODOLOGIA

A pesquisa que será apresentada neste trabalho, terá como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e histórica sobre a gestão escolar, bem como uma pesquisa de campo com os gestores das escolas da região do Contestado (União da Vitória e Porto União), a partir de entrevistas e questionários no Google formulário. Abordaremos o tema utilizando a metodologia qualitativa teórica bibliográfica, fundamentada em Paro (2015), Libâneo (2001), Silva (2017), entre outros.

Para confronto empírico, a pesquisa de campo será de cunho qualitativo, por meio de questionários com gestores das escolas da rede pública municipal. Segundo Gamboa (2007, p.40) "A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar e análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida ao exercício de estatística".

[1] Acadêmico do 3° ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória.
[2] Pos-Doutora em Educação. Professora adjunto A da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

De acordo com Gamboa (2007), a pesquisa qualitativa é importante pois proporciona ao pesquisador obter resultados específicos de uma determinada averiguação, ampliando a visão do cenário da pesquisa realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES.

A gestão e a administração possuem significados parecidos, porém é necessário verificar as diferenças e as suas particularidades.

Compreendemos que a administração está pautada em um comando com objetivo único e de forma fragmentada. Já gestão caracteriza-se de uma forma mais ampla, pois envolve a participação de todos no processo com um mesmo objetivo. De acordo com Libâneo (2001 p.78), "[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos". A administração torna-se centralizada na tomada de decisões, já a gestão busca abranger o todo promovendo a democracia.

> A administração está ligada a controle, gerenciamento e organização, visa um objetivo específico, que deve ser alcançado de qualquer forma, as pessoas devem ser eficientes, com foco em alcançar esse objetivo [...]. Já a Gestão é definida como um conjunto de funções administrativas, juntamente com aspectos sociais, visando a participação de todos, com funções diferentes, mas igualmente importantes. (SOUZA; CORRÊA; FERREIRA, 2015, p.23450).

Diante do exposto, a gestão é o rompimento do autoritarismo e da centralização de poder nas mãos do diretor, passando a contar com a participação de todos, ou seja, a família, a comunidade do entorno, a comunidade escolar, enfim toda a sociedade, a fim de obter o bom funcionamento da escola. Neste aspecto, destacamos os estudos de Nelson (2010), os quais apontam que a gestão pode ser dividida em três eixos: a gestão pedagógica, a gestão administrativa e a gestão de recursos humanos.

A gestão pedagógica "estabelece os objetivos para o ensino, gerais e específicos. Define as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos. Propõe metas a serem atingidas" (NELSON, 2010, p. 3). Este eixo avalia se as metas pedagógicas foram atingidas, ou seja, o rendimento dos alunos, professores e da equipe escolar.

A gestão administrativa é responsável pela estrutura e os equipamentos escolares, bem como o cumprimento da legislação. Já a gestão de recursos humanos tem como foco a motivação da equipe escolar e a busca pela superação de problemas de relacionamento (NELSON, 2010). Muito embora cada eixo tem uma especificidade, os mesmos não podem estar separados no ambiente escolar e sim atuar em conjunto buscando a eficiência no processo educativo.

Para o bom funcionamento das instituições escolares e para a realização das suas metas, as mesmas devem possuir um centro de comando para a tomada das decisões. "A direção é basicamente um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos" (LIBANEO 2001, p.78-79).

Nesta perspectiva, vemos o diretor "[...] como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os seguimentos da escola na gestão de um projeto comum" (LIBANEO, 2001, p. 89).

ISSN 1982-9183

O gestor educacional deve promover ideias, incentivar, quebrar tabus e superar o tradicional, compreendendo que "[...] o administrativo é a boa mediação para realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo" (PARO, 2015, p. 25).

Desta forma, o gestor deve buscar, em conjunto com a comunidade escolar, a evolução no sistema de ensino observando as peculiaridades do ambiente que está inserido, deixando de tomar decisões autoritárias para fazê-las em coletividade, preparando o aluno para a vida em sociedade.

De acordo com Silva (2017), a administração do ambiente escolar é algo complexo pois necessita trilhar caminhos para superar erros e fracassos, planejando e refletindo sobre a ação. Desta forma, compreendemos que a unidade de ensino precisa da democracia para que as ações sejam realizadas em conjunto, comunidade e escola. "Portanto, um modelo de gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos [...] e a construção conjunta do ambiente de trabalho" (LIBANEO, 2001, p. 80).

A participação de todos os envolvidos na escola, é uma das situações que direciona para a gestão democrática, um termo que foi utilizado pela primeira vez com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, quando trata dos princípios da finalidade do ensino. Neste sentido, gestão democrática relaciona-se com a tomada de decisões conjuntas promovendo o bom funcionamento do sistema de ensino e "[...] contrária a concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressar suas habilidades e lideranças" (SILVA, 2017, p. 16998).

A gestão democrática promove a liberdade de ação distribuindo funções, buscando êxito no trabalho em equipe, confrontando ideias, resolvendo as situações em conjunto, garantindo a democracia na instituição de ensino, transformando a escola em um espaço igualitário, formando cidadãos críticos para atuar na sociedade, "Neste sentido, temos que compreender que a gestão democrática nada mais é que uma gestão de tomada de decisão compartilhada, em que todos tenham voz e ação, para que de fato ocorra um processo democrático no interior da escola" (SILVA, 2017, p.17002).

CONCLUSÕES

Concluímos que embora o estudo se encontre na fase de coleta de dados, é possível considerar que a gestão pedagógica, administrativa e a gestão de recursos humanos têm funções especificas, porém, as mesmas devem caminhar em conjunto distribuindo reponsabilidades e trabalhando em equipe.

Consideramos que o elo entre esses eixos é a figura do diretor e, nesse aspecto, concordamos com a exposição de Libâneo (2001), ao enfatizar que o diretor é responsável pelo sistema educacional e deve ter habilidades administrativas e pedagógicas, garantindo, assim, a democracia na escola. Observamos a importância da gestão democrática no ambiente escolar, pois esta promove a liberdade, distribui funções e aceita a participação de todos. Desta forma, a gestão educacional se consolida na formação de um sujeito crítico e consciente da realidade e apto a atuar na sociedade.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

D'ALMEIDA, M. L. P. K; AMORIM, C. A. A. **A participação como princípio da gestão democrática e da garantia de direitos dos cidadãos**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18506_8011.pdf. Acesso em 01 out. 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapeco: Argos, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática**.** Goiânia: Alternativa, 2001.

NELSON, I, B. **A gestão educacional e suas implicações e o desenvolvimento do trabalho escolar.** Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/ VI. encontro. 2010/GT.5/GT_05_04_2010.pdf. Acesso em 16 abr.2019.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, J. N. **Os desafios da gestão democrática.** Disponível em: http://educere. bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24636_13546.pdf. Acesso em 19 abr. 2019.

SOUZA, D. B; CORRÊA, J. C. S; FERREIRA, M. T. **A gestão educacional no âmbito da educação de jovens e adultos**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/ pdf2015/22141 _11259. pdf. Acesso em 10 abr. 2019.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PRELIMINARES DE UMA INVESTIGAÇÃO NAS CIDADES IRMÃS DO IGUAÇU

Franciely Peixoto[1]; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa que tem por objetivo investigar os espaços e a infraestrutura dos centros de educação infantil nas cidades irmãs do Iguaçu, União da Vitória e Porto União, e em que medida estes atendem as políticas vigentes que normatizam estes aspectos. Para tanto, o estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, amparada pelos autores da bibliografia especializada com especial destaque para: Leontiev (2010), Barbosa e Horn (2001) e Schimitt (2013), bem como contempla pesquisa exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados a observação-participante, baseando-se no Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). O estudo está em andamento, o atual texto aponta as reflexões preliminares que dizem respeito ao espaço na educação infantil, à luz de autores que tratam do tema.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Brincar; Espaço.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a problemática em que medida os espaços e a infraestrutura da Educação Infantil nas cidades gêmeas do Iguaçu atendem às políticas vigentes, este trabalho visa apresentar uma pesquisa que abrange a investigação dos espaços e a infraestrutura dos centros de educação infantil nas cidades irmãs do Iguaçu e em que medida estes atendem as políticas vigentes que normatizam estes aspectos.

Fundamentando-se em autores da bibliografia especializada com especial destaque para Leontiev (2010), Barbosa e Horn (2001) e Schimitt (2013), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o estudo, a realizar-se, justifica-se no sentido de investigar as políticas que direcionam o espaço e a infraestrutura, visando identificar as aproximações e distanciamentos destas com a realidade dos Centros Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de União da Vitória – PR e dos Núcleos de Educação infantil (NEI) da cidade de Porto União – SC.

Considerando que o espaço e a infraestrutura constituem-se como elementos importantes e preponderantes para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à qualidade das experiências educativas ofertadas, este presente trabalho pretende apresentar as reflexões preliminares da pesquisa que se encontra em andamento.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus União da Vitória.
[2] Pos-Doutora em Educação. Professora adjunto A da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

O presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A área de abrangência é a da Educação, mais especificamente do eixo temático da educação infantil, estando amparado pelos autores da bibliografia especializada com especial destaque para: Leontiev (2010), Barbosa e Horn (2001) e Schimitt (2013).

Outrossim, visando atingir o fim a que se propõe, o estudo é fundamentado pelas diretrizes e leis nacionais desta temática, os quais direcionam a organização da infraestrutura educacional no país e embasam a pesquisa exploratória, a qual tem como instrumento de coleta de dados a observação-participante. Este contato direto do pesquisador será por meio de coleta de relatos, registros fotográficos e de registro escrito em diário de bordo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento da pesquisa, conforme o cronograma, já foi realizado o estudo bibliográfico sobre o conceito de espaço na educação infantil e que, dada a brevidade deste trabalho, serão apresentadas preliminares reflexões na sequência.

A perspectiva psicológica histórico cultural, pressuposto teórico desta pesquisa, destaca-se ao tratar do desenvolvimento infantil e a relação com a brincadeira. Leontiev (2013), expoente da teoria Histórico Cultural, expõe que há uma variedade de brincadeiras, as quais são relacionadas com a idade. Ainda, Leontiev (2013) aponta que o brinquedo surge da necessidade da criança se relacionar com os objetos que estão disponíveis, com o mundo e com as ações dos adultos que a cercam, no quesito de agir e falar. Assim sendo, o surgimento da brincadeira e do brinquedo na educação infantil tem relação com o que está disponível a ela e com a vida adulta.

Barbosa e Horn (2001), ao fazer uma relação entre o desenvolvimento infantil e o espaço, apontam que o espaço físico se faz necessário para o desenvolvimento da criança, qual contribui para o desenvolver da função motora, sensorial, simbólica, lúdica e de relações sociais. Neste âmbito, o professor deve organizar os espaços educacionais de diversas maneiras, pois os mesmos não podem ser de igual modo arrumado, a fim de ampliar as vivências dos alunos com os contrastes e realidades existentes. Sobre a formação da identidade e da autonomia no ambiente educacional, as autoras supracitadas apontam o que o uso dos espaços internos pode auxiliar no desenvolvimento das crianças. Apresentam que o mesmo desenvolve a autonomia da criança ao realizar as tarefas e no uso dos diversos locais da escola, possibilitando a construção de diferentes aprendizagens e, dependendo do lugar, promovendo a socialização ou a privacidade dos indivíduos.

Pensando no espaço da educação infantil, Schimitt (2013) apresenta que a organização do espaço escolar tem influência com a comunicação, no sentido de o mesmo não ser neutro e por isso os objetos são organizados para as pessoas que ali convivem. Nesta discussão, Ferreira (2013) afirma que os espaços devem ser organizados para as crianças, pois estes são das mesmas e desta maneira as crianças devem contribuir na organização dos objetos nos lugares.

Scherer (2013) apresenta que o espaço da educação infantil tem a necessidade de ser lúdico, colorido e atrativo para as crianças, pois o mesmo considera que por meio deste universo a criança é capaz de relacionar com a sua personalidade. O autor ainda argumenta que a ludicidade nesta etapa da educação desenvolve a socialização e proporciona interações com o meio, como também conhecimentos e situações novas.

ISSN 1982-9183

Rolim, Guerra, Tassigny (2008), outros autores que tratam do tema, abordam que o ambiente está relacionado com o desenvolvimento dos indivíduos e discute como a brincadeira proporciona o avanço infantil, sendo que a mesma auxilia no processo de aprendizagem. Desta maneira faz-se necessário que os espaços favoreçam a aplicação de brincadeiras, criando situações propícias ao progresso das crianças.

Da mesma forma, Thiago (2012) relaciona a organização da sala da educação infantil com a exploração do espaço pelo viés infantil, o qual destaca a necessidade de diferentes propostas para os espaços. Estas propostas de adequamento devem ampliar as possibilidades de pesquisa e promoverem o desenvolvimento da criança, quanto a sua autonomia.

Por fim, a partir dos apontamentos acima citados, verifica-se a contribuição do espaço para o desenvolvimento infantil e a importância de pesquisas que tratem sobre o tema. É importante salientar que as questões apresentadas não têm a intenção de esgotar a temática, mas sim apontar as contribuições dos autores que embasam a pesquisa que será realizada sobre o espaço na educação infantil.

CONCLUSÕES

No contexto acima abordado verifica-se que o espaço educacional é um lugar que deve proporcionar o desenvolvimento da criança. Neste sentido o professor deve organizar os espaços da escola com a contribuição dos alunos, considerando que por meio da brincadeira ocorre a interação com os objetos e a socialização com pessoas que utilizam esses lugares

Além do viés teórico abordado sobre o espaço da educação infantil, faz-se necessário compreender as políticas públicas nacionais vigentes que regulamentam este local. Para tanto, os encaminhamentos futuros que fundamentarão a pesquisa exploratória direcionada nesta temática, será a investigação em documentos oficias como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), para na sequência realizar a pesquisa de campo e coleta de dados.

Pretende-se, nesta pesquisa, problematizar a organização do espaço em ambientes que são preponderantes para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER Gládis. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília: MEC, 2006.

ISSN 1982-9183

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,** v 2. Brasília: MEC, 2006.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p.157-176.

LEONTIEV, Alex . Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142

SCHERER, Anelize Severo. **O lúdico e o desenvolvimento:** a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria vigotskiana. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4233/1/MD_EDUMTE_2014_2_10.pdf >. Acesso em: 10 nov. 2018.

SCHMITT, Rosinete. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 35-52.

THIAGO, Lilian Pacheco. Espaço que dê espaço. In: Ostetto, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 51-62.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO COLÉGIO SÃO CRISTÓVÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Giliane Base[1]; Roseli Vergopolan[2]

RESUMO

Este artigo visa debater e compreender a Educação do Campo, e a Pedagogia da Alternância como um instrumento que possibilita identificar e reconhecer os sujeitos do campo. A finalidade deste trabalho é compreender a estrutura curricular e pedagógica da Pedagogia da Alternância no Colégio São Cristóvão em União da Vitória PR. Os pressupostos metodológicos da pesquisa centram em pesquisa qualitativa e de campo com instrumento de coleta de dados por meio de questionários. Os fundamentos deste estudo são a luz de CALDART (2002); MARTINS (2007) entre outros. A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica e metodológica que leva em consideração, a realidade do jovem do campo, que precisa estudar e trabalhar, essa interação entre a escola, família e trabalho, possibilita ao sujeito do campo, trabalhar sem deixar de estudar.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Estrutura Curricular.

INTRODUÇÃO

A educação do campo mobilizou e deu início as Casas Familiares Rurais (CFRs), assegurando a importância das experiências que certificam a educação para o campo, dando assim acesso a uma educação proporcional as exigências aos jovens do campo. A base das CFRs vem por meio da Associação de Agricultores, está sobre domínio da associação estadual.

No caso de União da Vitória, existe a ARCAFAR/UV (Associação Casa Familiar Rural de União da Vitória, é um projeto ambicioso, que atende toda a região de União da Vitória, Porto Vitória e Paula Freitas.

A escola base que recebe estes alunos, é o Colégio São Cristóvão, os ingressantes são os alunos que terminaram o 9º do ensino fundamental, o projeto, trabalha com o ensino médio integrado ao técnico, ligado diretamente a Pedagogia da Alternância, pois na primeira semana o aluno aprende as técnicas entrando em contato com a grade curricular do curso normal, como português, matemática, entre outras, e na semana seguinte entra em contato com as disciplinas técnicas com agrônomo ou veterinário que instrui os alunos, e na semana em que o aluno está na propriedade ele estará colocando em prática o que foi aprendido durante a semana. Segundo as normas da Resolução CNE/CEB 001/2002,

> Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus União da Vitória. E-mail: gilianebasee@gmail.com
[2] Mestre em Educação (UTP). Professora do Ensino Fundamental União da Vitória – PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e pratica (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

Para a melhor compreensão seus objetivos, as disciplinas escolares englobam temáticas relacionadas as necessidades da sociedade, introduzindo os saberes que contextualizam o meio em que estão inseridos. Gimonet (2007, p. 28) evidencia o objetivo da Alternância "a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional".

Dentro dessas perspectivas, este estudo discutirá como ocorre a Pedagogia da Alternância tanto no quesito curricular como no pedagógico no âmbito do Colégio São Cristóvão, na cidade da União da Vitória- PR.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa qualitativa são bibliográficos e com pesquisa de campo, dando assim um subsidio a coleta de dados, explorando a obtenção de informações.

A metodologia estabelece uma ligação integrada a formação escolar e formação da Casa Familiar Rural conciliando a realidade dos alunos, consequentemente, ampliando um olhar direcionado para, as necessidades de melhorias e assim manifestar novas experiências educativas. Um método dinâmico, com a integração do corpo docente, provocando uma reflexão, intercalando os períodos vivenciados na escola e na Casa Familiar Rural.

De acordo com Lakatos & Marconi (2000, p. 107) "são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos".

Gil (1999, p. 94) intensifica ainda mais a ideia que "[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais".

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO UMA MODALIDADE À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Pedagogia da Alternância tem por finalidade a mobilidade que proporciona e oportunizar os sujeitos a compreender situações que possibilitam a aprendizagem em espaços formais de ensino, espaços esses de vida e do trabalho.

A Educação do Campo constrói progressivamente a intenção de desenvolver processos formativos democráticos, uma conquista idealizada por trabalhadores rurais e suas organizações.

O movimento que procura uma Educação do e no Campo vem se tornando estável na sociedade, diante de lutas sociais que vem a muito tempo denunciando esse sistema de exclusão, vivenciados pelos sujeitos que enfrentam tais contextos.

De acordo com Caldart (2002), Educação do Campo, tem como prioridade a oposição humana em sua proporção histórica, política e social, compreendendo que o sujeito é o protagonista da sua formação. A escola por sua vez, tem por objetivo principal reflexões continuas tendo obrigação fundamental dos educadores na formação pedagógica dos sujeitos.

ISSN 1982-9183

Decreto nº 7.352/10, princípios da Educação do Campo:

> I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p).

A educação do campo como foco no desenvolvimento de formação, que não se apresente em conciliação apenas com proveito capitalistas, mas que tenha proximidade com a realidade dos níveis populares trabalhadoras do campo (Menezes & Neto, 2009).

A contestação em que se coloca a Educação do Campo intenciona a melhoria da igualdade entre formação humana e elaboração material da existência (Caldart, 2013). Nessa perspectiva, a intencionalidade educativa salienta paradigmas de relações sociais que não suprimem os povos do campo, mas sim, que assegura a garantia e o direito de entender a pedagogia advinda das particularidades de sua conjuntura.

Caldart (2013) evidencia que intencionar as vinculações perante uma realidade especifica é uma recompensação padrão da Educação do Campo, é discorrer a exposição “com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo... Vida humana misturada com terra... Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação” (Caldart, 2013, p.262).

Portanto a efetivação das convicções pedagógicas da Educação do Campo, veem sendo efetivadas e se compõem na luta da mesma caminhada, por uma educação que acredita nas peculiaridades da população camponesa.

Nesta perspectiva, a Alternância enaltece os conhecimentos que os jovens possuem, levando em conta suas experiências, deste modo, leva-se em conta os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do currículo básico e no contexto da comunidade, priorizando a formação integral do educando. Na qual, a Pedagogia da Alternância está dividida em dois espaços de tempo: tempo-escola, este momento refere-se à educação formal dentro da escola, e o tempo-comunidade, momento em que a educação ocorre na comunidade durante o dia a dia. Formação está caracterizada como humanista, dispõe de instrumentos distintos que assegura sua função e articulação de tempo e espaço educativo, estabelecendo acordo entre o processo educativo e o trabalho.

Conforme Gimonet (2007, p.130), o sujeito na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância torna-se alternante e segue o “sentido das aprendizagens em alternância”. Dada a oportunidade para os principiantes, de intensificar as aprendizagens atribuídas no cotidiano ao conceito formal da educação.

ISSN 1982-9183

> Várias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante. Umas são frutos dos tempos de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional. GIMONET (2007, p. 141)

Nesse sentido é importante salientarmos que a estruturação pedagógica da Alternância não se deu por métodos ou teorias efetivas, mas, constituiu-se através dos interesses dos agricultores, mediante aos processos das primeiras experiências, pois:

> [...] perceberam escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções ... inventaram, arriscaram. Uma vez engajada na ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso ... extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos ... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder ás necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (Gimonet, 2007, p. 27).

Nesse sentido a analise pedagógica foi aos poucos tomando proporção e se multiplicando. As atividades são planejadas mediante a um Projeto Político Pedagógico (PPP), que une a "comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola" (Martins, 2008, p. 103).

Como sabemos o documento que rege todas as práticas pedagógicas e ações gestoras é o PPP, da qual a elaboração designa a consonância da escola camponesa, a organização da metodologia escolar associa momentos de ensino através das atividades escolares e as relacionadas com as atividades do dia a dia do homem do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Casa Familiar Rural de União da Vitória, as aulas são gerenciadas exercidas através da alternância, no período de uma semana os alunos permanecem na Casa Familiar Rural estudando e desenvolvendo os conhecimentos adquiridos para que na outra semana possam aplicar em prática nas propriedades.

Por meio da efetivação desta pesquisa as práticas da Pedagogia da Alternância e suas ações pedagógicas podem contribuir para uma reflexão sobre a realidade da educação do campo e a particularidades encontradas neste contexto educativo e formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2010). **Decreto n. 7.352/10, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – Pronera. Brasília.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CALDART, R. S. (2002). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** (p. 18-25). Brasília, DF.

ISSN 1982-9183

CALDART, R. S. (2013). **Educação do campo.** Dicionário da educação do campo (p. 257-265). Rio de Janeiro, RJ.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. J. (2008). Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação,** 33(1), 93-106. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/21/pdf

MENEZES NETO, A. J. (2009). Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In Martins, A., & Rocha, M. (Orgs.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores (pp. 25-38). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Ana Laís Montipó[1]; Claudinéia Silva da Luz[2];
Nayara Calisto Chabatura[3]; Roseli Vergopolan[4]

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica oportuniza aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, a compreensão das teorias estudadas durante a graduaçãoe também sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática em sala de aula, assim dando suporte teórico e prático para o professor em sua formação inicial. O estudo tem por objetivo apresentar reflexões das residentes sobre o trabalho efetivado nas escolas parceiras da Residência Pedagógica. A pesquisa é de cunho exploratória e descritiva, com base em PIMENTA (2004) e COUTINHO (2007) para relatar as vivencias no programa. Trata-se de um amplo desafio, pois durante as etapas do estágio e do programa conhecemos diversos alunos, diferentes tipos de atividades sendo desenvolvidas pelos educadores, e compreender que a sala de aula não é apenas um lugar na qual cada um deve aprender o necessário para viver, e sim, um espaço de aprendizado mútuo e de troca de experiências significativas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica. Práticas de Ensino. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é sobre o trabalho acadêmico desenvolvido no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória, estado do Paraná, o qual é fomentado pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES, tendo como participantes alunos do 3º e 4º ano que buscam a formação inicial oferecida.

O Programa acontece com parceria das escolas municipais e Secretaria de Educação de União da Vitória. Já o trabalho ocorre em equipes, as quais são compostas por acadêmicos residentes e uma preceptora que auxilia e instrui a prática educacional. Todos são orientados por uma coordenadora do Programa dentro do Curso de Pedagogia. Assim existem reuniões gerais com equipes de todas as escolas mensalmente, tal como outras a partir das necessidades, que podem ser separadas por grupos ou somente de professora preceptora e acadêmicas. Todas visando a reflexão da prática.

[1] Acadêmica do 4° ano de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* União da Vitória. E-mail: analaismontipo11@gmail.com.
[2] Acadêmica do 4° ano de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* União da Vitória. E-mail: claudineiasilvadaluz@gmail.com.
[3] Acadêmica do 4° ano de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* União da Vitória. E-mail: nay_f5@hotmail.com.
[4] Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais junto à rede pública municipal de União da Vitória. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR-UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

Além disso, o Residência Pedagógica conta com um curso de contação de histórias, nomeado "Senta que lá vem história" e cursos online oferecidos pela Secretária de Educação municipal, para melhor formação.

De modo geral, os acadêmicos cumprem 480 horas anuais, as quais são divididas em assessoramento pedagógico nas escolas, projeto de intervenção, diário de bordo, observação e regência Fase I e II dos Anos Iniciais, tal como avaliação. Já que os mesmos cumprem a disciplina de Orientação de Estágio III dentro do Residência Pedagógica, desenvolvendo o mesmo através de jogos educativos, se distinguindo do tradicional realizado na Universidade.

Objetivamos a partir deste, demonstrar o trabalho desenvolvido dentro do Programa do Programa Residência Pedagógica e suas aprendizagens significativas a partir da Práxis. Problematizando quais são os benefícios acadêmicos que o programa proporciona aos participantes, já que o mesmo é baseado na experiência.

Destacamos a relevância desta pesquisa considerando que o Programa é considerado novo, com inicio em março do ano de 2018, em âmbito nacional e deve ser conhecido, para que a partir destes, novos licenciandos tenham a oportunidade da experiência na escola antes da atuação, como um incentivo na formação inicial. Assim como, a permanência na Universidade, por poder custear os gastos através da bolsa recebida. E principalmente, para demonstrar o trabalho desenvolvido por os Residentes (Alunos) do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória e em suas escolas parceiras no ponto de vista de Acadêmicos atuantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho descritivo. A qual Gil (2008, p. 28) explica: "As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Neste estudo descreve-se as experiências realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

Relata-se a prática vivenciada relacionando-as com teorias, deste modo é embasada em escritas, sendo bibliográfica, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158) é:"[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. [...]". Deste modo, esta complementa ideias, enriquecendo a pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003, p. 45) afirmam ainda que: "As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas". Assim destaca-se que a escolha do tema, foi relacionada com o intuito principal de demonstrar as experiências vivenciadas no programa Residência Pedagógicas, sendo assim um relato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Residência Pedagógica é um programa governamental, fomentado pela CAPES, inserido dentro de universidades com objetivo de contribuir para a formação docente inicial. Na Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de União da Vitória, no curso de Licenciatura em Pedagogia, o programa oportuniza experiências dentro das escolas, nas quais as acadêmicas bolsistas, do 3º e 4º ano, têm experiências de práxis, construídas com os colegas e preceptoras.

ISSN 1982-9183

> A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas. (UNIFESP, 2006, p.48).

Assim o programa torna-se significativo para a formação inicial acadêmica, por proporcionar a inserção na escola, convivendo com alunos, professores, diretores, pedagogos e demais funcionários.

O Residência Pedagógica, possibilita a relação entre a teoria e a prática, enquanto elemento formativo, pois oportuniza momentos que agregam à formação das futuras professoras/pedagogasparticipantes.

Segundo Pimenta (2004, p. 56):

> [...] o estágio prepara para o trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é o assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Compreende-se, portanto, que o programa se assemelha muito com o estágio curricular e é um instrumento que deve ser considerado em seu amplo sentido, como construção de conhecimentos e aprendizados.

O objetivo do programa é oferecer ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, a integração e potencialização entre Educação Superior e Educação Básica, fortalecendo a formação de futuros pedagogos.

No início do Residência Pedagógica houve reuniões e oficinas, que desenvolviam temáticas sobre a realidade da educação, o acolhimento, o processo de aprendizagem e o papel do professor/pedagogo no âmbito educacional.

No decorrer do programa, as bolsistas participaram também da palestra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual os palestrantes comentaram sobre o direito à educação e também sobre potencializar o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) na instituição escolar.

O programaproporciona inúmeras experiências e reflexões acerca do cotidiano e desenvolvimento das atividades direcionadas à Educação Básica, pois os dias em que foram realizados momentos com as residentes nas escolas, é notável as diferentes práticas e formas de aplicá-las.

As residentes participaram também da Mostra de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (MESP), em que foi discutido sobre os aspectos gerais do estágio curricular e debatido sobre a importância que o estágio possui no Curso de Pedagogia, pois é na medida em que todos os educandos e turmas são diferenciados, que se aprende a desenvolver atividades integrativas, para tanto, é necessário conhecer a realidade e singularidade de cada um.

Segundo Coutinho (2007, p. 43):

> Ora, se as crianças possuem suas próprias culturas, então significa que as crianças não podem ser entendidas como produtos da sociedade, ou seja, como seres que são construídos pelas relações sociais, mas sim como sujeitos que vivem efetivamente os

ISSN 1982-9183

> processos sociais e que, por isso mesmo, também produzem as formas sociais de viver, também dão sentido às coisas da vida. Ao invés de simplesmente compreendermos a criança como alguém que é construída pelas relações em sociedade, o conceito de culturas infantis nos permite compreender a criança como alguém que, além de ser construída, também constrói suas próprias relações.

Entende-se que para isso ocorrer, parte do educador e dos demais profissionais do âmbito educacional, buscar maneiras de oportunizar aos seus educandos, momentos de interação de saberes singulares.

Na Mostra de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (MESP), houve o compartilhamento das experiências e aprendizados adquiridos no estágio curricular do Curso de Pedagogia.

Essas vivências e observações que ocorrem no decorrer do Projeto Residência Pedagógica, são de grande relevância acerca da própria prática docente das bolsistas participantes, pois possibilitam muitos momentos de ação reflexiva e conhecimento mútuo.

A operacionalização das atividades do programa, desenvolve momentos de aprendizado e decriticidade acerca do cotidiano escolar da Educação Básica. Além de possibilitar oconhecimento real de como ocorre as atividades e metodologias, em uma sala de aula com diferentes expectativas e particularidades.

Por meio deste, compreende-se que inserido dentro da escola, o estagiário entende um pouco de como uma escola funciona, tanto da parte administrativa, quanto em sala de aula, observando a prática de profissionais para depois, construir a sua.

Refletindo sobre a sua vivência e observando a dos colegas, as acadêmicas residentes analisam a realidade escolar com uma visão crítica e reflexiva, tal como a teoria e a prática juntas são indispensáveis. Sobre isso Souza (2001, p. 7) ressalta:

> Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade.

Usando dessas duas dinâmicas, a teoria e a prática, o trabalho desenvolvido pelo profissional, no caso o professor, torna-se rico, pelo fato de que ao mesmo tempo que se ensina, também se aprende, aperfeiçoando-se sempre, testando na vida real a teoria.

Percebe-se, portanto, que as aprendizagens construídas ocorrem através dos diversos momentos de observação e interação, tanto na escola, quanto nas reuniões, com as preceptoras, orientadoras e também demais colegas.

Assim sendo, o programa, proporciona inúmeros aprendizados acerca do campo de atuação docente, além de momentos singulares que auxiliamna formação, enquanto futuras professoras/pedagogas.

Compreende-se, que o programa Residência Pedagógica, carrega consigo grande valor educacional e cidadão, pois não só prepara futuras profissionais para trabalhar na área da educação, mas também constrói sujeitos críticos e comprometidos.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÃO

O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, é de grande valia para a formação inicial dos acadêmicos residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* União da Vitória, pois proporciona a relação entre a teoria e a prática, adquiridos no decorrer do programa e do curso de graduação.

Considerando as experiências relatadas no presente estudo, destaca-se que o cotidiano escolar oportuniza momentos ímpares de convivência com alunos, professores, gestores e funcionários em geral. Demonstrando as singularidades da escola e suas demandas, sejam elas estruturais ou sociais, ponderando que cada educando possui uma especificidade no modo de aprender e os educadores no modo de ensinar.

Conclui-se, portanto, que o programa propicia vivências de cooperação, a partir de reuniões, fóruns online, grupos de estudo e momentos de trabalho coletivo entre equipes das escolas parceiras, além do conhecimento construído no desenvolvimento das atividades.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, K., D. **Pesquisa:** o aluno da educação infantil e dos anos iniciais. – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.

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

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Cinentífica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, S.G. **Estágio e docência**, 2ª ed. Cortez, 2004.

SOUZA, N. A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

UNIFESP. **Plano pedagógico do curso de pedagogia**. Ed. São Paulo, 2010.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: A OPINIÃO DOS ATORES/PROFESSORES

Thiele Paula dos Santos Gomes[1]; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

A alfabetização é um assunto que está presente frequentemente nas propostas governamentais, uma vez que tem íntima relação com o desenvolvimento econômico do país. Ademais ainda persistem os índices de analfabetismo, bem como alunos chegando ao fim dos anos iniciais com dificuldades na produção de textos e na leitura. O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa que está sendo realizada sobre alfabetização, sob o título "Programas governamentais para alfabetização: a opinião dos atores/professores", que tem por objetivo investigar os programas do governo federal direcionados à alfabetização, analisar a concepção de alfabetização de cada programa e verificar a opinião dos professores alfabetizadores da cidade de União da Vitória- PR. A área de abrangência é a educação mais especificamente do eixo temático da alfabetização, a partir da pesquisa bibliográfica e de campo amparada pelos autores da bibliografia especializada como Magda Soares (2006), Morais (2012), Carvalho e Mendonça(2006), Kleiman (1995), entre outros. No momento, a pesquisa encontra-se na etapa de estudos em relação aos pressupostos teóricos bibliográficos que darão suporte para a pesquisa de campo. Diante disso, o presente texto irá abordar os conceitos preliminares da pesquisa, especificamente o conceito de alfabetização.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Professores; Programas governamentais.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um assunto que está presente frequentemente nas propostas governamentais, uma vez que tem íntima relação com o desenvolvimento econômico do país. Ademais ainda persistem os índices de analfabetismo, bem como alunos chegando ao fim dos anos iniciais com dificuldades na produção de textos e na leitura.

Nesta perspectiva, a problemática do trabalho é a seguinte: como foram se construindo as políticas públicas para a alfabetização? Qual é a opinião dos professores, atores que concretizam tais políticas e que muitas vezes não participam da sua elaboração? Quais suas impressões em relação às mudanças ocorridas?

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa que está sendo realizada sobre alfabetização, sob o título "Programas governamentais para alfabetização: a opinião dos atores/professores", que tem por objetivo investigar os programas do governo federal direcionados para alfabetização, analisar a concepção de alfabetização de cada programa e verificar a opinião dos professores alfabetizadores da cidade de União da Vitória- PR.

A área de abrangência é a educação mais especificamente do eixo temático da alfabetização, a partir da pesquisa bibliográfica e de campo amparada pelos autores da bibliografia especializada como Magda Soares (2006), Morais (2012), Carvalho e Mendonça (2006), Kleiman (1995).

[1] Acadêmica do 3º ano de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (Campus União da Vitória).
[2] Pos-Doutora em Educação. Professora adjunto A da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

No momento, a pesquisa encontra-se na etapa estudos em relação aos pressupostos teóricos bibliográficos que darão suporte para a pesquisa de campo. Diante disso, o presente texto irá abordar os conceitos preliminares da pesquisa, especificamente, o conceito de alfabetização à luz de autores que tratam desta temática.

METODOLOGIA

O presente estudo adota os moldes de cunho qualitativo, o qual é conceituado como " [...] fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2017, p. 98). Os procedimentos metodológicos são de pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como sujeitos os professores alfabetizadores da cidade de União da Vitória-PR.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com representatividade de professores alfabetizadores que participaram desses programas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consultando o Dicionário Aurélio (2012), é possível encontrar três definições para o termo alfabetizar: 1. ato de ensinar a ler; 2. dar instrução primária a; e 3. aprender a ler por si mesmo. Diante deste conceito, autores exprimem seus estudos teóricos, colaborando para a conceituação do termo, os quais serão apresentados na sequência.

Segundo Kramer (1986, p.17), a alfabetização "[...] vai além do saber ler e escrever, inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem". Neste sentido, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita. Já Oliveira (2002, p. 25) aponta que: "alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito". Desta forma reforça que é necessária a compreensão no processo de alfabetização e da sua sistematização.

Segundo Soares (2006, p.15), "Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonema". Para Soares (2006, p.18), já o letramento resulta, pois do: "[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita", além disso, utilizá-las em situações do dia-a-dia. Nesta mesma linha teórica, Kleiman (1995, p. 18) afirma que "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos". Conforme posto até agora, o letramento surgiu para atender as demandas da sociedade contemporânea.

Entende-se alfabetização como uma técnica que tem como objetivo de ensinar a ler e escrever de maneira adequada, já o letramento se trata da habilidade de fazer o uso da leitura e escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais. Assim, alfabetizar e letrar são muito diferentes, mas concomitantes. Quando bem articulados ao planejamento de um educador, podem trazer benefícios, ou seja, uma aprendizagem mais significativa e eficaz na vida dessas crianças.

ISSN 1982-9183

A autora Emília Ferreiro, expoente sobre a apropriação da linguagem escrita, aponta que "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças" (FERREIRO, 1996, p. 24). A autora defende que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizadas e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar, ressalta ainda que:

> Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Sobre o tema, a Unesco descreve alfabetização como:

> [...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo de transformação, em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres que não tem oportunidade de aprender [...] a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p.23).

Neste sentido, a Unesco coloca como a alfabetização é primordial para as pessoas e como esse processo implica nas mudanças, não somente individuais, mas sociais, e interferem diretamente na sociedade. É necessário que se perceba que não é possível trabalhar a educação como sendo algo individual, já que somos seres sociais e recebemos do meio mecanismos que interferem na aprendizagem.

Por fim, pode-se definir conceitualmente alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema da escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.19).

Além de ser um tema amplamente discutido nos meios acadêmicos, alfabetização também é um tema que sempre está na pauta das propostas governamentais que se materializam em programas específicos como, por exemplo, o Programa Mais Alfabetização do ano de 2017. Todavia, observa-se que muitos desses programas são propostos verticalmente e que os professores não são consultados sobre as suas dificuldades no processo de alfabetização.

Diante disso, é primordial e preponderante problematizar o que cada programa trouxe de bom para que houvesse maior número de pessoas alfabetizadas em nosso país, pois é próprio das políticas públicas a descontinuidade, acarretando fragilidades neste processo.

As temáticas aqui apresentadas são preliminares e compõe o estudo que está em andamento, sendo a próxima etapa a análise dos programas governamentais para alfabetização na educação brasileira.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

Já muito se discutiu e escreveu sobre o tema alfabetização, como por exemplo, os autores apresentados acima que estudam o tema. Muito embora, tenham perspectivas diferentes, são unânimes em afirmar a necessidade do ensino sistematizado da linguagem escrita para a utilização da mesma nas práticas sociais. Sendo assim, a alfabetização é um ato político.

Todavia, o que vemos nos dias atuais são fracassos nas escolas em conseguir que seus alunos aprendam a ler e escrever na idade certa, e na busca pela qualidade de um melhor ensino brasileiro.

Sendo assim, a questão crucial a ser enfrentada no Brasil é que há necessidade de se garantir o acesso à educação básica e a qualidade dessa educação, a fim de que os indivíduos além de permanecerem na escola, participem de um processo educacional que os instrumentalizam para a aquisição e uso da leitura e escrita, ou seja, que exista a formação de indivíduos alfabetizados e letrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2004ª. Relatório.

CHIZZOTTI, Antonio**. Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 7º Ed, São Paulo, 2012.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Angela B, **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobrea prática social da escrita**.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização:** "Dilemas da Prática". Rio de Janeiro: Ltda, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Andressa Silva[1]; Grasiela P. de Castilhos[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral realizar um levantamento dos brinquedos disponíveis em uma instituição de Educação Infantil do município de União da Vitória/PR, identificando a quantidade, qualidade e de que forma estão inseridos na prática pedagógicas com as crianças da primeira infância. Os brinquedos utilizados de forma adequada tendem a acrescentar o trabalho pedagógico enriquecendo as aulas de uma forma divertida e lúdica, pois as crianças desenvolvem várias habilidades como o desenvolvimento físico, motor e afetivo. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo e empregou como base teórica os estudos realizados por Benjamin (1984) e Brasil (2010). Compreendeu-se que na Educação Infantil as interações e as brincadeiras devem estar presentes no planejamento dos professores que trabalham com essa faixa etária, pois são os eixos do currículo descritos nas DCNEI/2010. Entendo que todas as turmas devem interagir por meios dos brinquedos, contudo a pesquisa de campo demonstrou que a instituição observada carece de quantidade e qualidade na oferta dos brinquedos.

Palavras-chave: proposta curricular, educação infantil, brinquedos.

INTRODUÇÃO

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988 e posteriormente na LDB 9394/96, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do estado com a educação. Desde então, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

Neste contexto, com a finalidade de orientar o trabalho junto às crianças matriculadas na Educação Infantil, o Ministérios da Educação (MEC) publicou as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)** ressaltando o papel do brincar na infância, entendendo que é por meio da brincadeira que a criança se expressa, interage, investiga e aprende sobre o mundo e as pessoas.

Os brinquedos fazem parte da vida das crianças, dando oportunidade para que possam criar imaginações e fantasias, deixando assim, a criança com desejo de descoberta, despertando interesse em saber o significado do que se é manuseado. As crianças percebem muito os detalhes, as cores e as formas, assim podendo aprender de maneira lúdica. O brinquedo é um dos objetos de preferência da criança no início da sua vida, pois por meio dele, pode-se aprender facilmente.

[1] Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Contato: deee-s@hotmail.com
[2] Professora do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Mestranda em Educação Pela Universidade Federal do Paraná. Contato: grasicastilhos@hotmail.com

ISSN 1982-9183

Neste contexto, o interesse pela temática do estudo, principiou a partir da vivência da autora em uma instituição de Educação Infantil, compreendendo que os brinquedos devem ser utilizados com um recurso pedagógico, no trabalho com crianças da primeira infância.

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral realizar um levantamento dos brinquedos disponíveis em uma instituição de Educação Infantil do município de União da Vitória/PR, identificando a quantidade, qualidade e de que forma estão inseridos na prática pedagógicas com as crianças.

METODOLOGIA

Inicialmente foi realizada uma pesquisa teórica sobre as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, que de acordo com as DCNEI/2010 devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Posteriormente iniciou-se a pesquisa de campo com a contagem e avaliação das condições de conservação dos brinquedos existentes em uma instituição de Educação Infantil do município de União da Vitoria/PR. Ao mesmo tempo, observou-se a interação das crianças e professores com esses brinquedos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de dados foi realizado nas turmas Infantil I e II, realizado durante dois dias, sendo um em cada turma no período matutino em horário de aula. A turma do Infantil I é composta por 13 alunos com faixa etária entre 2 e 3 anos e a turma do Infantil II contém 12 crianças matriculadas, que tem entre 3 e 4 anos.

Foi observado os brinquedos distribuídos para as turmas durante a chegada dos alunos. Em seguida foi solicitado autorização para realização da contagem e avaliação do estado de conservação de todos os brinquedos que estavam guardados. A tabela 1 demonstra os dados encontrados.

Tabela 1: Brinquedos das turmas do Infantil I e II

Quantidade	Qualidade	Estado de conservação		Turma
Bloco de montar	8	Ótimo	Excelente	Infantil I
Jogos Pedagógicos	12	Ótimo	Excelente	Infantil II
Carrinhos	15	Bom	Médio	Infantil I
Bonecas	13	Bom	Médio	Infantil II
Bolinha de Plástico	60	Bom	Médio	Infantil I
Túnel de Brinquedo	1	Ótimo	Excelente	Infantil I
Ursos	18	Ótimo	Excelente	Infantil I
Aparelho de som	1	Bom	Médio	Infantil I
Balde de areia	10	Bom	Médio	Infantil II
Bichinho de borracha	12	Ruim	Péssimo	Infantil I
Aparelho de DVD	1	Ruim	Péssimo	Infantil II
Garrafas pet / Chocalho	2	Bom	Médio	Infantil I
Fantoche	0			
Jogos em E.V.A	8	Bom	Médio	Infantil II
Tapetes Pedagógicos	2	Bom	Médio	Infantil I

Fonte: dados da autora

ISSN 1982-9183

Ao analisar os dados expostos na tabela, nota-se que são oferecidos brinquedos nas duas turmas, contudo a turma do Infantil II dispõe de uma quantidade menor de brinquedos. Em diálogo com a professora regente dessa turma, ela relatou que existe uma troca entre as turmas com os brinquedos e com os aparelhos de DVD e som, sedo assim não sempre estão disponíveis para o uso.

Neste entendimento, deveria ser oferecido a mesma quantidade e qualidade de brinquedos para ambas as turmas, pois estes são de extrema importância para as atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil. Devido aos brinquedos serem utilizados por várias turmas, as crianças não tem contato diários com esses materiais, sendo alguns modelos disponibilizados com pouquíssima frequência.

A carência de brinquedos afeta o cotidiano do professor e do aluno, pois a maior parte do tempo as crianças permanecem na instituição de Educação Infantil. É justamente nesse local, que deveria acontecer a interação, pois, por meio das brincadeiras os educandos descobrem a função de cada objeto e se desenvolvem (BENJAMIN, 1984).

As crianças devem ter o momento de descontração, tendo a oportunidade de manusear, criar as regras de acordo com suas convicções e trabalhando a memória, o raciocínio e a criatividade. Desde que nascemos, temos necessidades básicas para a nossa sobrevivência, como a alimentação e aquelas relacionadas a nossa construção como seres humanos e nesse sentido que as brincadeiras tem grande importância para o real desenvolvimento da criança.

O professor deve sempre propor uma forma de trabalhar o lúdico e assim observar cada momento do aluno, suas atitudes, seu comportamento, onde expressam de maneira clara o que estão sentindo, do entendimento da brincadeira e da curiosidade, superando os seus limites, efetuando estratégias para alcançar os objetivos propostos. Os brinquedos utilizados de forma adequada somente tendem a acrescentar o trabalho pedagógico, enriquecendo as aulas de uma forma divertida e lúdica as crianças desenvolvem várias habilidades como o desenvolvimento físico, motor e afetivo.

CONCLUSÕES

Por meio da pesquisa, foi possível compreender que os brinquedos proporcionam oportunidades de realizar diversas experiências e atingir novas etapas na vida da criança, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando interessante e estimulante aprender.

Na Educação Infantil as interações e as brincadeiras devem estar presentes no planejamento dos professores que trabalham com essa faixa etária, pois são os eixos do currículo descritos na DCNEI/2010. Entendo que todas as turmas devem interagir por meios dos brinquedos, contudo a pesquisa de campo demonstrou que a instituição observada carece de quantidade e qualidade na oferta dos brinquedos.

Importante salientar que, os resultados encontrados são preliminares pois, a presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, e o assunto será aprofundado no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

ISSN 1982-9183

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROVA PARANÁ – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA

Elizabeth Melnyk de Castilho[1]; Ricardo José Brugnago[2]

RESUMO

O presente estudo apresenta a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica, um formato de avaliação de aprendizagem bimestral, implantado na rede pública de ensino paranaense no ano de 2019. Esta avaliação, contemplou inicialmente no Ensino Fundamental I, alunos do 5º ano com questões nas áreas de língua portuguesa e matemática. Assim sendo, este trabalho descreve a Prova Paraná e através de pesquisa de campo, a qual está em andamento, busca analisar os impactos e possibilidades desta avaliação para os professores da rede municipal de União da Vitória com vistas a primeira aplicação e acesso aos resultados desta. Acompanhando esta perspectiva, por meio da pesquisa bibliográfica, tem-se como suporte teórico inicial os conceitos de avaliação encontrados em Libâneo (2017) e Hoffmann (2012). Sobretudo, pretende-se com o presente trabalho, apontar as possibilidades da avaliação diagnóstica enquanto um instrumento para melhoria do aprendizado do aluno.

Palavras-chave: Prova Paraná. Avaliação Diagnóstica. Aprendizagem. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica no contexto escolar configura-se em uma ferramenta adicional para auxiliar o professor de quinto ano da rede pública municipal de União da Vitória a ter um diagnóstico bimestral acerca da aprendizagem de sua turma de um modo geral e, especificamente de cada aluno nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Sendo assim, esta avaliação é uma maneira do professor, da escola e também da secretaria municipal de educação saberem quais são as principais habilidades e dificuldades dos alunos da rede. Além disso, é possível a partir das informações e dos dados revelados por este mecanismo avaliativo serem elaboradas ações pedagógicas e estratégias metodológicas eficazes para melhorar e fortalecer a aprendizagem dos alunos durante a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nestas ideia a presente pesquisa problematiza a seguinte questão: Quais os impactos e possibilidades da Prova Paraná, enquanto instrumento de avaliação diagnóstica, para os professores do 5º ano das escolas municipais de União da Vitória?

Partindo do problema acima descrito, busca-se como objetivo geral deste estudo, analisar os impactos e possibilidades da Prova Paraná - Avaliação Diagnóstica para os professores da rede municipal de União da Vitória.

[1] Mestre em Educação (Ude-UY). Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná. Professora do Colegiado de Pedagogia da Unespar – Campus União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br
[2] Mestre em Química Orgânica (UFPR). Licenciatura e Bacharelado em Química. Secretário Municipal de Educação do Município de União da Vitória. brugnago@gmail.com

ISSN 1982-9183

Deste, desprendem-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a Prova Paraná, explicitando seu formato de aplicação;
- Identificar as ideias e concepções dos professores acerca da Prova Paraná;
- Explicitar as ações pedagógicas planejadas pelos professores, escolas e secretaria municipal de educação a partir dos resultados da aplicação da Prova Paraná.

Nesta direção, a pesquisa de campo que está em andamento tem o intuito de dar voz aos professores dos quintos anos que são os aplicadores da Prova Paraná, os quais pressupõe-se que, também trabalharão com os seus alunos a partir dos dados revelados nesta avaliação.

Portanto, com base no problema proposto e à luz dos objetivos apresentados, busca-se revelar, ou seja, tornar-se visível, se realmente a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica proposta pela Secretaria Estadual de Educação torna-se realmente uma possibilidade e se os impactos desta são efetivamente significativos para a melhora do aprendizado do aluno, o qual constituise como um dos principais objetivos desta prova.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza-se de pesquisa bibliográfica para dar sustento teórico ao objeto de estudo escolhido, a avaliação, mas também recorre a pesquisa de campo para coletar dados empiricamente. Assim sendo, parte de um enfoque misto concomitante (CRESWELL, 2010), o qual coleta e analisa dados quantitativamente e qualitativamente ao mesmo tempo, na direção de buscar interpretar o fenômeno avaliação no contexto escolar.

Deste modo, o estudo também se configura de corte descritivo pois seu propósito visa "descrever fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhar como são e se manifestam" (SAMPIERI, 2013, p. 102). Dessa forma, busca-se neste estudo descrever a avaliação diagnóstica no contexto natural dos atores, neste caso, professores de quinto ano.

Neste sentido, a pesquisa de campo se utiliza de três instrumentos para coleta de dados: a análise documental dos materiais da Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica, questionário fechado com dez questões e entrevista semiestruturada aos professores. Tendo como participantes cinco escolas, das quais participam cinco professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de dois mil e dezenove a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) juntamente com o Núcleo de Cooperação Pedagógica desenvolveu a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica, um instrumento avaliativo, o qual busca traçar um diagnóstico preciso das aprendizagens, habilidades e principais dificuldades dos alunos de maneira individual, como também de modo sistêmico, das turmas e escolas municipais e estaduais. A realização contou com a parceira dos Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e escolas públicas paranaenses.

A partir disto, no município de União da Vitória, a Secretaria Municipal de Educação organizou um momento para a explanação desse instrumento, o qual chegaria pronto, isto é, elaborado e impresso a todas as escolas da rede. Neste momento, foram chamados a participar desta apresentação e discussão inicial, professores dos quintos anos, diretores e supervisores de toda a rede municipal, a qual atualmente conta com vinte e quatro escolas.

ISSN 1982-9183

Um ponto importante a destacar em relação a este formato de avaliação é que esta é aplicada pelo próprio professor regente da turma, ou seja, cada professor de quinto ano, aplica na sua própria sala de aula para seus alunos.

Sob esta perspectiva, essa avaliação diagnóstica está organizada para acontecer bimestralmente, assim sendo, a primeira aplicação da Prova Paraná aconteceu no mês de março e a segunda está prevista para o mês de junho.

A Prova Paraná veio em um caderno de questões, o qual estava dividido em duas áreas de conhecimento: língua portuguesa e matemática. Desta maneira, os alunos respondiam as questões neste caderno e depois passavam para um gabarito. Eles teriam duas horas para responderem as quarenta questões, salvo, os alunos com necessidades educativas especiais, que dispunham de um tempo mais.

Após a realização da prova, os professores recolhiam o cartão resposta dos alunos e passavam para as pedagogas das escolas que por meio de um aplicativo no celular disponibilizado pela SEED enviavam as informações do gabarito a uma base de dados. Posteriormente, a escola poderia acessar uma plataforma onde estes dados já analisados estariam disponíveis.

Por conseguinte, o trabalho da escola seria de verificar e analisar os resultados encontrados em cada turma e por aluno, para a partir dessas informações traçar estratégias pedagógicas com os professores para melhorar as dificuldades de aprendizagens encontradas.

Sob este viés, a secretaria municipal de educação também tem acesso a esses dados por escola, a qual também tem o papel de partir das informações levantadas para elaborar ações pedagógicas a nível de município para melhorar a situação encontrada, com vistas a avanços na qualidade da educação na primeira etapa dos anos iniciais.

Com base na pesquisa bibliográfica fica evidente que a avaliação vista em uma perspectiva diagnóstica se configura em um importante instrumento para favorecer a aprendizagem do aluno. Por meio dela, são fornecidas informações essenciais ao professor para que este possa direcionar as ações pedagógicas na direção da aprendizagem do aluno. Libâneo (2017, p. 195) destaca a seguinte contribuição:

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Torna-se evidente que a literatura pesquisada acerca da avaliação mostra diferentes nuances deste fenômeno que tem um papel importante no processo educativo.

Nesta direção, a pesquisa de campo, como mencionada anteriormente ainda está em fase de coleta de dados, tendo como participantes cinco professores do quinto ano da rede municipal de ensino que aplicaram a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica em suas turmas, então até o presente momento ainda não é possível apresentar todos os dados coletados e analisados.

Sobretudo, é possível ressaltar que um dos pontos importantes no que tange a este formato de avaliação diagnóstica é que a partir dos dados obtidos e dos resultados analisados, podemse desenhar ações pedagógicas, tanto pela Secretaria Estadual de Educação quanto pela Secretaria Municipal de Educação, como também pelas escolas e professores com o intuito melhorar o aprendizado dos alunos em toda rede, deste modo, esta parceria pode favorecer a melhoria da qualidade da educação.

ISSN 1982-9183

Sob esta ótica, a avaliação se aproxima do que Hoffmann (2012, p. 13) menciona: "Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

CONCLUSÕES

A avaliação é um fenômeno presente no contexto escolar, o qual exerce uma função importante ao estar e ser aplicada na escola. Por este viés, uma de suas nuances é a avaliação diagnóstica, a qual ganha mais sentido, a partir do momento que os dados levantados através dela são utilizados em benefício do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Desta maneira, a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica vem com uma proposta de tornarse um instrumento avaliativo para o professor utilizar com o aluno do quinto ano do Ensino Fundamental I, a qual tem o propósito de mostrar a situação deste estudante, no que se refere a suas principais habilidades ou dificuldades em relação a aprendizagem.

Neste sentido, acredita-se que com a pesquisa de campo deste estudo concluída, surgirão informações que poderão contribuir ainda mais com a eficácia deste processo avaliativo no âmbito das escolas da rede municipal de União da Vitória.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática (livro eletrônico)**. Cortez Editora: São Paulo 2017.

HOFFMAN, J. **Avaliação na Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO TRABALHO DOS GESTORES DAS ESCOLAS DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR

Aline Alves de Ramos[1]; Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade expor uma pesquisa que tem como objetivo investigar acerca do trabalho e da formação continuada dos diretores das escolas públicas do município de União da Vitória – Paraná. O projeto encontra-se em andamento e contará com uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, bem como uma pesquisa de campo sobre formação e o trabalho dos gestores das escolas, especificamente, suas práticas e fragilidades no processo de gestão democrática. Futuramente, este estudo será base para a composição de um artigo científico, com a pretensão de contribuir para a compreensão do sistema da gestão escolar, do trabalho do gestor e de sua atuação.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Gestão Escolar; Diretor.

INTRODUÇÃO

O âmbito da gestão escolar vai muito além dos limites físicos da escola, haja vista que é preciso compreender que gerir uma instituição escolar também é uma questão de políticas públicas da educação. Portanto, o gestor precisa estar atento às mudanças, leis, avaliações externas e assim as possibilidades de melhorias para a instituição que coordena.

A gestão escolar democrática permite a integração da escola com a comunidade, isto é, esta ação envolve pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade em que a escola está situada. É preciso trabalhar em conjunto para que haja o bom funcionamento da instituição, traçar metas e almejar os ideais em conjunto possibilitando assim, além de uma ótima gestão, uma boa convivência entre os integrantes da instituição escolar.

Para que exista a gestão escolar democrática, faz-se necessário que todos estejam unidos para superar as dificuldades enfrentadas na instituição escolar, sabendo que a escola pública é composta pelos trabalhadores e seus filhos. Para tanto, é preciso ir à luta e buscar o melhor do trabalho em equipe, para que sejam alcançadas as metas e sejam contornados os obstáculos da melhor forma possível. Dentro desta perspectiva, cabe ressaltar a ideia de Paro (2016), o qual salienta que na escola pública é fundamental o trabalho de forma democrática, pois abre possibilidades, dando autonomia à instituição e assim dotando a escola de recursos pedagógicos e financeiros.

Diante esta premissa, este trabalho tem por finalidade expor uma pesquisa que se objetiva pontuar e salientar a importância da formação continuada no trabalho do gestor escolar, tratar da gestão democrática como algo imprescindível para o bom andamento da gestão escolar, fazendo reflexões acerca do assunto, tendo como norte a problemática: as fragilidades no processo de gestão escolar democrática têm relação com a formação do gestor? Em medida a formação contínua pode auxiliar na gestão democrática?

[1] Graduanda de Pedagogia – UNESPAR- Campus União da Vitória.
[2] Pedagoga, Pós doutora (UEPG) e professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus União da Vitória.

ISSN 1982-9183

A pesquisa está e andamento e, diante disso, serão apresentados, neste texto, os conceitos que permearão a pesquisa de campo, à luz dos autores que tratam da temática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa busca discutir a formação e o trabalho do gestor escolar, por meio da pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como base a fundamentação teórica apresentada pelos autores que tratam da gestão escolar atualmente, entre eles: Vitor Henrique Paro, Antônio Nóvoa, Nádia Pedrotti Drabach e Ângelo Ricardo de Souza.

Para melhor sanar as indagações propostas nesse trabalho científico, posteriormente, será realizada uma pesquisa de campo com os diretores das escolas de União da Vitória, no Paraná, por meio de questionários enviados pela plataforma Google. Busca-se, nesta investigação, unir a teoria com os dados reais coletados por meio dos questionários da pesquisa de campo e trazer à tona reflexões sobre a necessidade da efetiva formação para o trabalho do gestor escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gestão significa gerir, organizar, dirigir e alcançar metas. Neste sentido, a gestão é responsável por trazer os resultados garantindo a qualidade da educação, por meio da sua articulação entre o administrativo, o financeiro e o pedagógico.

A ideia de gestão escolar também carrega em seu nome a história das constantes lutas da classe educadora pelos seus direitos. Nas décadas passadas, no modelo tradicional de educação anterior à LDB 9394/96, a gestão escolar não era tratada como algo de cunho democrático e que necessitasse da participação do coletivo. Somente após o período da ditadura militar no Brasil, tornou-se necessário um novo discurso no âmbito educacional que tratasse da democracia, pois o país acabara de passar por um longo período de repressão e censura.

A gestão democrática foi legalizada em documento pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, mas ainda de forma sutil. Somente depois de 1996, houve a renovação do termo. A partir disso, desenvolveu-se o ideal de gestão escolar democrática, dando à comunidade escolar poder participativo dentro da instituição, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Art. 3º. Inciso VIII, que trata dos princípios da educação, entre eles, a "gestão democrática do ensino público [...]".

Mesmo com essa abordagem em lei, a gestão escolar democrática demorou a ser considerada como prioridade na instituição escolar. Muito embora houvesse a prerrogativa da LDB, a partir dos anos 1990, a gestão democrática não foi tão efetiva.

> A gestão democrática, cujo princípio estava assegurado na CF de 1988 e posteriormente na LDB de 1996, ainda que lentamente, seria capaz de ampliar os espaços de democracia no âmbito da educação pública. Contudo, a década de 1990 não foi tão promissora em termos da construção da sociedade democrática almejada na década anterior, o que trouxe reflexos para o campo da administração da educação. Paralelo à Reforma do Estado de 1995 realiza-se a reforma na educação pública brasileira por influência da lógica neoliberal, que norteou também a reforma do Estado. (DABRACH, SOUZA, 2014, p. 235).

A década de 1990, trouxe consigo para a educação a concepção de gestão democrática esta era até então uma discussão recente e não era tratada como é vista hoje, gestão escolar possui caráter próprio, diferenciando-se dos demais modelos de gestão pelo fato de estar

ISSN 1982-9183

atrelada ao educar e a formação de cidadãos. Neste caso, difere-se do gerir uma empresa, pois a instituição escolar necessita que o seu gestor possua tendência a ser administrador, mas principalmente educador. Para o diretor escolar existe uma linha tênue entre o administrar e o pedagógico, e neste caso, ele necessita ser articulador dessas duas faces do seu trabalho, para que assim consiga conciliar seu lado administrador com o professor que geralmente é por formação.

O diretor/gestor escolar é antes de tudo um educador, ele precisa ter a compreensão do processo educativo com olhar que seja abrangente a todo o sistema educacional, priorizando o administrativo e também o pedagógico. Segundo Paro (2015), o administrativo não tem sentido sem o pedagógico, isto é, o administrativo existe como forma de articulação da gestão e da organização, deste modo, no campo educacional ele só se articula com a existência do pedagógico. O processo de administração escolar, precisa ser compreendido como forma de estruturar o trabalho do gestor e não de gerir a escola com caráter de empresa

Para que o gestor escolar tenha segurança nas ações que irá direcionar e que tenha o cunho democrático é importante que sua formação lhe proporcione subsídios e conhecimentos para gerir a instituição de forma democrática. [E preciso que existam encontros, dias de formação, de reflexão e cursos para diretores e professores, pois a formação é o alicerce para o bom desemprenho do trabalho na escola, além disso, a formação continuada implica na atualização do profissional.

É indispensável para todo profissional caminhar junto com as mudanças e melhorias que vem acontecendo ao longo dos anos. No âmbito educacional não é diferente, cada vez mais as coisas vão evoluindo, melhorando, se adaptando e se aperfeiçoando, com isso, o educador não pode ficar atrás, precisa ir em busca de melhorias, aprimorando-se como ser humano e aprimorando o seu trabalho profissional. Também, vale salientar, que a formação para os diretores escolares pode ser vinculada a parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e universidades, pois a educação é dever de todos e precisa ser pensada em conjunto de forma democrática.

CONCLUSÃO

Por fim, além de destacar a importância do trabalho na gestão democrática, trazer o significado da gestão, destaca-se até aqui, a importância do trabalho democrático do gestor escolar para a garantia do bom funcionamento da escola. Também, constata-se que além de administrador, o diretor precisa ter consigo o olhar de educador para que possa compreender os embates e saber como enfrentar as situações difíceis do dia-a-dia na instituição escolar.

Esta pesquisa será continuada e terá aprofundamento para elaboração de um artigo científico, posterior a este trabalho bibliográfico, em qual será feito o levantamento e análise da pesquisa de campo, realizada por meio de questionários enviados por meio da plataforma Google a fim de esclarecer e sanar as dúvidas da problemática estabelecida nesta investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 de mar de 2019.

ISSN 1982-9183

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil.** Revista Pedagógica, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Portugal, Dom Quixote: 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez Editora, 2015, 128 páginas.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Danielle Camargo[1]; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[2]

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apontar questões preliminares de uma pesquisa que objetiva investigar as fases da aquisição da escrita e o desenvolvimento iminente de crianças da educação infantil entre 03 e 04 anos de idade. A mesma terá como procedimentos metodológicos a pesquisa teórico bibliográfica, com base na teoria histórico cultural, bem como pesquisa de campo por meio de uma investigação com crianças da educação infantil que possuem entre 03 e 04 anos de idade. A pesquisa está em processo de estudos dos conceitos básicos, sendo que este resumo apresentará os estudos feitos até o momento, focando em breves apontamentos de autores que tratam sobre apropriação da escrita pela criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Perspectiva Histórico Cultural; Desenvolvimento eminente; Apropriação da Escrita.

INTRODUÇÃO

Na revisão da literatura especializada, aponta-se que a apropriação da escrita não acontece somente quando as crianças entram na escola, em virtude de que a escrita está presente diariamente e constantemente na sociedade em que vivemos, ou seja, a sociedade está centrada na escrita, por conseguinte, é grafocêntrica.

O presente trabalho tem por finalidade apontar questões preliminares de uma pesquisa que objetiva investigar as fases da aquisição da escrita e o desenvolvimento iminente de crianças da educação infantil entre 03 e 04 anos de idade, tendo como embasamento os pressupostos teóricos da Perspectiva Histórico Cultural.

De acordo com o cronograma, encontra-se na fase dos estudos bibliográficos de conceitos que fundamentarão a análise de dados e que serão apresentados na sequência, ou seja, os conceitos do desenvolvimento infantil e a aquisição da escrita.

METODOLOGIA

O estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, a qual é conceituada por Demo (1994, p.22) como sendo "[...] o desafio essencial da universidade e da educação moderna, pois ela apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para se construir conhecimento". A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos é a área da Educação, mais especificamente do eixo temático da apropriação da escrita, estando amparada pelos autores da bibliografia especializada, com especial destaque para Alexander Romanovich Luria (2010).

[1] Acadêmica do 3º ano de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (Campus União da Vitória).
[2] Pós doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Campus de União da Vitória).

ISSN 1982-9183

Quanto à forma de coleta de dados, a pesquisa se caracteriza como a de campo. A população do estudo está composta por crianças de 03 a 04 anos, que estão regularmente matriculadas no ano letivo de 2019, em um centro educacional de educação infantil na rede municipal de União da Vitória-PR. A amostra está constituída por 21 crianças do turno matutino, matriculados na turma do Infantil III. O instrumento de coleta de dados empíricos do estudo será por meio de intervenções pedagógicas, oferecendo propostas de leituras, acompanhadas de atividades relacionadas às mesmas, as quais serão analisadas posteriormente para discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escrita é necessária para que os indivíduos se comuniquem entre si dentro de uma sociedade letrada, portanto não é algo que se utiliza apenas na escola para realizar as tarefas propostas. Diante disso, a apropriação da escrita não é algo que ocorre somente na escola, pois muito antes da criança frequentar a instituição, a mesma já tem contato com o mundo escrito, uma vez que a sociedade é grafocêntrica, ou seja, a sociedade é centrada na escrita.

Ela faz parte do cotidiano nos livros, na televisão, nos jornais, nas propagandas e em tudo que está em volta, e assim sendo "A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras." (LURIA, 2010, p. 143).

Os autores que tratam sobre o assunto, apontam fases e estágios sobre a aquisição da escrita, como por exemplo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, representantes da Psicogênese da Linguagem Escrita e Alexander Romanovich Luria, teórico da perspectiva Histórico Cultural.

Na perspectiva da Psicogênese da Linguagem Escrita, a criança passa por fases denominadas como pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essa teoria propõe que a criança formule hipóteses próprias para as questões do que a escrita representa e como a escrita cria representações.

Na fase pré-silábica, a criança ainda não descobriu que a escrita registrada no papel representa a pauta sonora das palavras que falamos, ou seja, o fonema de cada letra. Nessa etapa, ao pedirmos para uma criança escrever, do jeito que a mesma saiba, uma determinada palavra que representa um objeto, ao invés de utilizar as letras para representar o objeto pedido, a criança irá desenhar esse objeto, isso acontece porque as crianças que se encontram nessa fase ainda não distinguem desenho e escrita. Ao ir evoluindo, ao escreverem algumas palavras solicitadas, as crianças começarão a produzir rabiscos parecidos com as letras, ou ainda, se permitirão criar novas letras. (MORAIS, 2012).

A fase silábica é entendida como o momento em que a criança começa a realizar a fonetização de sua escrita. As escritas se dividem em dois subgrupos: silábicas quantitativas e qualitativas. Na escrita silábica quantitativa, a criança utiliza a regra de que para cada sílaba que ela oraliza, se utiliza apenas uma letra, mas essa letra não tem nada a ver com os sons das sílabas orais. Já na escrita silábica qualitativa, a criança continua com a regra uma sílaba oral e uma letra escrita, mas essa letra corresponde a um dos fonemas que formam a sílaba oral, sendo mais comum utilizar as vogais da sílaba (Exemplo: Picolé= I O E). Então, nessa fase, a criança "[...] analisou os fonemas vocálicos que apareciam no interior de cada sílaba da palavra que escreveu" (MORAIS, 2012, p. 62).

ISSN 1982-9183

Na fase silábico-alfabética, a criança aprende que é necessário colocar mais letras para formar a palavra, ao invés de por apenas uma para cada sílaba, a criança reflete e nota os sons que forma cada sílaba oral. Ou seja, "[...] a criança precisa possuir um domínio para corresponder os grafemas e os fonemas das palavras" (MORAIS, 2012, p. 62).

Ao fim, na fase alfabética, as crianças já reproduzem a escrita assim como os adultos, colocando uma letra para cada fonema pronunciado, porém ainda cometem erros ortográficos. "Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos" (MORAIS, 2012, p. 65).

Outra perspectiva teórica que também aborda o desenvolvimento da apropriação da escrita é a Histórico Cultural. Os autores desta vertente e que abordam sobre a temática em seus estudos, especificamente Luria, apontam que as fases desta apropriação são: fase pré-instrumental; atividade gráfica diferenciada; escrita pictográfica; escrita simbólica e continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica.

A criança na fase pré-instrumental (3 e 4 anos) compreende que os adultos fazem uso de uma escrita e se permite fazer marcas no papel. A criança começa a escrever imitando o adulto, porém não atribui nenhum significado para essa escrita, a escrita se torna um brinquedo para as crianças. Diante disso, "[...] o aprendiz, por meio de relações interpsíquicas, já percebeu que os adultos escrevem e quer imitá-los com as técnicas que possui para isso (relações intrapsíquicas)" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 46).

A próxima fase, denominada como atividade gráfica diferenciada, ocorre por volta dos 4 e 5 anos. Apesar da escrita utilizada pelas crianças dessa fase ainda não terem significado, ela é apresentada como uma função auxiliar para a memória, ou seja, a criança utiliza da sua escrita para relembrar o que foi solicitado. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Na fase da escrita pictográfica (5 e 6 anos de idade) as crianças já possuem facilidade para desenhar, sendo esse desenho utilizado como meio de registro. Durante essa fase, o aluno deve superar o uso do desenho como técnica de escrita e utilizar a escrita simbólica. A criança já pode "[...] apresentar o desenho como recurso não só de memorização, mas como forma de expressar conteúdos específicos" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 56).

Durante a fase da escrita simbólica, que ocorre entre 6 e 7 anos de idade, a criança faz uso da escrita dentro do sistema que é estabelecido sem utilizar as marcas e desenhos empregados nas fases anteriores, conseguindo assim ler aquilo que escreveu (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Por fim, na continuidade do desenvolvimento da escrita, o aluno avança na ortografia das palavras e possui facilidade na assimilação de outros conceitos na parte da gramática e conhecimento de diferentes gêneros textuais (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Diante deste estudo e as breves considerações acima esboçadas, verifica-se o caráter evolutivo da apropriação da escrita pela criança e que por mais que os autores apontem que as mesmas passam por estágios ou fases, estas não são lineares, uma vez que cada criança possui as suas particularidades, bem como há a influência dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Neste sentido, a pesquisa que será feita, tendo como fundamentação a perspectiva teórica Histórico Cultural, terá continuidade com o aprofundamento bibliográfico. Na sequência, será realizada a verificação empírica, a partir de intervenções pedagógicas junto aos alunos da educação infantil. Esta etapa tem por finalidade investigar como podem ser realizadas atividades que contribuem para o desenvolvimento da área eminente da apropriação da escrita, e o que é necessário para a superação desta fase.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

Embora a pesquisa apresentada esteja em andamento, algumas considerações podem ser afirmadas. Do ponto de vista das questões analisadas neste estudo, observa-se, incialmente, que a aprendizagem obtida e o contato com o mundo da escrita ocorrem muito antes da criança frequentar a escola.

A criança faz parte de uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está presente em todos os lados. Uma vez que a criança tem a possibilidade deste contato, a mesma desenvolve questionamentos e assim vai se apropriando da escrita.

Foi discutido que na perspectiva da Psicogênese da Linguagem Escrita, a criança passa por fases denominadas como pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. E que na perspectiva Histórico Cultural temos as seguintes fases que as crianças passam durante a aquisição da escrita: fase pré-instrumental; atividade gráfica diferenciada; escrita pictográfica; escrita simbólica; continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica.

Até o presente momento, o trabalho encontra-se na revisão da bibliografia especializada, para em seguida ser feita a pesquisa de campo, tendo como pressuposto teórico a Perspectiva Histórico Cultural.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. PAIM, Marilane Maria Wolff. **O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA**: DIALOGANDO COM ALEXANDER ROMANOVICH LURIA. Educere, 2015. Sítio eletrônico disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008_9578.pdf> Acesso em 25 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

LURIA, Alexander Romanovich. O Desenvolvimento da. Escrita na Criança In. VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11º ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre ao desenvolvimento da escrita**. Campinas, Autores Associados, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistemas de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA: UMA QUESTÃO SOCIAL

Jefferson Rodrigues Lirio[1]; Joana D'Arc Vaz[2]

RESUMO

A relação entre escola e família está sujeita a interferências da sociedade contemporânea. Nesse sentido uma série de atribuições sociais vão sendo transferidas para a escola, que acaba assumindo o papel da Educação formal e Informal. Diante desta perspectiva e da constatação no ambiente escolar, optou-se pelo referente tema de estudo, o qual pretende investigar: como a sociedade capitalista interfere na relação comunidade-escola e qual a contribuição da família para o processo de ensino-aprendizagem dos filhos? A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico utilizando trabalhos científicos já publicados: teses, dissertações e livros, e pesquisa de campo através de entrevista e/ou aplicação de questionário semiestruturado. A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados e revisão bibliográfica, conforme cronograma de pesquisa.

Palavras-chave: Educação, Sociedade, Trabalho, Família.

INTRODUÇÃO

As relações entre escola e família, na sociedade contemporânea têm sido objeto de estudo de diversos analistas, uma vez que se configura um cenário no qual as transformações fundamentadas no modo de produção capitalista interferem significativamente nas relações sociais, no mundo do trabalho, nas relações familiares e na educação escolar.

As relações familiares estão mais complexas em decorrência das turbulências e desafios do século XXI, sofrem interferências da modernização com o advento das novas tecnologias; das novas configurações familiares diferentes dos modelos tradicionais - família nuclear e das relações de trabalho que se estabelecem, na qual os familiares dedicam-se as atividades profissionais e acabam comprometendo as relações afetivas com seus filhos.

Percebe-se na sociedade atual uma reação em cadeia, na qual as influências oriundas da sociedade capitalista desencadeiam uma acirrada disputa pelo capital. Nesse sentido as relações sociais, afetam o mundo do trabalho, que por sua vez impactam nas relações familiares, comprometendo a educação escolar, isto é, as mudanças na economia, causam mudanças na escola, pois alteram as condições de vida dos educandos. (ALGEBAILE, 2009).

Diante desta perspectiva o presente estudo, pretende investigar: Como a sociedade capitalista interfere na relação comunidade-escola e qual a contribuição da família para o processo de ensino-aprendizagem dos filhos?

[1] Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória. E-mail: darcvaz.13@gmail.com

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

O referido estudo será realizado em duas etapas: uma através de pesquisas bibliográficas, utilizando diferentes fontes: teses, dissertações, monografias e livros já publicados. E outra através do estudo de campo, por meio de entrevistas e/ou aplicação de questionário semiestruturado; tendo como público alvo: professores, diretores, supervisores, funcionários escolares e familiares da comunidade de uma escola periférica do Município de União da Vitória-PR.

A intenção inicial é verificar a realidade local, observando a visão que os professores, funcionários e familiares têm diante da importância da participação da família no processo de educação escolar; em seguida comparar a visão dos professores e funcionários, com a visão dos familiares; classificar as premissas levantadas, e a partir destas eleger e propor ações que viabilizem a aproximação e contribuam para o fortalecimento da relação existente entre todos os segmentos desta comunidade escolar e consequentemente venham a contribuir com a melhoria do processo educacional e minimizar os impactos causados pela sociedade capitalista.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa de caráter bibliográfico é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, e apresenta como vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama mais ampla de informações. O estudo de campo por sua vez estuda um único grupo ou comunidade, ressaltando as suas preferências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se pensa em Educação, o que nos vem em mente são as ações desenvolvidas no âmbito escolar pelas instituições de Ensino. Isso nos remete a uma ideia equivocada, a qual a escola enquanto formadora seria a única responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo e/ou pelo fracasso educacional.

A Escola apresenta a função social de desenvolver a consciência de cidadania, para que através de uma educação formal e sistematizada, prepare o educando para viver e interagir na sociedade que está inserido. Nesta concepção na educação formal sua relevância e ações variam de acordo com o contexto histórico e socioeconômico da comunidade escolar, isto é, a educação escolar busca atender as necessidades reais de seus alunos, estabelecendo uma relação entre a educação formal e a vida real (CARO, 2011).

Seria muito simples atribuir toda a responsabilidade educacional às Escolas, porém as instituições de Ensino encontram-se em relação constante com suas comunidades, que por sua vez desenvolvem uma educação diferente da escolar - a Educação Informal - que pode ser tão importante quanto a formal, considerando que as pessoas se desenvolvem a medida que sua comunidade também evolui e através da interação com os participantes da mesma (CARO, 2011).

Escola e comunidade encontram-se em situação privilegiada para o desenvolvimento de ações educacionais, sejam elas formais ou informais, no entanto a relação existente entre estes dois segmentos é muito mais complexa do que se pensa. A escola enquanto aparelho ideológico do estado[3], tende a reproduzir as exigências e/ou necessidades vigentes, alterando assim a

[3] De acordo com Althusser (1980), aparelho ideológico do estado são geralmente instituições que visam reproduzir as relações de produção vigentes, isto é, as necessidades e/ou interesses do estado. Dentre estas instituições podemos destacar: Igrejas, Escolas, Famílias, Imprensa, etc.

ISSN 1982-9183

forma de promoção do ensino nos diferentes períodos históricos. A comunidade por sua vez é parte integrante da sociedade e ao acompanhar as mudanças sociais ajusta-se a elas. Nesse sentido surge um cenário ao qual a Educação é vista como um fenômeno social que se desenvolve no tempo (SAVIANI, 2005).

Apesar da relação entre Comunidade e Escola parecer um tanto próxima, na qual ambas procuram ajustar-se as mudanças ideológicas do estado e da sociedade, temos alguns fatores que acabam interferindo nesta relação, dentre os quais podemos destacar: aspectos culturais, socioeconômicos, as condições de trabalho e as relações familiares.

Ao falarmos dos aspectos culturais não podemos deixar de mencionar o conceito de Capital Cultural de Pierre Bourdieu, no qual a aquisição deste saber acontece de forma desigual e elitista, as classes mais favorecidas economicamente teriam acesso à cultura letrada e o povo, comunidade periférica, devido a inferioridade econômica e cultural, teria a aquisição da cultura popular. (SILVA, 2011).

Para entendermos os fatores que contribuem para a aquisição do capital cultural, precisamos primeiramente, entender como a sociedade Contemporânea está organizada. Vivemos em um período regido pelas transformações oriundas do capitalismo, as diferenças socioeconômicas impactam significativamente na aquisição do capital cultural e consequentemente nas relações de trabalho. Se antes somente o "chefe" de família trabalhava e conseguia o equivalente para o seu sustento, hoje nesta nova configuração, as mulheres que antes dedicavam-se somente aos afazeres domésticos e aos cuidados dos filhos, passam a ter que trabalhar fora para contribuir com o orçamento familiar, reduzindo de forma significativa o tempo de dedicação aos cuidados e educação dos filhos, que nos leva a uma grande problemática, que nos últimos tempos vem interferindo no processo Educacional de Ensino-Aprendizagem, a relação familiar (SAVIANI, 2005).

É oportuno e necessário mencionar que pelo fato das mulheres buscarem sua independência financeira, ou contribuir com o orçamento familiar, não caracteriza um interferente na relação familiar impactante no processo educacional escolar, mas sim o tempo de dedicação e interação afetiva na criação dos filhos. Outro fator, determinante na relação familiar é o confronto de gerações.

De acordo com Cortella (2017) as famílias hoje em dia, apresentam um "desconhecimento" de como lidar com as novas gerações, isto se evidencia especialmente pela rarefação da convivência, em virtude de os responsáveis gastarem boa parte de seu tempo em atividades profissionais. Percebe-se uma inversão de valores ao comparar as gerações passadas com a atual, enquanto a criança de três gerações atrás, não tinha voz alguma, a atual é quem "dita as regras", tornando os pais na maioria das vezes seus reféns. Diante desta postura corre-se o risco de comprometer a formação ética das gerações futuras e a real função da família.

Conforme mencionado as relações em que pautam está sociedade em seus fundamentos, interfere significativamente nas relações educacionais, sendo elas formais ou informais. Tendo em vista que as duas principais instâncias educacionais, escola e família, estão diretamente em uma relação dialética com a sociedade vigente, torna-se necessário a implementação de ações que visem o fortalecimento desta relação.

Os governos federais, estaduais e municipais passaram a fomentar inciativas que visam uma maior participação da família nas ações escolares (Programa Escola da Família, Escola Aberta, Amigos da Escola, etc). Vale ressaltar que não se trata em implantar inciativas isoladas,

ISSN 1982-9183

com resultados restritos que visem a presença da família na escola, mas que estas sejam capazes de quebrar paradigmas e assim fortalecer a parceria entre estes segmentos, e não transferir atribuições sociais para a escola, sobrecarregando o sistema (SILVA, 2011).

Não se sabe ao certo qual a melhor maneira de atrair as famílias para participar das ações escolares, depende da realidade destas, das especificidades de cada região ou comunidade escolar, mas vale ressaltar que se trata de um caráter de urgência e que necessita ser revisto. A articulação entre estas entidades certamente modificará a realidade de muitas escolas e consequentemente a nossa sociedade.

CONCLUSÃO

O estudo encontra-se em andamento, na fase de revisão bibliográfica e coleta de dados conforme cronograma, porém é relevante ressaltar neste momento a importância da relação família x escola, ocorrer em consonância de forma que a escola seja a extensão familiar, minimizando assim os impactos causados pelas transformações oriundas da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil:** A ampliação para menos 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. cap. 4. p. 263-268.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado:** 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980, p.41-52.

CARO, S. M. P. Educação Social: Uma Questão de relações. In: SILVA, R. D. et al (Orgs.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. cap. 2. p. 132-139.

CORTELLA, M. S. **Família: urgências e turbulências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 1. p. 13-22.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. cap. 6. p. 49-57.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: SAVIANI, D. et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3. ed. Campinas,SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. cap. 1. p. 13-24.

SILVA, R. D. Áreas Prioritárias para Atuação da Pedagogia Social no Brasil. In: SILVA, R. D. et al (Orgs.) **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. cap. 3. p. 265-277.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

SEXUALIDADE INFANTIL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Jéssica Suelen da Mota[1]; Franciéli Arlt Lopes[2]

RESUMO

O presente estudo aborda reflexões acerca da formação de professores/as frente às manifestações da sexualidade na educação infantil. Tem como objetivo analisar a formação dos/as licenciandos/as concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar Campus de União da Vitória no ano de 2019, para trabalhar com as manifestações da sexualidade no contexto da educação infantil, verificando as potencialidades e as fragilidades proporcionadas no decorrer do curso. Como aporte teórico principal para discutir a questão da formação docente, se destaca Libâneo (2010) e, para trazer à tona a temática da sexualidade infantil, apoiar-se-á na concepção freudiana. O estudo se delineia a partir dos moldes técnicos da pesquisa exploratória, qualitativa de cunho bibliográfico, apoiada em análise documental e pesquisa de campo. Este estudo se encontra na fase de análise e coleta de dados.

Palavras-chave: Educação, formação de professores, sexualidade.

INTRODUÇÃO

O tema que trata o presente estudo versa sobre a formação de professores/as frente às manifestações da sexualidade na educação infantil. Trabalhar temas relacionados à sexualidade sempre foi muito difícil, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar. É notório que a palavra sexualidade sempre foi tratada como um tabu, principalmente se a mesma estiver relacionada à criança. Leite e Maio (2013, p. 5) contribuem ao enfatizar que "[...] as manifestações sexuais iniciam-se na infância". Desde o nascimento, a criança explora a sexualidade e tem consciência sobre o seu corpo, a descoberta de que o corpo é uma fonte de prazer desperta a curiosidade e gera muitas perguntas, que devem ser respondidas pelos adultos, sendo assim, fundamental que o adulto considere atenciosamente e não dê respostas evasivas. "Ainda hoje, a sexualidade é ocultada, uma vez que as crianças são impedidas de falar de suas inquietações, medos e alegrias, da descoberta da sexualidade e de tocar em seus corpos" (LEITE; MAIO, 2013, p. 9).

As crianças têm curiosidades e isso se faz presente também no ambiente escolar, consequentemente, há momentos em que as questões de sexualidade são trabalhadas de modo impróprio, visto que as crianças trazem para sala de aula situações e questionamentos diversos. Diante disso, torna-se relevante pensar quanto à formação dos profissionais da educação, Freire (2015, p. 141) elucida que "Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso trabalho é realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca [...]".

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória.
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI), Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória.

ISSN 1982-9183

> As crianças trazem para a escola situações inusitadas nos mais diversos campos de conhecimento, incluindo aquelas relativas à sexualidade promovendo, nos educadores, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências. (SCHINDHELM, 2011, p.8).

A contribuição de Schindhelm (2011) permite nesse momento, elucidar a problemática norteadora deste estudo: sendo o curso de Pedagogia o *locus* da formação do/a profissional habilitado/a a trabalhar na educação infantil e na educação básica, terá o/a pedagogo/a contemplado durante a formação acadêmica, elementos teóricos e metodológicos para trabalhar com as manifestações da sexualidade infantil?

O interesse pela temática emergiu após observações feitas em diferentes instituições de educação infantil, por meio de estágios supervisionados e também estágios remunerados, na condição de professora auxiliar. Neste contato com a sala de aula, observaram-se situações que levaram a inúmeras indagações sobre a maneira de trabalhar os conteúdos relacionados à sexualidade, a principal delas foi "*estaria a universidade me preparando para tal? ".* É no bojo destas discussões que se justifica o estudo do tema em questão, pela necessidade de formar profissionais capacitados a tratar assuntos relacionados à sexualidade no contexto escolar.

Diante da problemática evidenciada, esse estudo tem como objetivo analisar a formação dos/as licenciandos/as concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Unespar Campus de União da Vitória no ano de 2019, para trabalhar com as manifestações da sexualidade no contexto da educação infantil, verificando as potencialidades e as fragilidades proporcionadas no decorrer do curso.

METODOLOGIA

O estudo se delineia a partir dos moldes da pesquisa exploratória, qualitativa de cunho bibliográfico, apoiada em análise documental e pesquisa de campo. Segundo Pádua (2016, p.36) "toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade".

Como aporte teórico principal para discutir a questão da formação docente, se destaca Libâneo (2010) e, para trazer à tona a temática da sexualidade infantil, a pesquisa se apoia na perspectiva dos trabalhos da Psicanálise de Sigmund Freud.

A análise documental será feita a partir do PPC do curso e, os sujeitos da pesquisa serão os licenciandos/as do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná no Município de União da Vitória, matriculados regularmente no ano letivo de 2019, buscando analisar a formação e os saberes que os/as futuros/as docentes adquiriram durante o curso para trabalhar com as manifestações da sexualidade no contexto da educação infantil.

O instrumento de coleta de dados será composto a partir de um questionário semiestruturado. Os dados obtidos serão analisados a luz dos teóricos abordados, podendo assim contemplar o resultado da pesquisa.

Este estudo se encontra na fase de análise e coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo se encontra na fase de organização dos dados referenciais, documentais e da estruturação metodológica da pesquisa de campo com relação à formação dos licenciandos/as do curso de pedagogia para trabalhar com as manifestações da sexualidade na educação infantil.

ISSN 1982-9183

O que se pode inferir até o momento, é que a partir da análise dos referenciais teóricos, as discussões apontam que o tema sexualidade se encontra no contexto da educação infantil, considerando a sexualidade como uma construção social. Diante disso se percebe a necessidade deste assunto ganhar espaço nos discursos, principalmente das instituições de formação de professores/as. Ante o exposto se faz pertinente o questionamento: como as questões sobre a sexualidade infantil são trabalhadas no curso de Pedagogia? Estaria o curso propondo espaços formativos para discutir essa temática com os/as futuros/as docentes?

De encontro à pedagogia, Libâneo (2010) escreve que a mesma é um campo de conhecimentos que estuda sistematicamente a educação e que o pedagógico "refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa" (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Nessa perspectiva o/a pedagogo/a é aquele/a que estuda, se ocupa da educação, sistematiza conhecimentos, visa direcionar o processo de ensino e aprendizagem. O curso de pedagogia deve formar um/a profissional qualificado/a para desempenhar seu papel nos vários campos da educação, não se espera que o/a mesmo/a seja o/a detentor/a de todos os assuntos, mas, que reflita sobre a prática educativa.

Como ensinar, como educar sem uma formação que dê sustentabilidade e confiança para desenvolver o trabalho da docência? A educação sexual é parte fundamental para a formação da criança, sendo está importante para o desenvolvimento integral da pessoa humana, visto que a mesma é construída socialmente. Na Educação Infantil também precisa haver espaço para que as crianças falem sobre os assuntos que lhe causam curiosidades e dúvidas, isto colabora para que elas passem pelas diferentes fases evolutivas de forma saudável e harmoniosa.

O pai da psiquiatria moderna, Sigmund Freud já descrevia que a sexualidade está presente desde o nascimento até o fim da vida dos seres humanos, seus estudos surpreenderam a comunidade cientifica ao explanar que a sexualidade infantil causa impacto na vida adulta, nos seus estudos a infância aparece como período determinante para formação da pessoa. A Psicanálise busca compreender a dimensão profunda do psiquismo humano e a teoria freudiana estrutura o desenvolvimento da personalidade em estágios, denominado fases do desenvolvimento sexual.

> Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. (FREUD, 1997, p.51).

O papel da escola é muito relevante diante das manifestações da criança, sendo responsável por um processo educativo e formativo, a equipe docente tem a responsabilidade de explicar regras da cultura ao qual a criança esta inserida, abordar valores, diferenças, costumes e crenças. Orth (1971, p. 8) enfatiza que:

> Durante a infância formam-se os padrões comportamentais e sentimentais da criança. Se ela perceber que tudo a orienta para a direção certa, então os fundamentos estarão bem lançados. A educação sexual, integrada neste contexto de sinceridade e amor, será bem mais fácil do que se imagina.

Com as manifestações de sexualidade presentes na Educação Infantil, faz-se necessário uma preparação e formação aos/as professores/as. Percebesse que os/as educadores/as assim

ISSN 1982-9183

como os pais e mães encontram um enorme desafio ao abordar o tema sexualidade, muitas vezes polêmico no ambiente escolar e familiar e evitado por muitos. Müller e Kreutz (2001, p. 141) enfatizam que "[...] devemos encarar a criança da educação infantil também como um ser com uma sexualidade, que envolve desejo, busca de prazer, busca de conhecimento de si próprio e de seu corpo".

Diante disso, se percebe a necessidade de refletir acerca do processo de formação dos/as licenciandos/as de forma a possibilitar e atribuir aprendizados referentes às questões da sexualidade, considerando que ao abordar e proporcionar espaços de problematizações na universidade, contribuirá para uma prática educativa diferenciada, e levará os/as futuros/as educadores/as a um pensamento reflexivo de suas próprias práticas.

CONCLUSÕES

Embora o estudo se encontre na fase de encaminhamento da coleta dos dados empíricos, é possível considerar preliminarmente que o curso de formação de professores deve propiciar reflexões e espaços formativos para os/as futuros/as educadores/as, na tentativa de contribuir de maneira positiva para o trabalho com as manifestações da sexualidade na educação infantil. Orth (1971, p. 60) descreve que:

> Ninguém educa a criança primeiro na religião, depois nas conversões sociais, depois na maneira de se vestir, etc. Tudo se faz ao mesmo tempo e progressivamente. Tudo isto faz parte da vida, do desenvolvimento da pessoa. Também a sexualidade faz parte desse desenvolvimento. Não pode ficar atrofiada [...].

Cabe ao educador refletir sobre sua prática e acompanhar os avanços sociais, para assim conseguir realizar direcionamentos didático-pedagógicos e não apenas intervenções pautadas no senso comum, questionar e contribuir com discussões críticas acerca das manifestações da sexualidade, sobretudo na educação infantil.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 52. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro, Imago Ed.,1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MAIO, E. R.; LEITE, L. L. Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica. **VIII Encontro de Produção Cientifica e Tecnológica**. 2013.

MÜLLER, A.; KREUTZ, C. M. A sexualidade da criança da educação infantil: desenvolvimento e aspectos educacionais. IN: ROMAN, E.D.; STEYER, V.E. **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil:** Um retrato multifacetado. Canoas, Ulbra, 2001.

ORTH, E. **Educação sexual da criança**. 12. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. 18. ed. Campinas (SP), Papirus editora, 2016.

SCHINDHELM, V. G. A sexualidade na educação infantil. **In: Revista Aleph Infâncias.** Ano V, n. 16, nov. 2011.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO E O PAPEL DO PEDAGOGO: REFLEXÕES PERTINENTES.

Taís Cristina Feliz dos Santos[1]; Roseli Vergopolan[2]

RESUMO

O curso de Pedagogia forma profissionais na área de ciências humanas. A estrutura curricular e formativa do referido curso passou por muitas fases desde seu início até o momento. Este texto discute o trabalho pedagógico e formação continuada do pedagogo na escola de campo, e quais são desafios deste profissional no estado do Paraná, mais especificamente no município de União da Vitória. Busca-se compreender o trabalho do pedagogo nas escolas do campo. O estudo centra numa abordagem bibliográfica, onde será feito estudo de campo, em forma de questionário para dois pedagogos de duas escolas do campo. A discussão acerca da temática que envolve a pesquisa é analisar a legislação das escolas do campo, ressaltando também a importância dos conceitos culturais, bem como a prática pedagógica e os pressupostos da Educação Básica. O estudo se encontra na fase de organização de dados teóricos e da estruturação metodológica da pesquisa de campo.

Palavras-chave: Educação; Educação do campo; Trabalho pedagógico.

INTRODUÇÃO

O tema que se trata o presente estudo aborda o papel do pedagogo nas escolas do campo. O presente estudo apresenta reflexões sobre a educação do campo, sendo esta uma modalidade da Educação Básica que contempla a estruturação das escolas do campo. A temática se justifica, considerando que é de extrema relevância enfatizar a cultura das pessoas que vivem no meio rural e compreender as informações necessárias para a estruturação da Educação do Campo para que, dessa forma, possamos expandir nossos conhecimentos e nos tornarmos profissionais da educação capacitados com maior possibilidade de atuar na Educação Básica, de forma qualitativa.

O interesse na pesquisa emergiu do fato de pertencer ao contexto do campo e perceber os desafios enfrentados na escola do campo, já que durante a infância e a adolescência formam vivenciados diversos desafios que naquele momento nos eram incompreensíveis, esta informação, embora de cunho pessoal, corrobora com a afirmação de Fernandes; Cerioli e Caldart (2011, p.21) quando o autor diz que: “a população do campo é vista como um atraso para a sociedade, gerando assim desigualdades e exclusões”.

[1]Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória. E-mail: taiscrisfelix@gmail.com.
[2]Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.

ISSN 1982-9183

Partindo desse ponto, não podemos negar que a Educação do Campo é ainda desvalorizada, embora a cidade e campo tenham interdependência entre si uma vez que é no campo que se produz os alimentos para a sobrevivência das pessoas em linhas gerais e na cidade os sujeitos do campo encontram os produtos industrializados que precisam e os subsídios, créditos financeiros, assim como, tecnológicos para manter a sua vida no campo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada será qualitativa**,** de cunho bibliográfico, coleta de dados e estudo de campo. A população do estudo está composta pela equipe pedagógica da rede Municipal e Estadual da Escola do Campo Rio Vermelho, do Município de União da Vitória, Paraná no ano letivo de 2019.

A compreensão do estudo de campo e realização da pesquisa se deu por meio de que "Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis". (Lakatos, 2001, p.186), revelando uma análise relevante de maneira crítica e reflexiva.

De acordo com Gamboa (2007, p.40) "se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística". Dessa forma, viabilizando dados que permite conhecer a realidade das escolas do campo.

Para tanto, pesquisa bibliográfica segundo Lakatos (2001, p.183) "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto". Referindo- se que o estudo bibliográfico visa a ampliar nossos conhecimentos e nos dá uma base teórica para a realização da pesquisa, proporcionando novas conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O pedagogo, segundo Libâneo (1998) assume, portanto um papel profissional, no qual está apto para atender processos sócios- educativos, sendo esta formal, não formal e informal, considerando ainda que o ato pedagógico é, portanto a ação educativa. Nesse entendimento, o pedagogo atende a diferentes instâncias dirigidas à ação educativa, sendo fundamental a formação humana.

A luz dos teóricos da educação do campo que apontam o papel do pedagogo nas escolas do campo, conforme Arroyo (2011):

> Como educadores, temos que ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. (2011, p.70).

Assim a formação contínua é necessária para ampliar a realidade das escolas do campo. E ainda o autor salienta que a educação básica tem intenção de estabelecer um currículo para o campo com características do meio urbano, e isso faz com que o modo de viver das pessoas do campo fique deixado de lado, superado pela modernidade urbana.

ISSN 1982-9183

Em concordância com Fernandes (2011, p.141) "Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade". Nesse sentido, Souza (2008, p.10) "Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo".

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica é ressaltado que:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações. (BRASIL, 2013, p.45).

Corroborando com esta informação, Libâneo (2011) destaca que o fazer pedagógico é um trabalho pelo qual faz sentido e condiz com a realidade educativa concreta. Concebe, assim que a prática social é efetivada juntamente com as experiências e conhecimentos preestabelecido da vida do aluno. Além disso:

> O ato pedagógico não se dá ao acaso; ele requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo em que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno. O professor precisa ter domínio dos conteúdos que ensina e dos meios de transmiti-los, sob risco de comprometer seus objetivos sociopolíticos. A transmissão de conteúdos articulados com a experiência social concreta dos alunos não prescinde dos meios didáticos. (LIBÂNEO, 2011, p. 83)

A educação do campo deve ser pensada para o povo que vive no campo, ou seja, pautada na busca pela compreensão de seu próprio contexto e não voltada às realidades que não condizem com o seu meio. Uma escola do campo não é para ser vista como uma escola diferente de outras, mas que o ensino seja adequado à vida do campo e, nos últimos anos, tem-se conquistado um patamar significativo nesse sentido, através das organizações sociais.

É de suma importância também que os profissionais das escolas estejam comprometidos e in/formados das Leis e dos subsídios para desenvolver um trabalho pedagógico relacionando os conteúdos constitutivos com o cotidiano dos alunos. Para tal, o pedagogo se torna elo essencial entre a comunidade escolar, contribuindo para que:

> O trabalho docente se reveste, assim, de importância fundamental, pois sua tarefa é um ensino que contribua para a transformação das relações desumanizadas existentes, para a tomada de consciência do movimento histórico-social do homem. Não basta a transmissão acrítica do conhecimento, não basta desenvolver o espírito crítico, não basta fazer discursos políticos ou repetir palavras de ordem na sala de aula. É necessário um trabalho mais concreto: preparar boas aulas, exercícios, temas de debates, dominar as técnicas didáticas, conhecer o mundo de valores, gostos dos alunos, conhecer as condições concretas de vida e de trabalho, a fim de saber quais são as efetivas desvantagens e quais são as positividades do aluno. (LIBANEO, 2011, p. 87).

ISSN 1982-9183

Nessa perspectiva, trata-se de fazer com que o educador reflita sobre sua ação educativa, sendo assim, de acordo com Caldart (2011, p.120) "Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano [...]". Paulo Freire também salienta sobre nossa prática, mais especificamente:

> Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas "teóricos" montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. (PAULO FREIRE, 2001, p.30).

Dessa forma, compreende- se que o indivíduo enquanto educador precisa ser flexível em diversas situações ocorridas no âmbito escolar. Levando em consideração esses aspectos percebe-se que são muitos os esforços que estão sendo feitos para uma melhor educação.

CONCLUSÕES

Embora a referida pesquisa se encontre na fase de encaminhamento de coleta de dados, é possível considerar que é necessário investigar sobre este objeto de estudo, e assim como sujeitos construtores de nossa prática possamos emancipar nossos conhecimentos.

Percebemos que as discussões sobre o tema são inúmeras, portanto, é preciso rever alguns conceitos sobre nossa prática. Corroborando com Caldart (2011) os sujeitos do campo tem direito a uma educação na qual condiz com seu contexto social, ou seja, pensada para o povo que vive no campo.

Enfim, é por meio de formações continuadas e reflexões sobre a prática pedagógica, que conseguiremos assim, desenvolver uma educação que tenha sentido para os educandos e contribua para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, G. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: Por uma educação do campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, S. R. **A Escola do Campo em Movimento**. In: Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, M. B., CERIOLI, R. P. CALDART, S. R. **Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo"**. In: Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, M. B. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Por uma Educação do Campo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ISSN 1982-9183

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. Ed – São Paulo, Editora Cortez, 2001.

GAMBOA, S.S**. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.

SOUZA, M.A. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

UMA PROPOSTA EXTENSIONISTA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi[1]

RESUMO

Contar história é uma atividade que deve fazer parte do currículo da Educação Infantil, não como uma atividade esporádica, para preencher ou passar o tempo, mas como uma atividade permanente e auxiliar no processo de alfabetização e letramento. O presente trabalho tem por finalidade relatar a experiência de um projeto de extensão que tem por objetivo possibilitar aos alunos dos centros municipais de educação infantil, do município de União da Vitória, o acesso à literatura infantil a partir da contação de histórias, bem como proporcionar a formação dos futuros professores do curso de Pedagogia. A metodologia do projeto de extensão consiste na apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação, na preparação da equipe, a partir da literatura especializada, entre elas, Abramovich (1989), Machado (2011), Sisto (2001) e o terceiro momento, é a efetivação da contação de histórias nos centros municipais educação infantil de União da Vitória, seguido das avaliação da contação.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética antecede o momento do aluno frequentar a educação sistematizada, uma vez que a "A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras."(LURIA, 2010, p. 143). Verifica-se que as crianças estão imersas em práticas sociais que envolvem o letramento e que influenciam sobremaneira o desenvolvimento de competências para os usos da escrita em práticas sociais.

Tendo como parâmetro o exposto acima, o presente projeto de extensão, que será apresentado, pretende proporcionar momentos sobre a reflexão em relação à leitura e a escrita, a partir da literatura infantil e assim auxiliar no processo de apropriação do sistema da escrita alfabética. Outrossim, o projeto visa contribuir na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia e nas propostas de curricularização da extensão conforme a Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024), especificamente a meta a 12.7 que visa "[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". (BRASIL, 2014). A problemática que permeia estas ações é: a contação de história pode contribuir para a investigação de como se desenvolve o processo de apropriação da leitura e escrita?

Em virtude de que o projeto, conforme o cronograma, está em execução, não serão apresentados os resultados, mas sim as discussões teóricas realizadas nas formações dos participantes, futuros contadores de histórias.

[1] Pedagoga, Pós Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória.

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

A metodologia do projeto de extensão, no primeiro momento, consiste na apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. O segundo, incide na preparação da equipe, a partir da literatura especializada, entre elas, Abramovich (1989), Machado (2011), Sisto (2001), como também sínteses escritas e reflexões dos textos; elaboração do planejamento das ações, como a seleção de histórias, dos instrumentos e materiais que serão utilizados na contação, visando atender aos vários públicos de faixas etárias diferentes; elaboração de livros, materiais e jogos referentes às histórias contadas para serem doados às instituições.

O terceiro momento, é a efetivação da contação de histórias com as seguintes ações: agendamentos com as escolas e apresentações das contações de histórias nos centros municipais educação infantil de União da Vitória. O quarto momento, é a avaliação da contação realizada com a equipe que é composta por acadêmicos do curso de Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta extensionista de contação de histórias para a educação infantil, a fim de alcançar os objetivos propostos, iniciou com a preparação e formação dos acadêmicos, a partir de leituras e dinâmicas que proporcionassem, além das reflexões e diferenciações entre ler e contar histórias, um arsenal de práticas e estratégias de contações. Para tanto, foram utilizadas as seguintes referências: Sisto (2001) e Coelho (1999).

Os participantes foram acadêmicos do 3º e 4º anos de Pedagogia, que têm ou já tiveram em sua grade curricular a disciplina de Fundamentos da Alfabetização, fato que auxiliou sobremaneira para a realização do projeto. Os encontros possibilitaram aos mesmos, além das concepções teóricas sobre literatura e contação de histórias, o contato com os variados gêneros literários, como por exemplo, a literatura brasileira, mais especificamente as lendas brasileiras

Estes momentos de formação permitiram, aos estudantes de graduação de Pedagogia, um espaço onde desenvolvessem ações integrando extensão, ensino e pesquisa, visando a melhoria de sua formação acadêmica. Destaca-se, dentro das temáticas discutidas e refletidas, a compreensão da diferenciação entre contar histórias, ler histórias e dramatizar de histórias, uma vez que "Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz." (ABRAMOVICH, 1989, p.18).

O autor Sisto (2001, p.46) aponta que “[...] contar não é só dizer um texto.” Neste sentido, que é importante a preparação do contador de histórias, pois esta atividade muitas vezes é confundida com o ler histórias. Ler e contar são situações diferentes e envolvem conteúdos diferentes, outrossim, “[...] o contador de histórias é aquele que conta histórias!!! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma plateia!” (SISTO, 2001, p.60).

Contar histórias é uma prática pedagógica que contribui de forma preponderante para o desenvolvimento infantil, principalmente a oralidade, a criatividade, bem como o acesso à produção literária histórica. Sobre a oralidade, um dos eixos da Língua Portuguesa, a contação possibilita o contato com as formas de linguagens colaborando com o desenvolvimento de suas expressões, possibilitando “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...].” (BRASIL, 2010, p. 25).

ISSN 1982-9183

Outro aspecto sobre o desenvolvimento infantil é em relação aos jogos de papéis, fase que compreende aos 3 e 4 anos, em qual "[...] a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações reais para que se estabeleçam entre eles [...], internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta" (PASQUALINI, 2013, p. 89). Diante disso, as atividades lúdicas, como as contações de histórias, põem em funcionamento uma complexidade de funções psíquicas, bem como possibilita "abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens." (ABRAMOVICH, 1989, p. 14).

Contar história é uma atividade que deve fazer parte do currículo da Educação Infantil, não como uma atividade esporádica, para preencher ou passar o tempo, mas como uma atividade permanente, do dia a dia, e como auxiliar no processo de alfabetização e letramento de todas as crianças.

> A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando. (OLIVEIRA, 1996, p. 27).

Do mesmo modo, contribui efetivamente para o processo de desenvolvimento infantil, na sua socialização e principalmente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, uma vez que contar história é uma ato social e coletivo, "[...] que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva." (BUSATTO, 2006, p. 13). É uma atividade que deve frequentemente fazer parte do planejamento do professor e das atividades pedagógicas das instituições escolares.

Tendo como pressuposto o que foi exposto, o projeto de extensão possibilita a oportunidade dos alunos, que são os expectadores das contações realizadas pelos acadêmicos, desenvolverem os conhecimentos acima expostos, como também o desenvolvimento da habilidade de plateia e apreço pela literatura.

CONCLUSÕES

Contar histórias é fundamental para a efetivação da arte narrativa, da transmissão da cultura, do desenvolvimento da percepção e sensibilidade. Outrossim, é uma ferramenta preponderante para o trabalho do professor no que concerne aos conteúdos para o processo apropriação do sistema de escrita alfabética, como por exemplo, recontar histórias ouvidas, levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa, formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. (BRASIL, 2017).

O projeto extensionista pretende preparar os futuros professores dos anos iniciais para a verdadeira finalidade da escola, qual seja, proporcionar o acesso ao saber elaborado e nele a literatura, como um patrimônio da humanidade, um direito que é de todos os sujeitos.

Com o intuito de expor as discussões da formação realizada para os participantes do projeto, especificamente a contribuição da contação de histórias, o texto acima apresentado não teve o intuito de esgotar o assunto, tanto pelos inúmeros teóricos que tratam sobre o tema, bem como ser um assunto que deve ser frequentemente pauta de reflexões, pois é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento da apropriação do sistema de escrita alfabética.

ISSN 1982-9183

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUSATO, C. **Arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**.10.ed. São Paul: Ática, 1999.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança IN: Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 edição - São Paulo: Ícone, 2010.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer:** Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL POR MEIO DOS PROGRAMAS DA CAPES: DE PIBIDANA À RESIDENTE

Luana dos Santos Cassol[1]; Roseli Vergopolan[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem a finalidade de relatar e analisar contributos e vivências nos projetos de bolsas ofertados por programas da CAPES: o Pibid e a Residência Pedagógica. É fundamental para acadêmicos em formação inicial docente vivenciar a práxis no contexto escolar, com isso adquirindo novos conhecimentos proporcionados pela formação inicial, através de programas e projetos. O estudo tem como perfil metodológico a pesquisa exploratória descritiva. Concluiu-se com o estudo que os programas de bolsa da CAPES de iniciação à docência são de grande valia para os acadêmicos bolsistas, uma vez que se têm a oportunidade de fazer pesquisas e atuar em sala e aula. Os programas de bolsa da CAPES de iniciação à docência ofertados aos estudantes são contributos eficazes para que o professor em formação inicial possa vivenciar globalmente a práxis, o que reflete positivamente no ensino e aprendizagem na educação básica e também no desempenho do acadêmico.

Palavras-chave: Pibid. Residência Pedagógica. Práxis. Vivências.

INTRODUÇÃO

É fundamental para acadêmicos em formação inicial docente vivenciar a práxis no contexto escolar, podendo adquirir novos conhecimentos proporcionados pela formação, através de programas e projetos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e O Programa e Residência Pedagógica oportunizam aos bolsistas a experiência da exerção pesquisa e do atuar em sala de aula, vivenciando a teoria na prática.

O interesse em discutir sobre o assunto surgiu a partir da nossa experiência e convivência nos dois programas de bolsas, Pibid e posteriormente com o Residência Pedagógica, durante um período de tempo no curso de Pedagogia.

Destacamos a relevância do presente estudo, que se dá através da demonstração do aprendizado nos programas de bolsas oferecidos pela CAPES. Assim, temos como objetivo no presente trabalho relatar a experiência vivenciada no PIBID e no Programa Residência Pedagógica.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória.
[2] Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.

ISSN 1982-9183

METODOLOGIA

O presente estudo se enquadra, quanto a seus procedimentos metodológicos, nos moldes da pesquisa exploratória descritiva que, para Marconi e Lakatos (2003), tem a intenção de descrever por completo o fenômeno a ser estudado. Traremos um estudo de caráter qualitativo. Assim, podendo relatar sobre as vivências nos projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação no curso de Pedagogia da UNESPAR – União da Vitória tem ofertado aos acadêmicos dois programas da CAPES, sendo eles o Pibid desde 2010 e Residência Pedagógica no ano de 2018. Conforme, Ansai e Cassol (2018) o subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia é o Projeto Mão Amiga, que visa incentivar e promover a formação inicial de professores, oferecendo o exercício da práxis, atuando em escolas parceiras da Rede Municipal. Com isso, os acadêmicos bolsistas do PIBID têm a oportunidade de pesquisar e planejar sobre o objeto de estudo e aplicar posteriormente em sala de aula.

Na experiência com Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID até o ano de 2017, ofertava para as escolas parceiras atividades lúdicas, planejadas pelos bolsistas, com orientação das professoras supervisoras aos alunos que tinham dificuldades de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses planejamentos auxiliavam as crianças a superar suas fragilidades. E o projeto proporcionava também, aos bolsistas pibidianos, a oportunidade da formação inicial docente e produção de pesquisa.

O programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional e Formação de Professores e tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Oportunizando momentos de experiências formativas, inserção por meio de observação e regência em salas de aula, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar.

Têm-se a necessidade do planejar, analisar, observar as turmas dos anos iniciais, na observação é possível compreender as subjetividades das crianças em qual fase estão e quais os conteúdos que podem ser trabalhados. Após essa etapa planejamentos tipos de atividades e que melhor atender as necessidades destes alunos. Após essa etapa as acadêmicas residentes, do Programa Residência Pedagógica colocam a pesquisa em prática para elaboração das atividades a serem trabalhadas. Pois, como explicitam André, et.al (2012. p.16):

> [...] o professor deve trabalhar como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios [...].

Com os resultados obtidos pelo trabalho feito em sala de aula, é possível notar qual foi o desempenho da turma, sabendo assim se todos captaram os ensinamentos ou se deve ser trabalhado novamente de forma alternativa. Ainda André, et.al (2012, p.59) dizem que " A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis [...]". Ou seja, mesmo com planejamento podem ocorrer imprevistos que devem ser pensados no mesmo momento de como trabalhar junto aos mesmos.

ISSN 1982-9183

Veiga (2009, p.43) nos traz que: "A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como sua socialização [...]". Assim, com orientação das preceptoras, os bolsistas residentes pedagógicos fazem essa ponte entre a teoria e a prática, dessa forma, exercendo a pesquisa e vivenciando e aplicando a teoria no contexto escolar. Complementando, Nóvoa (2009, p.31) constata que "O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem", trazendo para o lado formativo, as preceptoras conduzem os acadêmicos no exercício da práxis.

CONCLUSÕES

Constatamos que os programas de bolsa da CAPES de iniciação à docência ofertados aos estudantes, são de grande valia para os acadêmicos bolsistas, uma vez que oportunizam fazer pesquisas e atuar em sala e aula.

Refletimos que estes programas são contributos eficazes para que o professor em formação inicial possa vivenciar globalmente a práxis, o que reflete positivamente no ensino e aprendizagem na educação básica e também no desempenho do acadêmico.

Faz-se importante a reflexão acerca do quão importante são os programas de bolsas oferecidos aos acadêmicos em formação docente inicial, pois esses programas dão oportunidades da prática em sala de aula e incentivam também, financeiramente para a produção de pesquisas e aplicação dos planejamentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, et.al. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANSAI, Rosana Beatriz; CASSOL, Luana dos Santos. A importância da pesquisa na formação do professor em projeto de bolsas de estudos pibidianos. *In*: **Colóquio Internacional de Educação:** democracia em tempos de crise, 6., 2018, Joaçaba. Anais [...]. Joaçaba: UNOESC, 2018. p. 497-500. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquio internacional/article/view/19681/10433. Acesso em: 29/14/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Tipografia: Relgráfica artes gráficas Lda. Benedita, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP. Papirus, 2009. p. 41-75.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRUZ MACHADO: O INÍCIO DA HISTÓRIA

Susana Maria de Lima[1]; Valéria Aparecida Schena[2]

RESUMO

A presente pesquisa analisará o contexto histórico de criação da creche Vovó Cecília da Silva. Tendo como intuito discutir como era realizada a organização do trabalho pedagógico da primeira Creche do município de Cruz Machado-Paraná, além disso busca-se explicar a relevância da mesma, retomando as marcas do processo de criação e organização dessa instituição, possibilitando-nos compreender a constituição dessa modalidade educacional. A pesquisa tem como objetivo sinalizar as particularidades impressas na creche, sendo essa a única instituição pública que oferecia vivências educativas naquele momento histórico, configurando-se como um ambiente de aprendizagens por meio da organização do trabalho pedagógico. Como metodologia de trabalho, optou-se pelo Método Histórico, já que, por meio deste, é possível compreender os aspectos sociais, econômicos e políticos em que se encontrava o município. O recorte histórico se concentra na década de 1980, especificamente no período de 1988, data da criação desta instituição.

Palavras-Chave: Educação. Creche. Trabalho Pedagógico. Criança.

INTRODUÇÃO

O tema que trata o presente estudo, aborda a organização pedagógica da Creche Vovó Cecília da Silva. Justifica-se a pesquisa no sentido de teorizar a prática atual da educação infantil e refletir um itinerário histórico. Segundo Gadotti (1995, p. 12), "(...) nesse itinerário muitos acertos e erros aparecem, não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem constantemente retomados". Um outro motivo que justifica o presente estudo tem a ver com a inexistência de pesquisas que tratam desta temática no município de Cruz Machado. Para Kuhlmann (1998, p. 6) a história é desvalorizada quando diz respeito a "[...] a cristalização da historiografia, o considerar por exemplo, que o histórico de tal ou qual instituição escrito por um de seus membros já permitiria entender o que ali aconteceu". Portanto, "a história, mesmo que se tratando do passado, do que já passou, é dinâmica e exige uma pesquisa e a crítica das fontes que renova interpretações que tem seus próprios procedimentos de investigações e análise" (PASCHOAL, 2019). A partir destas reflexões, a pesquisa buscará discutir acerca da organização do trabalho pedagógico na creche Vovó Cecília da Silva.

METODOLOGIA

O estudo se delineia a partir da pesquisa documental, qualitativa e apoiado em uma pesquisa de campo.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória- PR. E-mail: susanalima815@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória- PR. E-mail: valeria_schena@hotmail.com

ISSN 1982-9183

As fontes de pesquisa são documentos de valor histórico, objetos de prática e uso didáticos, como exemplo: a) fotografia; b) memórias vividas e contadas através da história real-oral (entrevistas). Essas fontes foram localizadas em acervos e arquivos de associações culturais, secretaria de educação e posse particular do município de Cruz Machado. A população do estudo está composta por professoras que atuaram no início da criação da Creche Vovó Cecilia da Silva. A amostra do estudo é composta por cinco professoras que atuaram profissionalmente nesta Instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo se encontra em fase de organização dos dados referenciais e estruturação metodológica da pesquisa de campo. As análises dos referenciais teóricos apresentam discussões que apontam uma breve trajetória da educação infantil e infância no Brasil, e no Paraná.

De acordo com Àries (1981), o conceito de infância vem sofrendo diversas modificações ao longo do tempo, nos séculos XII e XIV a criança não existia como sujeito, apenas seguia as instruções dos adultos.

Sendo assim, o que diferenciava o adulto da criança era o tamanho, a estatura, pois quando já estavam preparadas fisicamente as crianças já eram inseridas no trabalho. Era comum os pais levarem os filhos para o trabalho. Não se tinha a preocupação com a educação da criança até o século XV, onde os adultos, os pais cuidar na lavoura, pescar, caçar, ou seja, tendo firmeza para andar já poderiam contribuir para o sustento da família.

Compreende-se que a criança não passava pela fase de brincar, estudar e se divertir como ocorre atualmente, perdia totalmente a etapa da infância e da juventude. E a sociedade em geral começam a perceber que a criança precisa brincar se divertir e interagir. Isso confirma-se quando Kuhlman Jr. (1991) escreve que o primeiro olhar para a educação das crianças no Brasil tinha um caráter assistencialista, ou seja, de assistência e cuidado.

Segundo Paschoal (2011) a educação infantil no estado do Paraná partiu de uma iniciativa privada, a pioneira foi a professora Emília Ericksen, no ano de 1862, criando o primeiro Jardim de Infância, não oficializado, intitulado de “Jardim Escola”, inaugurado na cidade de Castro, que no momento era Província do Paraná. A criação dessa instituição foi um marco para a educação da primeira infância no estado e no Brasil, pois naquele momento histórico, não havia instituições nessa modalidade, que atendessem crianças pequenas, ali se iniciava as primeiras preocupações e ações relacionadas à sua educação.

Segundo Stockmanns (2014) alguns fatores foram importantes para a criação de CRECHES, tal como, o crescimento da industrialização e dos centros urbanos, as mudanças na organização da família tradicional, pois as mulheres começaram a participar cada vez mais do mercado de trabalho a partir dos anos de 1990, outro fator foi a influência da legislação tradicional, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, que eram direcionados para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos de vida.

Khulmann Jr. (1991) afirma que a instituição de Educação Infantil ainda é para muitos um espaço apenas de cuidado e de assistencialismo.

ISSN 1982-9183

Hoje no Brasil há regulamentações que asseguram a educação infantil com qualidade, gratuita e pública. Essa educação agora ultrapassa o amparo e a assistência às crianças, passando a ser um direito do cidadão e um dever do Estado, nas concepções administrativas e pedagógicas.

MEC (2006), publicou em "Política Nacional da Educação: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação", afirmando que:

> Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas, por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa no Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser "preparada para". (BRASIL, 2006, p. 8).

Como citado acima, há dois princípios básicos na educação infantil, sendo eles o cuidar e o educar, esta relação estabelecida entre cuidar/educar, faz com que a criança realmente tenha o seu desenvolvimento integral assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de dezembro de 2010. Hoje a educação infantil promove o desenvolvimento equilibrado da criança com vista à sua plena inserção pessoal e social como cidadão autônomo e livre, responsável e solidário, além de valorizar todas as capacidades das crianças (intelectuais, afetivas, morais e etc), respeitando a sua individualidade como seres singulares que possuem uma história e cultura, ou seja, construindo a identidade pessoal e social da criança.

BRASIL (1996), estabelece em três artigos endereçados à Educação Infantil, que:

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30 A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e, pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31 Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

As novas políticas educacionais para a Educação Infantil vieram para garantir os direitos e os deveres das crianças brasileiras, mas é certo que, nem todas têm acesso a esses direitos, visto que, na atualidade, o país passa por uma grave crise econômica e social. Nesse sentido, ainda faltam muitas vagas para atender toda a demanda da Educação Infantil, mas já alcançamos muitas conquistas ao longo dos anos, porém, é preciso avançar ainda mais a fim de que essa etapa da educação básica atinja um número maior de crianças, de modo que, todas sem exceção, tenham os seus direitos assegurados e respeitados.

ISSN 1982-9183

CONCLUSÕES

A presente pesquisa está em fase de encaminhamento da coleta dos dados empíricos, no entanto, é possível considerar preliminarmente, que a educação infantil é de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças pequenas. Neste sentido, pode-se dizer que, essas instituições inicialmente trabalhavam com o viés assistencialista, visando apenas o cuidado, mas que ao longo dos anos a educação infantil tornou-se uma instituição de caráter pedagógico e formativo.

Esta questão histórica da construção da escola infantil se confirma quando, percebem-se essas particularidades impressas na organização das primeiras creches, na questão da estrutura física, da formação docente, ou mesmo da legislação utilizada para nortear as ações pedagógicas. Reitera-se acerca destes apontamentos iniciais com base nas entrevistas propostas neste estudo, a partir dos relatos, que, a falta de formação docente e o fato de a instituição pertencer à assistência social do município nos seus primeiros anos de criação, contribuíram para imprimir somente uma marca de bem-estar social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República.** Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC/SEIF/COEDI, 2006.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

KHULMANN JR. M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1822-1922).** Caderno de Pesquisa n° 78. São Paulo, agosto 1991, p. 17-26.

KHULMANN JR. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2 ed. Porto Alegre: mediação, 1998.

ISSN 1982-9183

PASCHOAL, J. D. A educação infantil no Paraná: o início da história. **X Congresso Nacional de Educação EDUCERE.** Disponível em:<http://EDUCERE.meu.com.br/cD2011/pdf/5369_2905.pdf&ved=2ahUKEwi5z-i8oofiAhVbGLKGHS6rAQFAAegQICRAC&usg=AOvVaw3drlBBIGX1BqUHiJoGoRm8> Acesso em: 06 mai. 2019.

STOCKMANNS, J. I. Educação Infantil no Brasil: processo histórico e instituição de políticas educacionais. In: UJIIE, N. T. ; PIETROBON, S. R. G. **Educação, Infância e Formação:** Vissitudes e Quefazeres: Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 21-34.

ENCIPES
XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação:
TRABALHO E EDUCAÇÃO.
De 20 a 24 de maio de 2019.
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR (Campus União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabrielle Aparecida Kreutezfelt

RESUMO

O presente estudo aponta a afetividade como elemento inerente ao processo da construção do conhecimento manifestando-se na relação entre professor-criança. Tem como objetivo investigar como a afetividade insere-se no contexto da educação infantil por meio da relação professor-criança e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, tendo como teórico principal os estudos de Henri Wallon (1975), autor que postula o desenvolvimento integral da criança dedicando-se aos estudos das emoções e da afetividade. Este estudo, de caráter bibliográfico, apoia-se à pesquisa de campo a partir de observações realizadas em uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) situado no município de União da Vitória-PR. Os dados obtidos serão analisados a luz dos teóricos abordados, podendo assim contemplar o resultado da pesquisa. Cabe mencionar que este estudo se encontra em fase de elaboração e coleta de dados.

Palavras-Chave: Afetividade. Relação professor-criança. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A afetividade encontra-se entre as características que determinam o indivíduo, contribuindo em seu desenvolvimento por completo. Na linguagem popular, está relacionada com sentimento de amor, carinho, ternura, emoção, entre outros sentimentos. No dicionário a palavra afetividade está definida como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, que remetem a impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. (AURÉLIO, 1994).

Ao considerar a afetividade como um elemento inerente ao processo de construção do conhecimento que se manifesta na relação professor-aluno, este estudo tem como objetivo investigar como a afetividade se manifesta no contexto da educação infantil por meio da relação professor-aluno e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Ante o exposto, questiona-se: como a afetividade se manifesta no contexto da Educação Infantil? Qual suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem? Qual a relevância da afetividade na relação professor e aluno?

Para Wallon (1975) as emoções possuem grande importância no desenvolvimento do ser humano. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Dessa forma, as emoções demonstram com especificidade os anseios do indivíduo, expondo seus sentimentos, permitindo com que possa se situar em meio social e afetivo. Na relação professor e aluno as manifestações afetivas permitem, mediar os objetivos do educador e as vontades do educando proporcionando uma aprendizagem efetiva. Entende-se, portanto, que a relação professor e aluno deve ser estabelecida de forma dinâmica, onde haja confiança e respeito mútuo, onde o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende. (PILETTI, 1996).

O presente estudo justifica-se por analisar as manifestações afetivas entre professor e aluno no contexto da educação infantil, considerando que é de grande relevância que se compreenda as especificidades das relações construídas no ambiente escolar e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Na Educação Infantil estas relações necessitam ser

ISSN 1982-9183

pensadas, com o intuito de compreender que as mesmas possibilitam o desenvolvimento e determinam a constituição do ser. Assim, busca-se compreender as relações implicadas neste processo.

Entende-se que a criança tem na família o seu primeiro contato social, por meio do qual recebe as primeiras informações de mundo, sendo esta responsável pela sua sobrevivência física e psíquica, constituindo-se na sociedade. Entretanto, quando se insere na sociedade como um todo, a criança cria novas perspectivas de vida e passa a vivenciar novas experiências, agregando ainda mais conhecimentos. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, tendo em vista que a criança dependerá da troca de experiências com outras pessoas para se desenvolver, e o professor passa a ser o principal mediador para instruir e encaminhar os educandos para a vida em sociedade.

O presente estudo encontra-se em fase de elaboração, caminhando no sentido de investigar como a afetividade se manifesta na relação professor e aluno e suas implicações para o processo ensino aprendizagem, tendo como lastro investigativo o campo da educação infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa adota os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo a qual é conceituada por Gamboa (2009, p. 43) como aquela que envolve "a compreensão, explanação e especificação do fenômeno". A área de abrangência para averiguação dos pressupostos teóricos é a área da educação mais especificamente da Psicologia da Educação. A pesquisa segue amparada pelos autores da bibliografia especializada, tendo como aporte teórico principal Henri Wallon (1975) e seus estudos sobre as emoções, a afetividade e o desenvolvimento integral da criança. Para a coleta dos dados da pesquisa, serão realizadas observações em uma turma de Infantil IV, durante 5 dias, no período matutino, em um CEMEI situado na região de União da Vitória-PR. Os dados obtidos serão analisados a luz dos teóricos abordados, tendo como fio condutor as teorizações voltadas para a afetividade e suas manifestações no contexto da educação infantil. Cabe mencionar que este estudo se encontra em fase de elaboração e coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como aporte teórico principal Henri Wallon (1975), procurou-se fazer uma breve explanação sobre seu percurso e seus estudos sobre as emoções, o qual serviu como base para esta pesquisa em construção. Galvão (1995) faz um resumido apontamento sobre a trajetória de Wallon. Nascido na França em 1879, Henri Wallon volta suas atividades para as ações sociais, em busca de compreender os motivos do ser humano a agir. Antes de se engajar na psicologia, passando pela medicina e pela filosofia que influem em sua teoria. Ocorrem muitos impedimentos no decorrer de sua carreira tendo que se afastar dos seus estudos. Até que volta pesquisando o biológico do homem e funda em 1925 um laboratório com atendimento as crianças com necessidades especiais. Volta seus estudos para a criança em busca de compreender seu desenvolvimento, e publica obras que tratam deste assunto como: "Criança turbulenta" uma tese de doutorado em 1925 e em 1945 "Origens do pensamento na criança", obras que são até hoje buscadas por muitos estudiosos.

Cada vez mais seus estudos se aproximavam da educação e então Henri Wallon a fim de entender o psiquismo humano, participou de vários movimentos da educação tanto da criança como aprendiz, como do aprimoramento pedagógico e suas atividades em sala de aula. Envolveu-se em debates sobre a educação com vários outros autores, com o intuito de refletir e trocar experiências. Liderou cargos importantíssimos para os movimentos educacionais, que

ISSN 1982-9183

previam a reformulação do ensino francês, onde, surgiu a ambição na reforma de ensino com o projeto chamado de "Plano Langevin-Wallon", que foi quando redigiu a versão final deste projeto em busca de uma educação justa e para todos, com o objetivo de que o sistema se adequasse as características psicológicas do indivíduo favorecendo a formação do cidadão. Morreu em 1962 em Paris onde passou toda sua vida.

Após esta breve explanação, cabe rememorar que este estudo se encontra na fase de organização dos dados referenciais, diante disso, o que se pode inferir até o momento, é que a afetividade é um elemento de grande importância para o desenvolvimento humano, e desta maneira o indivíduo estabelece relações que promovem a interação e socialização do mesmo. Para Wallon (1968, p. 134) a afetividade está ligada com os sentimentos que permeiam o ser "As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes, que, para cada uma, correspondem a uma determinada espécie de situação".

E ainda Moreira e Júnior (2017, p.4) complementam que "[...] a afetividade influência de maneira significativa os processos cognitivos e estes, por sua vez atuam modificando a atividade afetiva do sujeito". Assim, a evolução afetiva do ser humano determina as ações que o indivíduo terá ao longo de sua vida, modificando seus pensamentos e atitudes dentre a sociedade.

No âmbito escolar, as relações se intensificam e geram um peso ainda maior para a constituição do ser, possibilitando a troca de experiências e, por meio das relações afetivas possibilitam agregar mais conhecimento. Portanto, compreende-se que a criança passa por fases de maturação como citada por Wallon (1968), e que suas relações são fundamentais para que este processo seja bem-sucedido. O autor esclarece ainda, que as emoções nesta fase, estão em constante modificação por meio das relações construídas e, o professor estabelece um intermédio de afetividade pelas interações ocorridas de maneira saudável para o desenvolvimento. Os sentimentos e emoções são a base do comportamento humano e influenciam na tomada de decisões, principalmente em grupos onde diferentes pensamentos se unem para a prática de socialização.

O professor em sala de aula é o grande mediador de valores que a criança se espelha, é por meio dele que os conhecimentos serão construídos pouco a pouco, e a criança toma por exemplo. Nesse contexto, o convívio com outras pessoas permite que o sujeito se insira na sociedade e se constitua sendo moldado pouco a pouco por meio das interações, estabelecendo relações desde suas particularidades até nas vivências no grupo social. O processo de ensino-aprendizagem depende muito da relação estabelecida entre o professor com a criança e das manifestações afetivas que promovem o desenvolvimento integral da criança. A esse respeito, Piletti (1996, p. 21) contribui ao explanar que

> [...] Mais importante é o relacionamento do professor com as crianças, do ponto de vista do indivíduo e do grupo. Professores que mantém relações agradáveis com os alunos [...] que são delicados e pacientes, têm muito mais probabilidade de serem bem-sucedidos em seu trabalho educativo.

Na escola a criança está imersa em um novo mundo com perspectivas diferentes, que lhe permitem vivenciar diversas formas de agir e pensar. Torna-se fundamental a interação com o meio para que possa se apropriar de todo conhecimento. E o professor é responsável por promover a socialização e participar inteiramente da formação da criança enquanto sujeito ativo e pensante. Leite e Tassoni (2002, p.14) contribuem ao enfatizar que "[...] é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem". Sendo assim o principal mediador de conhecimentos diretamente ligado com

ISSN 1982-9183

as crianças é o professor, é ele que estabelece uma relação de confiança e afeto, tornando a aprendizagem escolar mais prazerosa e efetiva levando em consideração o desenvolvimento integral da criança.

Ante o exposto, cabe mencionar que este estudo poderá ser discutido de maneira mais profícua após a coleta e análise dos dados, esforçando-se para analisar as manifestações afetivas entre professor e aluno no contexto da educação infantil, verificando como estas são consideradas pelo professor, sendo ele, o mediador do processo de ensino aprendizagem, conforme citado acima e desenvolvido no decorrer da pesquisa.

CONCLUSÕES

Embora o estudo se encontre na fase de elaboração e coleta de dados empíricos, é possível considerar preliminarmente que a afetividade se encontra aliada a todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada como um elemento inerente ao processo da construção do conhecimento que se manifesta na relação professor-aluno. Diante disso, o professor como principal mediador do conhecimento, permite com que seus alunos se encontrem em um universo de atividades essenciais para a constituição humana, possibilitando a socialização e interação do mesmo, priorizando as relações afetivas.

Assim, conclui-se preliminarmente que as manifestações afetivas, no contato entre professor e aluno, permitem que a aprendizagem ocorra de modo a proporcionar prazer para o educando e satisfação ao educador.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa: Editora Nova fronteira, 1994.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as concepções de ensino e a mediação do professor. Disponível em:< https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> acesso em 9 jun. 2019.

MOREIRA, Beatriz Buzzo; JÚNIOR, Renato Cézar Silvério. **A importância da afetividade na aprendizagem.** Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193303.pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2018.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1996

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro-RJ: Andes, 1968.

ISSN 1982-9183

Reiteramos que as opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

DESEJAMOS BOAS LEITURAS E BOAS REFLEXÕES!