

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
CURSO DE PEDAGOGIA



Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Anais

Universidade Estadual de Ponta Grossa

16 a 20 de Outubro de 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Reitor

Carlos Luciano Santana Vargas

Vice Reitora

Gisele Alves de Sá Quimelli

Diretor do Setor de Humanas, Letras e Artes

Luis Fernando Cerri

Núcleo de Tecnologias e Educação Aberta e a Distância

Eliane de Fátima Rauski

Coordenador do Curso de Pedagogia

Carlos Willians Jacques de Moraes

Departamento de Educação

Nelba Pisacco

Departamento de Pedagogia

Maria das Graças do Espírito Santo Tigre

Equipe Coordenadora da XXV Semana da Educação

Beatriz Gomes Nadal

Bruna Camargo

Camila Machenhan

Carlos Willians Jaques Moraes

Clícia Bühner Martins

Cristiane Aparecida Woytichoski

Elismara Zaias Kailer

Jaqueline Moraes Costa

Kelly Cristina Ducatti da Silva

Marsiel Pacífico

Paola Andressa Scortegagna

Secretaria e Apoio Técnico

Acir Geraldo Denck

Karen Andressa Soares

Marcos Candido Grzygorczyk

Thaisa Gomes Brandt

Arte

Paola Andressa Scortegagna

Diagramação

Camila Macenhan

Thaisa Gomes Brandt

Comitê Científico

Adelize Tretin Lemes – UFPR
Amália Galvão Idelbrando – USP
Bruna Camargo – UEPG/UFPR
Camila Macenhan – UEPG
Carina Alves da Silva Darcoletto – UEPG
Carla Silvia Pimentel – UEPG
Clícia Buhner Martins – UEPG
Cristiane Ap. W. Santa Clara – UEPG
Daiana Camargo – UEPG
Denise Zanon – UEPG
Denize Cristina Kaminski Ferreira – UFPR
Dionísio Burak – UNICENTRO
Elaine Ferreira Machado – IFPR
Elismara Zaias Kailer – UEPG
Érico Ribas Machado – UEPG
Gabriela Schneider – UFPR
Gisele Smaniotto – UEPG
Gisele Masson – UEPG
Jaqueline de Moraes Costa – UEPG
Juan Lirio Castro – Universidad Castilla – La Mancha/Espanha
Kelly Cristina Ducatti da Silva – UEPG
Leonardo Ferreira Peixoto – UEMA
Lúcia Virginia Mamcasz Viginheski – GUAIRACÁ
Luís Maria Rothes – IPP/Portugal
Macarena Rojas – PUC-Chile
Maiza Althaus – UEPG
Márcia Barbosa da Silva – UEPG
Marcus Quintanilha da Silva – UFPR
Maria Antônia de Souza – UEPG
Maria Cecília Cerminaro Derisso – SME São Carlos
Maria das Graças do Espírito Santo Tigre – UEPG
Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG
Marilúcia Antonia de Resende Peroza – UEPG
Mário Cezar Lopes – UEPG
Marisa Schneckenberg – UNICENTRO
Marsiel Pacífico – UEPG
Michele Varotto Machado – UNESP Araraquara
Nelba Maria Teixeira Pisacco – UEPG
Oriomar Skalinski Júnior – UEPG
Paola Andressa Scortegagna – UEPG
Patrícia de Paula Marcoccia – UEPG
Patrícia Koscianski – IFPR
Priscila Larocca – UEPG
Rafaela Marchetti – UFSCar
Renata Riva Finatti – UFPR
Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG
Rosana de Castro Casagrande – UEPG
Sandra Borsoi – UEPG
Silmara de Oliveira Gomes Papi – UEPG
Silvana Maura Batista de Carvalho – UEPG
Silvana Stremel – UTFPR
Silvia Christina de Oliveira Madrid – UEPG
Simone Flach – UEPG
Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG
Tatiane Cristina Rodrigues Lessa – UFSCAR
Viviane Aparecida Bagio – UEPG

Semana de Educação (25. : 2017 : Ponta Grossa, PR).

S471 Anais da 25ª Semana de Educação / 1ª Semana Acadêmica da Pedagogia EAD. Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos, de 16 a 20 de outubro de 2017, Ponta Grossa, Brasil; promovido pelo Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

Disponível em: <http://www3.uepg.br/pedagogia/colegiado-nde/>

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Trabalho docente. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa. II. Departamento de Pedagogia. III. T.

CDD: 370.71

SUMÁRIO

OS NATIVOS DIGITAIS E O RESSIGNIFICAR DO PROFESSOR.....	14
O JOGO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....	18
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DIDÁTICA NO TRABALHO DOCENTE	31
A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DAS CANÇÕES DA PALAVRA CANTADA	41
PRÁTICAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA BASEADAS NAS INDICAÇÕES DA NEURODIDÁTICA	51
FORMAÇÃO DE PROFESSORES UMA REFLEXÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	59
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COLETIVO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	62
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DA MONITORIA EM DIDÁTICA	65
AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE	68
A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
“O PEQUENO PRINCIPE” NA CONSTRUÇÃO DO MUNDO.....	77
A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	80
ESTÁGIO EM GESTÃO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	83
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÃO SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA	86

EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR E O BRINCAR	89
AS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVE RELATO POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA	99
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS E IMPRESSÕES SOBREA PRÁTICA DOCENTE.....	102
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LUDICIDADE: O QUE PENSAM OS (AS) ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA- UEPG	106
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INQUIETAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	109
TEORIA E PRÁTICA: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	112
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	116
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES.....	119
O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....	126
AValiação DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	129
INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A REALIDADE ESCOLAR	132
ENSINO, DIDÁTICA E DOCÊNCIA: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PROJETO EXTENSIONISTA NO DIÁLOGO ENTRE LICENCIANDOS	135
O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	138
TRABALHO COLETIVO: UMA RELAÇÃO ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EQUIPE DOCENTE.....	147
REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA	150

A LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: BREVE PANORAMA HISTÓRICO, ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGAIS E INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	163
PROJETOS DE LEITURA EM ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL EM PONTA GROSSA.....	166
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DE AMPLA EXTENSÃO TERRITORIAL NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ: ÊNFASE À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	169
ANÁLISE DO PERFIL DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ, POR MEIO DE DADOS DO ENADE 2014.....	172
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ANÁLISE DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS DE AVALIAÇÕES (UNICAMP, UFSC, UNB, PUC-CAMPINAS).....	175
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	178
AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO ESCOLAR A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES E DA COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	188
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: CRÍTICAS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ESTÁGIO	197
A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	200
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	203
COMPREENSÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS A RESPEITO DA PROVINHA BRASIL	206
COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS DO SEU TRABALHO.....	209
ÓRGÃOS COLEGIADOS: AS ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE GESTORA	212
GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE INFLUENCIANDO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	215

AVALIAÇÃO CURRICULAR: O CAMINHO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG	218
A UTILIZAÇÃO DO IRAMUTEQ EM PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA QUALIQUANTITATIVA PARA ANÁLISE DE DADOS TEXTUAIS	221
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA (PR)	224
PROINFÂNCIA E AMPLIAÇÃO DA QUALIDADE:COMPREENSÃO DO ESPAÇO E SUA IMPLICAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	229
O LIBERALISMO E A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL.....	233
AS ESTRATÉGIAS DAS PROFESSORAS DA UEPG PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL/CAIC	236
CULTURA ESCOLAR NO GRUPO ESCOLAR SENADOR CORREIA (1912-1930)	239
A DISCIPLINA DE ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG (1972-1994).....	242
A NECESSIDADE DO ROMPIMENTO COM A VISÃO ADULTOCENTRICA: A VALORIZAÇÃO DO EMOCIONAL INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO POSITIVA	245
AS INFLUÊNCIAS DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA	248
O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁXIS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	251
O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO PARANÁ NA VIRADA DO SÉCULO XIX	254
DIMENSÃO AFETIVA COMO FATOR MOBILIZADOR: ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	258
A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LICENCIANDA DO CURSO DE PEDAGOGIA/EaD	261

A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS	264
OS TEMAS GERADORES DE PAULO FREIRE COMO PROPOSTA PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	267
A FORMAÇÃO DO LEITOR PELA LEITURA IMAGÉTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	272
TEORIA RACIAL CRÍTICA, LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E LITERATURA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO SOBRE IDENTIDADE(S) SOCIAIS DE RAÇA	274
A SUBALTERNIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	277
LETRAMENTO E IDENTIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO	280
IDENTIDADE DE GÊNERO INTERSECCIONADA COM INGLÊS LÍNGUA FRANCA: UMA EXPOSIÇÃO.....	283
O ESPAÇO OCUPADO PELA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	286
LABORATORIO MULTIDISCIPLINAR DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA– LAMPE	289
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM OLHAR PARA A FICHA DE ENCAMINHAMENTO DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	292
UEPG NA GUARDA MIRIM: REFLEXÕES DE ACADÊMICAS SOBRE UM PROJETO NO CURSO DE PEDAGOGIA	302
OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO	305
EDUCAÇÃO SOCIAL: VIVÊNCIAS DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA EM UM PROJETO DE PRÁTICAS SOCIAIS	318
A NATUREZA ENSINA.....	321
A TEORIA DE FREIRE SOBRE OS CONDICIONANTES QUE MOLDAM O TRABALHO DOCENTE.....	324

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL	326
REFLEXÕES SOBRE A CULTURA AFRODESCENDENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	329
OS BENEFÍCIOS DA INFORMÁTICA NA VIDA DO IDOSO.....	332
PORTAL EDUCAPES: INCENTIVO A DISPONIBILIZAR E COMPARTILHAR RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA A UAB.....	337
GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS INCORPORANDO TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EAD ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	341
A EXPERIÊNCIA DE PARCERIA NA ATUAÇÃO DA TUTORIA EAD: RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	345
TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	355
A EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA	359
PRAGMÁTICA, CONTEXTO E RELEVÂNCIA: UMA ASSOCIAÇÃO COM A SALA DE AULA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	362
O PIBID COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR	371
A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: ELEMENTOS ARTICULADORES.....	374
FRACASSO ESCOLAR, PATOLOGIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CONSELHO DE CLASSE EM QUESTÃO	383
A CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NECESSÁRIO.....	386
EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS ENVOLVENDO HABILIDADES DE LINGUAGEM	389
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	390
SER PROFESSORA DE BEBÊS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	391

A RELAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTAGIÁRIAS DA UEPG .	392
A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	393
REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO A PARTIR DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	394
AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PRESENTES NA IDEOLOGIA DO INSTITUTO AYRTON SENNA	395
CURRÍCULO EM LETRAS, O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO EM QUESTÃO: POSSIBILIDADES	396
ESTÁGIO EM GESTÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	397
O PEDAGOGO E O TRABALHO BUROCRATIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR	398
A NÃO-PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA.....	399
O PAPEL DA EQUIPE DE GESTÃO NA CONDUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	400
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ÂMBITO ESCOLAR	401
CONSTRUINDO PIPAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA.....	402
NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	403
ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR: ENSAIO A PARTIR DO SABERES DE NATUREZA DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS FAXINALENSES.....	404
A INCLUSÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA	405
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	406
A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS AO ENSINO REGULAR	407



Pedagogia - UEPG

**XXV Semana de Educação
I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD**

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 1

Práticas Pedagógicas



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

OS NATIVOS DIGITAIS E O RESSIGNIFICAR DO PROFESSOR

Bruna Caroline Camargo¹
Marsiel Pacifico²

Resumo: Quando falamos de qualidade de ensino e na disparidade neste quesito entre a escola pública e a escola particular, um dos principais fatores apontados como diferenciais são os recursos didáticos e a função que estes ocupam no processo de ensino e aprendizagem. Tal relevância ganha cada vez mais força, visto que o processo formativo está mais virtualizado, intensivo e fragmentado, sendo que tal contexto impõe um modelo pedagógico novo. Os sucessivos insucessos do modelo escolar tradicional são, muitas vezes, frutos de uma escola cujo modelo se repete há décadas, que recebe alunos oriundos da geração de nativos digitais, que são produzidos a partir de relações e processos cognitivos específicos, de natureza bastante distinta do tempo e espaço que a escola proporciona. Portanto, a escola encontra-se no limiar de uma grande transformação, no qual apontaremos a importância da ressignificação do papel do professor para

Palavras-chave: Professor; Nativos digitais; Escola.

1- Introdução

O inundar dos aparatos tecnológicos, que chegam cada vez mais cedo as nossas crianças, tem produzido uma série de mudanças no modo de ser e estar que a escola não tem conseguido acompanhar. A necessidade de mudanças no modelo escolar já vem sendo anunciada por Prensky desde 2001, quando o autor nos alerta que:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram imersos nesta tecnologia. Eles passaram a vida inteira usando e ao redor de computadores, vídeo games, mp's, câmeras de vídeo, celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, atualmente um aluno formado passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas mais de 10.000 horas jogando vídeo games (fora as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os celulares e as mensagens instantâneas são componentes integrais de suas vidas. Agora fica claro que como resultado deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de forma bem diferente das gerações anteriores (p. 26, 2001, tradução nossa).

Diametralmente oposta, a escola continua a adotar seus modelos tradicionais que, melhores ou piores, não são qualitativos por si, mas sim pelo público alvo de sua interação. Um olhar mais atento sobre a escola permite-nos

¹ Doutoranda em Educação – Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: bruh.c.camargo@gmail.com

² Doutor em Educação – UFSCar. Professor colaborador na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marsielp@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

constatar uma realidade disforme do mundo que a cerca, onde faltam projetos de ensinamentos integrados às novas tecnologias, tendo por consequência um choque inevitável com a geração da cultura midiática, os nativos digitais, que acabam por desvalorizar os conteúdos e, além disso, principalmente a didática adotada tornam as aulas desagradáveis e monótonas.

2- Ressignificação: Uma demanda urgente

Os reiterados insucessos na relação professor-aluno são provas da necessidade de mudanças urgentes no papel docente. Muito disso se deve também a falta da formação continuada dos professores, que acabam por serem engolidos pela velocidade das transformações decorrentes da revolução tecnológica, ficando quase sempre muito atrás da velocidade com que os alunos processam e recebem informações, criando assim um fosso temporal que impossibilita a comunicação entre os dois mundos.

Além das disparidades citadas, o uso das novas tecnologias na educação propõe novos paradigmas. Devido às transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e a absorção destes produtos pela indústria cultural, a invasão da tecnologia no cotidiano do cidadão é violenta e irrefreável, mas, por detrás dos aparatos tecnológicos, está uma complexa rede de interações sociais que se resignificaram a partir da reformulação do homem: as estruturas das interações sociais tomam para si todas as mudanças de espírito que o homem fez para adaptar-se a este novo mundo, mudanças como a descartabilidade das coisas, das relações e dos seres, a velocidade das mudanças, as novas formas de interação e aquisição de conhecimento e cultura. Assim, inegavelmente, a escola acaba por submergir neste emaranhado de resignificações e sua efetiva funcionalidade passa a estar ligada diretamente a sua capacidade de adaptar-se.

As novas tecnologias acabam por alterar a natureza do que é preciso aprender, de quem precisa aprender e de quem e de como se transmite o aprendizado. Nesta nova configuração social os ditames da indústria cultural demonstram um nítido esforço em acelerar o período da infância, causando um retrocesso histórico que consiste em submeter as crianças ao processo de adultificação precoce e caricata, no qual lhe são impostos imagens e desejos que as mesmas devem consumir como adultos. Além disso, a exigência formativa para o trabalho, cada vez mais refinado tecnologicamente, pressiona as crianças a lançar-se em uma formação técnica cada vez mais cedo, fazendo com que o ensino passe a ter significado pela utilização prática de seus conteúdos, em um contexto no qual o apelo ao capital faça com que a educação seja concebida apenas na possibilidade de elevação material, desconsiderado seu sentido formativo que deveria propiciar os instrumentos necessários à autonomia dos sujeitos. A escola passa a esvaecer seu potencial emancipatório e politizador, passando a ganhar importância a partir do momento em que segue essa nova lógica, no qual a qualidade está atrelada a estatísticas que não dimensionam as questões subjetivas do processo de ensino e aprendizagem.

O uso de novas tecnologias também resignifica o buscar conhecimento, pois a escola deixa de ser a fonte única para ser um lugar de síntese, onde visando propiciar o desenvolvimento autônomo, o professor deve saber proporcionar fontes acerca do conteúdo a ser transmitido, selecionando e filtrando as diferentes concepções que possam emergir, sempre valorizando a experiência prévia



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

abarcada em cada estudante como campo de produção de saberes. Tal deslocamento do papel do professor é significativa no processo de ensino e aprendizagem, não só pela reestruturação direta, mas também pelo fato de que a imago do professor é carregada de uma acentuada relação hierárquica de capital simbólico, e nesta nova perspectiva, o professor torna-se um coletor e seletor de conhecimentos que praticamente todos têm acesso, cabendo-lhe, sobretudo, a tarefa atual de ensinar seus alunos a procurarem, selecionarem e filtrarem suas fontes. Assim, a multiplicidade de vias de informação traz consigo uma exigência profissional nova para os docentes: saber selecionar dentre tamanha *quantidade* o conteúdo de melhor *qualidade*. Nessa reconfiguração do ensino, o professor passa de proprietário da verdade e única fonte de conhecimento, para ser mediador de um processo educativo pautado na multiplicidade de possibilidades, verdades e perspectivas. Além disso, a velocidade e a multiplicidade de informações é um processo concomitante ao desenvolvimento tecnológico, obrigando o professor a reconhecer-se neste novo quadro, e aperfeiçoar-se constantemente. Na perspectiva tradicional, o professor era um ser acabado, no ponto máximo do conhecimento, enquanto os alunos eram seres em processo de aperfeiçoamento. Na perspectiva apontada, o professor equipara-se a condição do aluno, sendo submetido a cadeia de transformações tecnológicas e suas consequências. Assim a imago do professor ganha contornos mais humanizados, fazendo com que a autoridade pedagógica deva ser construído por um outro viés que não o do autoritarismo intelectual ou hierárquico.

3- Conclusões

Além da reconstrução da imago, a reconstrução da didática é um processo inerente ao uso de novas tecnologias. Fora da escola a formação midiática consolida-se sob uma didática altamente sofisticada: a transmissão de ideias seduzindo a maior quantidade de sentidos possíveis. Assim a escola tradicional gradativamente torna-se então desinteressante e buscar o ensinar pautando-se nas práticas tradicionais como giz e lousa tornam-se obsoletos, visto que a capacidade de abstração e concentração tem sido desestimulada pelas formas de hiperexcitação difusa dos sentidos. Ademais a fugacidade dos discursos é também um componente desconstrutor da capacidade introspectiva: a sociedade pauta-se cada vez mais na velocidade e na multiplicidade de informações, porém estas fragmentam-se no instante seguinte, dando espaço para outras tantas que ocupam seu lugar. Não há tempo para fixação, quanto menos para abstração. A didática assim, precisa sintetizar as mudanças ao seu redor, buscar novas metodologias de captura da atenção via os sentidos do aluno, mas nunca rompendo com a função social da escola, pautando o ensino no desenvolvimento cultural e na politização do indivíduo. A mesma sociedade do espetáculo que aliena, aponta em suas metodologias uma perspectiva de ruptura, desde que seus métodos sigam as finalidades certas.

4- Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. O iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luiz C. (org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Jesús MARTÍN BARBERO. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación, in *Nómadas*, Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants. In De On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O JOGO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Layze Cristinne Cordeiro³
Luciana Kubaski⁴

Resumo: Este trabalho traz apontamentos referentes às contribuições do jogo no ensino da Matemática, bem como alguns encaminhamentos metodológicos que podem ser adotados pelos professores durante as aulas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender o que é o jogo e suas implicações no ensino. Procurou-se ainda, elencar as diferentes classificações dos jogos por alguns autores, assim pode-se perceber a importância que o jogo pode ter ao contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Jogo. Educação. Ensino de Matemática.

1- Introdução

A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o jogo como instrumento de aprendizagem surgiu de nossa prática como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que trabalhar a Matemática de forma tradicional não é o suficiente para que todos os alunos atinjam os objetivos esperados. Hoje em dia as crianças têm muitos estímulos fora da escola, e por isso, também precisamos fazer da sala de aula um lugar prazeroso para a aprendizagem, que estimule, encante e desperte os alunos para o conhecimento.

Nesse momento em que o aluno está em pleno desenvolvimento cognitivo, é preciso desenvolver seu pensamento, para que avance em nível conceitual, bem como adquira a capacidade de resolver problemas. Tal afirmação nos levou a indagar: o jogo, como estratégia de ensino, possibilita o desenvolvimento de um trabalho eficiente em Matemática? E quais as suas reais contribuições no enriquecimento das aulas? Na verdade, reconhecemos que o professor pode fazer uso de diversas estratégias para auxiliar o trabalho-didático-pedagógico, desde que pesquise, planeje e tenha um objetivo a ser alcançado. Porém, nos detemos em aprofundar nossa reflexão em torno do jogo, como uma dessas estratégias de ensino que visa a contribuir para o trabalho docente.

Com a utilização do jogo muitos conceitos matemáticos podem estar inseridos num processo desafiador, em que o aluno seja levado a exercitar seu raciocínio de maneira criativa, através da interação com o outro, da verbalização de ideias, criando hipóteses e estratégias, refletindo e socializando suas descobertas.

D'Ambrosio (1989) assevera que no processo de desenvolvimento de estratégias de jogo o aluno envolve-se com o levantamento de hipóteses e conjeturas, aspecto fundamental no desenvolvimento do pensamento científico, inclusive matemático.

³ Pós-graduada em Educação Especial pela UNIVALE - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Mestranda PPGE- UEPG. E-mail: cordeirolayze@gmail.com

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutoranda PPGE- UEPG. E-mail: lucianakubaski@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O jogo matemático é uma estratégia de ensino que propicia a redescoberta da Matemática pelos alunos, tornando-os sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a utilização de jogos matemáticos torna-se um recurso interessante e prazeroso que viabiliza a aprendizagem.

A busca por novas metodologias para o ensino da matemática deve ser constante em função das dificuldades apresentadas pelos alunos no entendimento dos conteúdos da disciplina. Mas o jogo como estratégia de ensino da Matemática só será significativo se for bem planejado e aplicado corretamente durante as aulas. O jogo por si só não significa que o aluno esteja realmente aprendendo. O papel do professor é fundamental, pois ele precisa ter claro quais são os objetivos que deseja alcançar, além de acompanhar o seu aluno no momento em que o mesmo estiver executando determinado jogo, sanando possíveis dúvidas, induzindo-o a reflexão e ao raciocínio lógico, fazendo perguntas, para que o educando consiga resolver as situações-problema levantadas.

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo acerca da importância do jogo para o ensino da Matemática, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É também uma reflexão sobre o trabalho docente realizado, apontando como os professores podem utilizar os jogos no cotidiano da sala de aula. Objetivamos assim, a identificação das contribuições dos jogos na aprendizagem da Matemática, a compreensão da importância do jogo na construção do conhecimento, o esclarecimento dos encaminhamentos pedagógicos no uso de jogos e ainda pretendemos identificar os tipos de jogos e suas aplicações no ensino da Matemática.

2- A Matemática enquanto área do conhecimento no ensino fundamental

A Matemática, enquanto área do conhecimento está, incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e seu papel é formar as capacidades intelectuais dos alunos, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo, na aplicação dos conhecimentos a problemas de seu cotidiano e do mundo do trabalho, e também aplicá-la como apoio na construção do conhecimento em outras áreas. Além de contribuir com a formação do cidadão pelas inúmeras competências e habilidades que desenvolve.

Porém, muitos professores ainda encaram a Matemática como um “corpo de conhecimentos acabado e polido” (D’ AMBRÓSIO, 1989, p. 2). Ao aluno não é dado a oportunidade ou gerada a necessidade de criar ou descobrir, nem mesmo, a de resolver uma situação mais interessante. O aluno, assim, passa a acreditar que na aula de Matemática o seu papel é passivo e desinteressante. (D’ AMBRÓSIO, 1989, p 2).

É preciso conscientizar futuros professores de Matemática de que, mais importante que “ensinar Matemática”, é formar cidadãos que sejam capazes de se expressar matematicamente, que saibam criar e manipular conceitos matemáticos segundo suas necessidades atuais, de vida em sociedade. (GRANDO, 2000, p. 11)

Nos Parâmetros Curriculares de Matemática do Ensino Fundamental, também são destacados os objetivos a serem alcançados no ensino fundamental com relação à disciplina de Matemática:



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 1997, p. 07).

Para que se alcancem os objetivos da Educação, o professor terá suporte em metodologias e recursos. De acordo com os PCN's de Matemática (1997) as metodologias utilizadas devem priorizar o desenvolvimento da criatividade, a criação de estratégias, a justificativa, a argumentação, a autonomia e a iniciativa pessoal, entre outras.

O educador precisa desenvolver uma proposta de trabalho, a partir da compreensão que tem de infância, ao ensinar matemática, recorrendo ao conhecimento dessa ciência, ao contexto do currículo, ao conhecimento que tem das crianças, de suas histórias e memórias e aos processos cognitivos e afetivos que nelas estão presentes, de modo a estruturar a aprendizagem. Empregar uma proposta metodológica que perpassa a preparação, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças, garantir a aprendizagem matemática é um desafio, e sobre esse, seguiremos as discussões nesse trabalho. Para Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 10): A ação pedagógica em matemática organizada pelo trabalho em grupos não apenas propicia troca de informações, mas cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagens significativas. A ação pedagógica em matemática, consolidada através de métodos que atraiam a atenção do aluno, favorecendo as noções matemáticas. O trabalho com as brincadeiras e jogos deve servir para que os alunos ampliem suas competências pessoais, entre elas as corporais e as espaciais.

3- Os diferentes significados do jogo

Mas o que podemos considerar como jogo? Uma atividade esportiva é um jogo? Um tabuleiro de xadrez entre um grupo de amigos é um jogo?

Kishimoto (2003) cita os estudos de Christie (1999), que em suas pesquisas, aponta as características do jogo infantil colocando alguns critérios para identificar as características que distinguem o jogo das demais atividades:

1. a não-literalidade: a realidade interna predomina sobre a externa. Quando a criança usa um objeto para ser seu filho, é um exemplo de não literalidade.
2. efeito positivo: o jogo é ligado a situações de prazer e alegria.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

3. flexibilidade: por seu caráter lúdico, no jogo a criança tem mais disposição para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos, o brincar do jogo leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação.
4. prioridade do processo de brincar: ao jogar a criança só pensa no brincar e não na aquisição de conteúdos e habilidades.
5. livre escolha: a criança deve ter liberdade para escolher seu jogo.
6. controle interno: no jogo os participantes determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

Já de acordo com Pereira (2009, p. 1)

O jogo matemático é uma tendência metodológica, ou seja, uma estratégia de ensino, que tem o intuito de fazer com que a matemática seja redescoberta pelos alunos, se tornando um agente ativo na construção do próprio conhecimento.

A mesma autora ainda coloca a definição de jogo matemático dos autores Agranionih e Smaniotto (2002)

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas. A utilização dos jogos na sala de aula pode ser um recurso metodológico eficaz. (p. 2)

O ato de jogar se diferencia de outras condutas, pois os resultados são incertos, não há obrigação em seu engajamento, possui liberdade de ação, tem caráter improdutivo de não criar bens e riquezas.

Piaget (1975, p. 144 - 148) classificou os jogos em três categorias que estão ligadas ao desenvolvimento da criança:

1. Jogo de exercício (durante os primeiros 18 meses): a finalidade dos jogos é o prazer, através de exercícios motores repetidos em gestos e movimentos simples. Quando bebê, a criança agita mãos, pés, sacode objetos, produz ruídos, manipula objetos, monta e desmonta. Esse é o nascimento da atividade lúdica na criança. São simples exercícios que colocam em ação um conjunto variado de condutas, mas não modificam as respectivas estruturas. A finalidade de tais tipos de jogos é o próprio prazer de fazê-los.

2. Jogo simbólico (surge durante o segundo ano de vida): é o jogo de imaginação, ficção ou imitação. Objetos reais adquirem diferentes papéis (cabo de vassoura vira um cavalo, por exemplo). No jogo simbólico a criança transforma a sua realidade, a refaz, corrige a sua maneira, resolve situações de conflito em seu cotidiano, reproduz as atitudes e relações vivenciadas em seu meio. Os jogos simbólicos têm a função de assimilar a realidade, através de um transporte ao mundo do faz de conta.

Piaget (1975, p. 156) afirma que

Quando a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo; por outras palavras, é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo.

Para este autor a criança utiliza-se de esquemas simbólicos, quando faz de conta.

3. **Jogo de regras:** são atividades lúdicas em que há regulamentos a serem seguidos. A regra está ligada ao social, este tipo de jogo pressupõe a existência de parceiros e obrigações em comum.

Conforme Piaget (1975), os jogos de regras ocorrem entre quatro e sete anos de vida da criança e subsiste e desenvolve-se durante toda a vida, seja nos esportes, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, etc. Tal autor considera o jogo de regras como uma 'atividade lúdica do ser socializado'. A regra substitui o símbolo e enquadra o exercício diante do surgimento de certas relações sociais.

Já na visão de Oliveira (2004, p. 7), os jogos de regras são situações privilegiadas para a resolução de problemas e para a aprendizagem em geral. Quando uma pessoa joga com o uso de regras, as habilidades e competências cognitivas e sociais aí desenvolvidas passam a fazer parte de sua estrutura mental, podendo ser generalizadas para outras situações, seja na escola, no trabalho e até mesmo nos relacionamentos com os outros.

O cérebro humano, ao se voltar sobre determinado problema, busca resolvê-lo e desenvolve para isso, um processo de busca de estratégias cada vez mais efetivas. Com as experiências anteriores, aprende a utilizá-las cada vez melhor até mesmo em situações similares.

Nesse sentido, tal aprendizagem não está voltada exclusivamente para a aquisição de conteúdos, mas sim para a assimilação de processos, de métodos, de formas, que conduzem aos fins desejados e de regras que possibilitam, efetivamente, este percurso.

Oliveira (2004, p.8) aponta "Em uma palavra, entre as melhores situações de aprendizagem estão as que nos ensinam a pensar de forma criativa e crítica num ambiente lúdico".

Tais considerações auxiliam na reflexão em torno do trajeto de aquisição de conteúdos, que por vezes, é marcado por dificuldades cognitivas, sociais e/ou afetivo-emocionais e que o torna mais fragmentado e lento. Diante disso, os jogos são uma poderosa alavanca, que pode dinamizar e flexibilizar o processo, melhorando a aprendizagem.

Os jogos de regras, devido à sua variedade e versatilidade aplicativa, possibilitam diversos enfoques, propondo os mais diferentes desafios. Sejam eles, individuais ou coletivos, todos criam condições favoráveis para que se aprenda a pensar de forma refletida e criativa na solução de problemas.

Por serem jogos, incluem-se na categoria das atividades lúdicas, as quais, a partir de uma leitura construtivista piagetiana caracterizam-se por serem situações onde é mais prazeroso e mais fácil assimilar, aprender, havendo o predomínio da assimilação sobre a acomodação. Assim sendo, a tensão de vencer o desafio, de controlar a impulsividade, ameniza-se face à alegria, à motivação e ao envolvimento inerentes à situação. (OLIVEIRA, 2004, p. 9)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Então, o problema em si, passa a ser visto sem receio ou aversão, mas configura-se agora como algo atraente e estimulante, despertando a atenção e o raciocínio, levando o indivíduo a desenvolver sua autonomia.

4- O jogo e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática

O jogo tem feito parte das propostas pedagógicas da educação e alfabetização matemática. Em consonância, também se constitui como objeto de estudo nas pesquisas da área. Enquanto uma tendência da educação brasileira, o jogo tem sido pensado como uma tentativa de qualificação do ensino, que iniciou já na década de 1920, por meio do movimento da escola nova (FIORENTINI, 1995, p. 8). Mas, atualmente, cabe nos perguntar se o jogo ainda é uma tendência ou se já é parte intrínseca das metodologias de ensino e de aprendizagem da matemática. No presente, há inúmeras teorias e os caminhos que um professor de matemática pode utilizar em seu planejamento são vários. Torna-se um desafio, não só no Ensino Fundamental, mas inclusive nos diferentes níveis de ensino, a utilização dessas contribuições como elementos que possam viabilizar a elaboração e o desenvolvimento de propostas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos no processo educativo.

Alves (2001, p. 25) aponta algumas finalidades para o jogo que “[...] pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos”. O jogo no ensino tem uma função lúdica e motivadora da aprendizagem, pois desafia os alunos na busca por soluções ou ainda é “um desencadeador de uma nova aprendizagem ou na fixação/aplicação de um conceito já desenvolvido”.

Ao consultar os PCN's de Matemática (1997, p. 35) verifica-se que

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes - enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório- necessárias para a aprendizagem da Matemática.

De acordo com Agranionih e Smaniotto (2002 - apud Pereira 2009, p. 1) o jogo é compreendido como

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas. A utilização dos jogos na sala de aula pode ser um recurso metodológico eficaz. (p. 2)

No jogo é possível conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar. Quando se brinca, o aprender é prazeroso, interessante e desafiador.

No jogo o aluno é motivado a pensar. Por meio desse instrumento de aprendizagem, faz novas descobertas e construções e deixa de apenas receber



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

informações prontas do professor. Também é útil para “tornar atraentes as atividades escolares, bem como estimular o raciocínio dos alunos” (JESUS; FINI, 2005, p. 130). Constitui-se como uma alternativa que pode ser usada para que os alunos tenham uma postura mais positiva frente aos conteúdos da Matemática.

Chateau (1987, p. 14) ressalta a importância do jogo que vai além da aprendizagem de conteúdos, ou um recurso para que as aulas fiquem mais atraentes, pois...

[...] é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...]. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta.

No jogo o aluno é motivado a pensar, através de um material manipulável, faz novas descobertas e construções e deixa de apenas receber informações prontas do professor. Assim torna-se sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Alves (2001, p. 25) aponta algumas finalidades para o jogo que “[...] pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos”. O jogo no ensino tem uma função lúdica e motivadora da aprendizagem, pois desafia os alunos na busca por soluções ou ainda é “um desencadeador de uma nova aprendizagem ou na fixação/aplicação de um conceito já desenvolvido”.

Mas afinal, o que se entende sobre a expressão “lúdico” no ensino e aprendizagem dos alunos? Na verdade, vários significados são atribuídos a esta palavra.

Para Piaget (1975, apud BARBOSA, 2006) lúdico é uma ação da criança, um ritual que lhe dá prazer e alegria, tendo como finalidade a diversão através do jogo e imitação do brinquedo. O lúdico é um processo construído por ela mesma e que acompanha o seu desenvolvimento. É responsável pelo significado que a criança constrói sobre a realidade. Faz parte, assim como o conhecimento, do desenvolvimento do sujeito e está presente no jogo.

Já para Vygotsky (apud BARBOSA, 2006) o lúdico é o próprio brinquedo, o qual constitui a atividade da criança: o jogo, o prazer, a imaginação e a fantasia.

Piaget e Vygotsky concordam que o lúdico envolve atividades que proporcionam prazer à criança. Estas concepções apresentam pontos distintos, no entanto, ambas contribuem para fundamentar a expressão “lúdico” dentro do espaço escolar. Dessa forma acredita-se que o jogo tem um caráter lúdico no sentido de que proporciona prazer ao sujeito.

O jogo, visto como uma atividade lúdica, auxilia a aprendizagem dos alunos. Aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja porque é assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora. Por meio de atividades com jogos, os alunos vão adquirindo autoconfiança, são incentivados a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados. Outro motivo que justifica valorizar a participação do sujeito na construção do seu próprio saber é a possibilidade de desenvolver seu raciocínio.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Os jogos são instrumentos para exercitar e estimular um agir-pensar com lógica e critério, condições para jogar bem e ter um bom desempenho escolar. (SILVA, 2004)

No jogo é possível conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar. Quando se brinca, o aprender é prazeroso, interessante e desafiador. O jogo auxilia a enfrentar desafios com segurança e confiança.

Ao consultar os PCN's de Matemática (1997, p. 35) verifica-se que

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes - enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório- necessárias para a aprendizagem da Matemática

Moura (1999, p. 86) referencia a relação da Matemática com os jogos "A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem". O mesmo autor diz,

O jogo se aproxima da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e mais, permite trabalhar os conteúdos culturais inerentes ao próprio jogo. (MOURA, 1999, p. 61)

O trabalho com jogo pode ser mais produtivo se forem feitas análises da experiência de jogar.

A aprendizagem desencadeada através dos jogos vai além do momento do jogo, o que o aluno aprende ou desenvolve tornar-se sua propriedade e pode ser generalizado para outros âmbitos e situações de sala de aula.

Alves (2001) baseada em Kamii e Devries (1991) aponta critérios a serem utilizados pelos educadores na escolha das atividades lúdicas:

"[...] - o jogo deverá ter e propor situações interessantes e desafiadoras para os jogadores;
o jogo deverá permitir a auto-avaliação do desempenho do jogador;
o jogo deverá permitir a participação ativa de todos os jogadores durante o jogo" (ALVES, 2001, p.33)

Portanto, o jogo deve ser uma atividade planejada, escolhida com critérios claros e precisos, pois é um recurso importante que pode gerar novas aprendizagens e/ou fixar conceitos, de uma forma lúdica, isto é, que oportuniza o divertimento e o prazer.

5- O jogo matemático e a resolução de problemas

Na Matemática, a capacidade de interpretação e resolução de problemas é imprescindível. Para utilizar os conhecimentos matemáticos, o educando precisa ser capaz de interpretar diferentes situações e assim encontrar a melhor estratégia para resolvê-las.

Os problemas são situações que pressupõe a busca por uma determinada solução. Os problemas na Matemática surgem de vários contextos, como



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

apresenta Charnay (1996): problemas de natureza doméstica (divisão de terras, cálculos de créditos), problemas formulados em vinculação com outras áreas (astronomia, física..) e problemas da própria área da Matemática. O problema existe quando o aluno percebe uma dificuldade, um obstáculo a ser superado, não somente um “enunciado-pergunta”. São situações que exigem do aluno uma interpretação, reflexão, definição de estratégias, formulação de hipóteses, criatividade, espírito crítico, capacidade de análise.

O problema é uma situação estruturada, o aluno deve sentir que alguma coisa precisa ser feita. “O ensino de problemas deve servir de base à resolução de problemas da vida do aluno na comunidade” (SILVA, 1984, p. 166).

A solução de problemas é um processo complexo que deve ser realizado seguindo alguns passos determinados, que segundo Polya (apud Silva 1984, p. 168) são: compreender o problema, conceber um plano, pôr este plano em execução, examinar a solução obtida.

Charnay (1996, p. 38) lembra que

O aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver novos problemas.

No princípio é desvendando as noções matemáticas como ferramentas para resolver problemas, que se permitirá aos alunos construir o sentido. Só depois estas ferramentas poderão ser estudadas por si mesmas.

A solução de problemas exige estratégias, tomada de decisões sobre o processo a ser seguido. A resolução de problemas são todas as ações, as etapas realizadas pelos alunos desde a compreensão até que se chegue a solução do problema. O objetivo da solução de problemas “é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender” (POZO, 1994, p. 15).

Frente a um jogo de regras, por exemplo, é preciso ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, é a definição do fim a ser atingido e das regras estabelecidas pelo jogo. Geralmente, fazem-se estas indagações: Qual o objetivo do jogo? Quais os meios válidos para atingi-lo? O que pode ser feito? O que é permitido e o que não é?

Além disso, é preciso ter uma visão do ambiente onde o jogo se desenvolve, e, em alguns casos, dos objetos que o compõem: Há algum tabuleiro? Quais são as peças? Elas têm diferentes propriedades e funções?

Ou seja, para o jogo começar, é necessário conhecer as características do ambiente físico, bem como as suas regras. Essa primeira tomada de consciência do jogo em si já requer atenção, percepção do todo e também das partes que o compõem, dos detalhes, das especificidades de cada parte, etc.

Logo de início, a pessoa precisa formar uma ideia do jogo como um todo, compreender com clareza seus objetivos e meios e formar ainda uma ideia precisa de sua configuração física, seus elementos e sua disposição espacial.

Ainda em Oliveira (2004, p.13) percebe-se,

Antes de mais nada, deve ser estruturado (ou se estruturando) para tal. A compreensão de sistemas que se transformam continuamente, ou seja, de totalidades reversíveis, é uma característica do pensamento



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

operatório (Piaget, 1973; Oliveira, 2003b). Daí a importância desses jogos na transição já da pré-escola para o ensino fundamental, desafiando a criança a pensar com mais clareza e objetividade, ao mesmo tempo que assimila e constrói novas relações entre as partes e os movimentos do jogo.

Quando a criança se depara com um determinado jogo, ela procura apropriar-se de seus respectivos elementos e regras com o intuito de utilizá-los para alcançar seus objetivos, seguindo um caminho que visa a resolução dos problemas. Numa visão piagetiana, a ação do sujeito é o centro de todo o processo de busca do conhecimento, onde a criança aprende, experimentando, tentando acertar, traçando diferentes caminhos, novas estratégias.

Oliveira (2004, p.15) aponta

daí a importância de deixar a criança agir por si mesma e substituir grande parte das aulas expositivas por oficinas onde ela possa experimentar, descobrir como as coisas funcionam, criar novas soluções, para depois discutir com o professor e sistematizar seu conhecimento.

O jogo de regras assemelha-se muito a um trabalho de pesquisa, pois se define os objetivos e a metodologia envolvida os quais se encontram apoiados no conhecimento do contexto espaço-temporal onde esta se realiza. Se as estratégias utilizadas dão certo, elas são registradas como padrões processuais adequados, como procedimentos que são conservados e em diversas oportunidades repetem-se em situações semelhantes.

Dessa forma, a criança vai construindo seu raciocínio, e os jogos ajudam no sentido de tornar o trajeto para o conhecimento mais instigante, desafiador e com maior significado.

Borin (1998), baseada nos autores Krulik e Rudnik, classifica os jogos em

1. Jogos de treinamento: são jogos para fixar conceitos, fórmulas técnicas ligadas a um conteúdo, quando os alunos precisam de um reforço na aprendizagem de algum conceito, substituindo a lista de exercícios.

2. Jogos de estratégia: são os que desenvolvem o raciocínio lógico, nelas há estratégias vencedoras a serem descobertas. O aluno faz previsões das consequências das jogadas, formula e testa a validade das hipóteses, argumenta. Existe a preocupação em descobrir um caminho para ser o vencedor.

3. Jogos de reflexão: desenvolvem mais a habilidade de pensamento do que um conteúdo específico.

Nessa perspectiva, a autora destaca uma metodologia para o trabalho com jogos: a Resolução de Problemas. Sua escolha vai ao encontro com os estudos de Oliveira (2004, p. 30-31) quando a mesma fala sobre a busca dos objetivos através de diferentes estratégias, por parte da criança. Borin (1998, p. 10) aponta esta metodologia “por ser a mais adequada para desenvolver uma postura crítica ante qualquer situação que exija resposta”. Dessa forma, cada jogada desencadeia uma variedade de questionamentos. No começo, é tarefa do professor questionar a fim de que os alunos também assumam uma postura crítica para enfrentar quaisquer problemas. Na verdade, considera-se que essa tarefa não deve se firmar apenas no começo, mas sim durante todo o processo,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pois cabe ao professor instigar e desafiar seus alunos, a fim de que estes aprendam sempre mais.

Ao se tratar do ensino e aprendizagem da Matemática, Zoltan Paul Dienes contribui significativamente, a partir de seus estudos e pesquisas acerca do processo de abstração da criança, no qual distingue seis etapas diferentes. Dienes (1975, p. 2) ressalva a importância do planejamento do ensino da Matemática, quando pretende-se que todas as crianças aprendam.

Descrição das etapas

1. **Jogo livre.** Aqui a criança passa por um estágio de adaptação, ou, como Dienes prefere chamar de “adaptação” ao meio. Essa característica peculiar reveste toda e qualquer aprendizagem. O autor diz que “[...] é possível criar um meio artificial, destinado à aprendizagem de um conjunto qualquer de noções matemáticas”. (1975, p.3).

É a etapa da curiosidade, do contato com o material, do brincar livremente, sem o uso de regras. Pois sempre que um material novo é apresentado, é natural do ser humano manipulá-lo a fim de conhecê-lo.

2. **Jogo com regras.** A própria criança começa a se impor regras, fazendo montagens, classificações e ordenações. É nesse momento que o professor faz sugestões e dirige as atividades. A criança assim vai percebendo que existem restrições, há coisas que não se pode fazer, percebe regularidades impostas à situação. O professor pode sugerir à criança jogos com regras permitindo-lhes até mesmo criá-las. Utilizando o material do jogo pode-se propor exercícios de comparação, entre outros. São feitas fileiras, agrupamentos, verifica-se semelhanças e diferenças entre peças. Portanto, é o momento em que as regras surgem para orientar o trabalho com jogos.

A criança já conhecendo o material e os atributos de cada peça, está preparando-se para enfrentar as restrições impostas pelas regras, e para apresentá-las o professor pode propor diferentes situações.

3. **Jogo de isomorfismo.** A criança passa a destacar estruturas comuns entre jogos, não levando em consideração aspectos exteriores, para isso precisa vivenciar situações diversificadas em que ela utilize a mesma estrutura, “ela perceberá o que é ‘semelhante’ nos diversos jogos que praticou, isto é, que realizará uma ‘abstração’.” (DIENES, 1975, p. 5)

4. **Representação.** Depois que estabelece as relações entre os jogos a criança tem condições de representar, “falar daquilo que abstraiu”, pode ser uma representação visual (esquemas, diagramas, desenhos) ou auditiva (sua própria fala).

5. **Descoberta da propriedade.** Conforme o aluno estabelece relações entre os jogos, ele pode elencar o que é importante em um jogo, quais as estratégias deve utilizar. Examina as suas representações, objetivando a percepção das propriedades da abstração, para isso é preciso inventar uma linguagem. A criança descreve, representa e verbaliza a estrutura abstraída.

6. **Generalização.** A criança faz uso do símbolo, da regra para aplicar em novas situações, em outros contextos semelhantes. Nesta etapa, a criança percebe que pode aplicar a regra que aprendeu e incorporou através do jogo.

Para Dienes (1975), ao se iniciar a construção de um novo conceito é preciso utilizar um material de apoio. Sabe-se que para que a criança aprenda, a existência de um ambiente culturalmente rico é fundamental, como ocorre, por



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

exemplo, na aprendizagem da fala, quanto mais a criança vive em um ambiente rico em recursos, e estímulos para o desenvolvimento da fala, mais ela vai aprender.

6- Considerações finais

O jogo por si só não é uma garantia de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. O professor precisa delinear previamente os objetivos que pretende atingir ao utilizar determinado jogo como estratégia de ensino

A aprendizagem desencadeada através dos jogos vai além do momento do jogo, o que o aluno aprende ou desenvolve tornar-se sua propriedade e pode ser generalizado para outros âmbitos e situações de sala de aula. Portanto, o jogo deve ser uma atividade planejada, escolhida com critérios claros e precisos, pois é um recurso importante que pode gerar novas aprendizagens e/ou fixar conceitos, de uma forma lúdica, isto é, que oportuniza o divertimento e o prazer.

7- Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível**. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 4 set. 2010.

CHARNAY, Roland. **Aprendendo (com) a resolução de problemas**. In: SAIZ, Cecília Parra Irma (org). **Didática da matemática: reflexões psicológicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHATEAU, Jean. **O jogo e o outro**. In: O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. (v. 29)

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19. Disponível em <http://200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf> Acessado em: 14 de agosto de 2010.

DIENES, Zoltan Paul. **As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática**. Tradução Maria Pia Brito de Macedo Charlier e René François Joseph Charlier. São Paulo: EPU, Brasília INL, 1975.

FIORENTINI, D. **Alguns Modos de Ver e Conhecer o Ensino da Matemática no Brasil**. Zetetiké: Revista de Educação Matemática, Campinas, v. 4, n.3, p. 1-38, 1995.

GRANDO, Célia Regina. **A inserção do jogo nos processos de ensino-aprendizagem da matemática**. In: O conhecimento matemático e o uso de jogos em sala de aula. 2000, 224. Tese de Doutorado (Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PEREIRA, Emanuella Filgueira. **O jogo no ensino e aprendizagem de matemática**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/seemat/anais/index_arquivos/co5.pdf> Acessado em 14 de agosto de 2010.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática: matemática de 0 a 6**. Porto alegre: Artmed, 2000. v.1.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO DIDÁTICA NO TRABALHO DOCENTE

Gustavo Anzuategui⁵
Camila Macenhan⁶
Kelly Cristina Ducatti da Silva⁷
Denise Puglia Zanon⁸

Resumo: Este texto apresenta reflexões iniciais sobre a aprendizagem da docência, a partir das análises das narrativas construídas por meio da participação no projeto de extensão intitulado: “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. A partir dos estudos desenvolvidos no projeto de extensão, problematizou-se: qual a influência das narrativas para a aprendizagem da docência do licenciando em História? A partir desta indagação, o objetivo desta reflexão foi demonstrar como as narrativas auxiliam no processo de formação do licenciando, quando elas destacam as marcas pessoais do sujeito e repercussões em sua formação inicial. Essa aproximação reflexiva sobre a docência ampara-se em Libâneo (2013) que conceitua a Didática, como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. As considerações de Souza (2006) estão presentes na discussão sobre as narrativas de formação. Como resultado do presente estudo, foi possível identificar o processo de alterações nos sentidos que o licenciando em História atribuiu à docência.

Palavras-chave: Didática. Docência. Narrativas.

1- Considerações iniciais

Este trabalho apresenta as reflexões sobre a elaboração das narrativas durante o processo de formação inicial de um acadêmico licenciando em História. As narrativas foram elaboradas durante a participação, no primeiro e no início do segundo semestre de 2017, no projeto de extensão “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. Assim, pretendemos demonstrar o processo de aprendizagem acerca da docência, descrito por meio das narrativas do licenciando. O material das narrativas foi elaborado ao acompanhar uma turma de sexto ano, do ensino fundamental, nas aulas da disciplina de História.

Sobre a constituição da docência, considerando o processo de aprendizagem do futuro professor por meio da realização das narrativas,

⁵Licenciando em História; Participante do Projeto de Extensão “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”

⁶Doutoranda em Educação; Professora do Departamento de Pedagogia; Supervisora do Projeto de Extensão “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”

⁷Doutora em Educação; Professora do Departamento de Pedagogia; Supervisora do Projeto de Extensão “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”

⁸Mestra em Educação; Professora do Departamento de Pedagogia; Coordenadora do Projeto de Extensão “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

encontramos nos estudos de Souza (2006) a afirmação de que a construção de narrativas possibilita desenvolver o conhecimento de si, contribuindo como instrumento teórico pedagógico, com destaques para elementos da personalidade do acadêmico e sua interação com a sala de aula.

Por meio da construção das narrativas, o licenciando teve a possibilidade de desconstruir paradigmas, percepções que até então eram formuladas por conceitos preliminares, seja no âmbito das características da educação ou até mesmo com relação ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, é possível descrever que o processo de reconhecimento sobre a possibilidade de ressignificar as compreensões referentes ao ensino e à docência, amparado em experiências vivas e articulado aos saberes didáticos, fez-se presente ao longo da participação do acadêmico no projeto citado.

2- A narrativa no contexto de formação inicial de professores

Segundo Nóvoa (1988), as narrativas permitem ao indivíduo tornar-se parte de sua formação pela apropriação retrospectiva daquilo que pode ser considerado formador em seu percurso de vida. Desta forma, consideramos que o acadêmico possui mais um instrumento para sua constituição como professor, pois, sendo sujeito ativo do processo, desenvolve a capacidade de selecionar e refletir sobre o que foi apreendido durante a formação.

O processo de narrar ultrapassou a observação realizada em sala de aula e indicou um dos motivos que influenciou o acadêmico a escolher uma licenciatura, como relatado em um trecho abaixo:

Escolher uma licenciatura foi, por grande parte, influenciado por minha avó, professora de História da Arte [...]. Às vezes ela me levava para acompanhar suas aulas e ficava horas falando de como era ser professora e sobre a ciência Histórica.

Com o relato, é possível trazer as discussões relacionadas à influência da família, sendo ela fator importante com relação à escolha do acadêmico pelo magistério, ao considerarmos que frequentemente uma licenciatura é algo desestimulado socialmente, visto os desafios que esta profissão sofre: atrasos de salários, turmas superlotadas, falta de reconhecimento. O licenciando, ao relatar a participação de um familiar na escolha de sua profissão, demonstra a importância deste apoio que pode vir a repercutir em sua caminhada profissional.

Os motivos que levam o acadêmico a escolher uma licenciatura são diversos, entretanto, damos ênfase à família por ser um dos primeiros grupos que o indivíduo tem contato. É importante destacar que não raramente, os familiares influenciam tanto para a escolha como a não escolha pelo magistério. Tal situação demonstra, por um lado, a valorização e, por outro, a desvalorização no que tange à escolha do ofício de professor na sociedade.

As narrativas têm efeito ilustrativo, ou seja, trazem a imagem da memória, do pensar sobre um importante momento vivido e pode se constituir num importante instrumento formativo. Neste caso, trata-se de recriar uma experiência para si como se estivesse elaborando uma história que respeita uma ótica própria do sujeito narrador. Esta afirmativa é legítima à medida que encontramos nos estudos de Souza (2006, p.61) a seguinte expressão:



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Na escrita da narrativa a arte e evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

A partir da ideia acima apresentada, é possível inferir que quem procura entender a formação de professores por meio do estudo das narrativas, deve buscar desenvolver certa empatia, considerar que não há neutralidade nos discursos, inclusive nesta forma de produção, e que as noções pessoais e sociais podem alterar a relação do acadêmico com a educação. As narrativas configuram-se como elementos que trazem forte significado. Com elas é possível articular presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não “uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

A unicidade que as narrativas podem oferecer é outro ponto importante. Cada pessoa, ao produzir algum texto, carrega consigo elementos próprios, como de onde o licenciando veio, os motivos que o levaram a escolher o magistério, suas noções pessoais acerca da educação e de mundo, sua relação com a turma a qual é acompanhada. Estas características oferecem uma grande diversidade para as narrativas.

Para contextualizar a forma como as reflexões apresentadas neste texto foram produzidas, trazemos a caracterização da escola que possibilitou a constituição deste trabalho. Assim, a instituição está localizada em uma região mais central e, portanto, não apresenta algumas situações que uma instituição mais periférica atravessar. O acadêmico apresenta relação com estas duas realidades, como destacado no trecho a seguir:

Hoje, ao analisar alguns escritos dos alunos, percebi que de modo geral eles têm facilidades em interpretar textos, escrevem com clareza e apresentam poucos erros ortográficos. Em comparação com outra escola do mesmo ano, porém em um bairro mais humilde, as crianças apresentam dificuldades nesse quesito.

Na descrição que o acadêmico fez em relação aos desafios encontrados na sala de aula, o que enfatiza o caráter formativo que a escrita de autobiografias pode oferecer, contribuindo na ampliação de sua visão de mundo. Ao realizar uma comparação com duas turmas diferentes, sendo de em uma escola mais central e outra mais periférica, foi possível este questionamento. Desta forma, torne-se perceptível que as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional vão para muito além da sala de aula. As particularidades das crianças e das localidades onde elas se encontram refletem na escola.

Isso confirma que o ato de refletir acerca das observações realizadas ultrapassa o ambiente escolar. Produzir uma narrativa é ligar os elementos familiares, as questões da infância e o modo como isto transforma as percepções e a vivência com outras pessoas, permitindo desta forma aprender, analisando



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

aquilo que foi realizado no cotidiano da sala de aula, os conteúdos trabalhados, os instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor, e ao mesmo tempo, possibilitando um momento de questionamento sobre suas próprias ações. Efetiva-se por algum tempo a quebra do modo automático de agir e de pensar que frequentemente encontramos, sendo possível compreender mais a fundo as raízes e as consequências de nossas ações como professores.

Como contribuição para a discussão sobre o tema deste trabalho, amparando-nos em Souza (2006, p. 14), é possível afirmar: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta como se tivesse contando para si próprio sua experiência e as aprendizagens que construiu ao longo da vida”. Desta forma, torna-se evidente que a construção da narrativa está para além da escolha didático-metodológico inserida no âmbito do projeto de extensão, quando propõe uma produção reflexiva em um diálogo não só com o que foi trabalho, mas toda a bagagem pessoal do autor carregada, em sua expressão, de marcas pessoais, e mudanças de percepções ocasionadas no ato de refletir sobre a nova realidade que houve contato.

As narrativas estão num cenário muito maior do que sua escrita em si, podendo ser chamado também de “autobiografia” ou até mesmo “história de vida”. Esta construção tem a função de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, no reconhecimento de quem se é como sujeito no intuito de entender-se como educador, conforme já apontado por Cunha (1997). Por isso, a produção das narrativas pode oferecer especialmente, ao futuro professor, uma espécie de “replay” de modo que há uma retomada do momento trabalho e consequentemente uma maior reflexão daquele período. Pela narrativa produzida, o licenciando pode associar, ou seja, unir o seu ofício junto de suas noções pessoais. Desta forma, destaca-se que o professor acima de tudo é um ser humano com todas suas particularidades, visões de mundo e noções que são próprias de cada educador.

Além do processo de conhecer sobre si, outro ponto importante trabalhado pela narrativa é o lidar com a nova realidade em sala de aula. Esta nova realidade pode estar relacionada, por exemplo, com relação ao uso das novas tecnologias de mídia. Neste caso, se antes os alunos copiavam o que o professor escrevia no quadro, agora eles fotografam. Podemos citar uma observação que o acadêmico fez com relação a este tema:

Antes de iniciar a aula, uma aluna veio conversar comigo falando sobre o canal do *Youtube* dela favorito, afirmando que lá aprendia muitas coisas e que era muito mais divertido que na escola. Coloquei-me a pensar: como o professor pode competir com os vídeos cheios de efeitos e animações?

Uma nova realidade pela qual os professores estão enfrentando é esta “competição” pela atenção do aluno. Os conteúdos apresentados na internet são visualmente mais agradáveis aos olhos da criança e, com uma visão aligeirada, a aula considerada “chata” e sem empolgação perde espaço para esta outra forma de aprender. É importante ressaltar que apesar do mérito que este conteúdo apresentado em forma de vídeo oferece, muitas vezes, o conhecimento científico é ignorado ou deturpado com objetivo de tornar aquilo mais interativo e resumido,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

de modo que eventos desenvolvidos em séculos pela humanidade são reduzidos a explicações de cinco minutos.

Novamente destacamos que o processo da formação do professor é contínuo, sendo um novo desafio para o profissional ao ter que lidar com esta tecnologia, como observou Tardif (2007, p. 18), ao afirmar que o saber do professor é “plural, composto, heterogêneo”. No recorte da narrativa anteriormente apresentada, é possível inferir que a indagação indicada pelo licenciando remete ao seu pensar sobre como ele, na condução de uma sala de aula, será mobilizado pelo impacto que as mídias digitais trouxeram à educação, cabendo uma reflexão nas formas que o futuro professor possa envolver-se, de modo que torne suas aulas mais interativas.

Com toda a difusão do conhecimento, o educador de uma forma perdeu aquela posição de ser o detentor do conhecimento, o que não é algo ruim tendo em vista que mais pessoas podem ampliar sua aprendizagem e conseqüentemente tornarem-se cidadãos mais conscientes de seu espaço no mundo e com relação à sociedade. Com esta ampliação do acesso à ciência, é de suma importância que o educador explore seus recursos e amplie seus conhecimentos didáticos e pedagógicos de modo que não venha a competir com estas tecnologias, mas sim utilizá-las para tornar as aulas mais produtivas. Inclusive o uso das narrativas de formação permite construir e selecionar melhor os conhecimentos aprendidos e relacioná-los com as tecnologias que existem e que ainda virão.

Outra questão a ser analisada é a contribuição das intervenções realizadas pelo acadêmico em sala de aula, também expressa nas narrativas. No momento que o licenciando realiza uma ação direta em sala de aula, a teoria e a prática entram em conexão. Neste tipo de atividade, é possível perceber que a realidade é mais sensível e que muitos recursos teóricos não podem ser tão bem aplicados, como exemplificado no trecho a seguir.

Nesta minha primeira intervenção, pude notar que os alunos tinham dificuldades diferentes. Alguns conseguiam realizar o que era orientado mais rápido, outros com maior dificuldade e até mesmo aqueles que tinham problemas em formular frases.

Fica evidente que, apenas ao entrar com a realidade de forma direta, ou seja, intervindo na aula, o acadêmico pode perceber este problema tão comum na educação: a diferença entre os estudantes, de modo que alguns podem apresentar maior facilidade e outros, dificuldades básicas em realizar o que é proposto pelo professor. A produção da narrativa permitiu ao acadêmico refletir não apenas sobre os instrumentos que compõe o ensino, mas também em relação aos diversos ritmos de aprendizagem que podem ser encontrados na compreensão e realização das atividades.

As construções das narrativas possibilitam ao futuro professor retomar aquilo que foi trabalhado após a aula e, ao construir o texto, aproxima-se do exercício reflexivo sobre os eventos ocorridos e que, possivelmente, passariam despercebidos caso não houvesse uma análise. Ficando explícito que há também uma relação temporal, por meio da qual aparecem as mudanças em sua percepção como exemplificado no fragmento a seguir:



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Neste encontro me despertou o questionamento que até então nunca havia reparado enquanto aluno da escola, no que diz respeito ao tamanho das turmas. Com uma classe de quarenta alunos, é necessário que o professor tenha um “jogo de cintura” para direcionar o conteúdo e evitar distrações.

Neste trecho, fica evidente a retomada pessoal do acadêmico ao destacar que nunca havia reparado na questão do tamanho das turmas, ao analisar o período numa visão de um futuro professor em um quadro que engloba um dos desafios da educação que é uma turma com grande número de alunos. Tal questionamento só foi possível no contexto de análise, de modo que o licenciando pode destacar as mudanças ocorridas em sua visão de mundo, com o exercício do auto-escuta. Ao citar o “jogo de cintura” que o professor deve ter, nota-se a questão do planejamento necessário para cada encontro e suas possíveis variações, ao considerar que nem tudo funciona da mesma forma em todas as classes

Em todo este processo, é notável também o maior vínculo do licenciando com a turma que acompanha, como destacada no fragmento de uma narrativa:

Já quando entrei em sala de aula, alguns alunos vieram me abraçar e oferecer cumprimentos, é notável uma maior aproximação entre as crianças e o “professor” como me chamam. Houve toda uma sensação de bem-estar, mas ao mesmo tempo, o sentimento de responsabilidade que envolve ser um educador.

Tal aproximação pode ser exemplificada em Libâneo (2013, p. 34), ao tratar da forma como o professor deve agir para que seja possível um maior contato entre as partes e conseqüentemente, melhorar a aprendizagem, a partir da: “Adoção de uma linha de conduta no relacionamento com os alunos que expresse confiabilidade, coerência, segurança [...]”. É perceptível que há todo um envolvimento no que diz respeito à responsabilidade do acadêmico no âmbito das ações que são desenvolvidas ao longo dos encontros promovidos pelo projeto de extensão, em sua intervenção com os alunos, na relação com o professor com quem realiza parceria e aprende sobre mediação dos conteúdos abordados na sala de aula de Educação Básica. Por meio desta experiência, foi possível analisar o impacto na percepção da educação como exemplificado no fragmento do registro a seguir:

Apesar de estar longe de entender a educação de forma completa, reconheço que produzir estas narrativas é como aprender duas vezes, uma ao acompanhar a aula e a outra ao refletir sobre ela.

O licenciando reconhece que há muito para ser apreendido na complexidade do que representa o campo da educação. É preciso anos de estudo e horas de reflexão para compreender sobre como o ensino é estruturado, porém, este estudo não deve ser feito de forma mecânica e sim com uma reflexão constante do que foi apreendido. Nesse sentido, as narrativas possibilitam ao futuro professor uma melhor produção de síntese de seus aprendizados durante a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

formação e disponibilidade reflexiva para os novos conhecimentos a serem construídos.

Ao realizar uma narrativa de formação, o licenciando encontra-se em dois campos, sendo a produção como indivíduo, de modo que possa haver uma compreensão do que foi visto em sala de aula, e associado a sua personalidade. Na área do coletivo, as relações estabelecidas entre o professor orientador, a sala de aula e os alunos ganham destaque, de modo que é necessário estabelecer relações entre os elementos que compõe o processo de ensinar e aprender. Desta forma, valoriza-se o indivíduo dentro de sua capacidade de realização com seus pares e na coletividade, o que caracteriza a forma como se dá o ensino, ou seja, na relação entre as particularidades do ser humano dentro de um ambiente social.

O ensino torna-se algo muito mais profundo quando os envolvidos percebem que este processo transcende a relação entre ensinar e aprender, diferentemente do que é muitas vezes retratado não sendo comum. O aluno não é uma “esponja” que deve absorver o conteúdo lecionado em sala de aula, mas sim possui características próprias, formando seu caráter com influências não apenas da escola, mas da família, da mídia, dos amigos e das práticas sociais.

No processo de narrar, o futuro professor tem a possibilidade de perceber todas estas diferenças que compõe uma sala de aula e atentar-se ao fato de que não são todas as metodologias que contemplam as diferentes características dos alunos. Refletir sobre a diversidade do ambiente escolar favorece na ampliação de escolhas metodológicas e possibilita o planejamento de ações alternativas quando necessárias. Trazemos uma observação feita pelo acadêmico com relação a estas diferenças entre os alunos.

Já em minha sexta visita nesta turma, percebo que ela tem uma forte divisão em nichos, onde os membros daquele arranjo têm tendências a comportamentos parecidos. O grupo dos mais agitados, mais quietos, os que estão de modo geral mais ou menos interessados na aula.

A complexidade da produção de narrativas pode levar o acadêmico a refletir um tema que, muitas vezes, é esquecido no ambiente escolar, sendo relacionado aos alunos com algum tipo de necessidade especial. Destacamos a abordagem que o acadêmico fez em uma de suas observações em sala de aula com relação a este tema:

Um pouco antes de entrar em sala de aula percebi que uma criança apresentava um claro problema de fala, ignorada pelos colegas que não conseguiam compreendê-la. Esta situação me colocou a pensar sobre as dificuldades que este aluno pode estar passando e também como a escola lida com isto.

O acompanhamento e a posterior reflexão realizada pelo licenciando em forma de narrativa permitiram a análise de mais um elemento presente na sala de aula: a importância da atenção aos estudos do professor acerca das necessidades dos alunos e o processo da inclusão escolar. Diante desta descrição, é possível estabelecermos relações com a definição sobre o processo de ensino, sendo que Libâneo (2013) propõe interação entre os sujeitos



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

envolvidos para que ocorra a real assimilação dos conceitos pelos alunos e, desse modo, o autor apresenta as características do estudo ativo. Por meio da compreensão referente à incentivação dos alunos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, Libâneo (2013) salienta a preocupação com as condições de aprendizagem e considera que estas são atreladas às características socioculturais dos alunos.

Portanto, ao direcionar seu olhar para as necessidades de uma criança, o licenciando demonstra sua preocupação com um ensino significativo e por isso volta suas preocupações para a transformação da sociedade. Com isso, sua compreensão sobre a escola caminha na direção oposta à vertente que traz uma visão conservadora. Logo, o esforço da criança não é elencado com o único fator para que o aproveitamento escolar seja possível e, dessa forma, outros fatores são identificados pelo acadêmico como componentes do complexo processo de ensino e aprendizagem.

3- Considerações finais

Este primeiro exercício de produção de narrativas no processo de formação do licenciando em História apresentou marcas para um início de constituição do futuro professor. O licenciando, ao observar a realidade escolar, trouxe como possibilidade em sua narrativa, a atribuição de novos sentidos quando se encontra com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Outro fator que foi perceptível na produção das narrativas é o caráter formativo da identidade que emerge do narrador. Nessa produção é criada a consciência e o reconhecimento de sujeito e suas relações com o mundo. Como aponta D'Ávila (2007, p.224): "No caso da identidade profissional docente, o sujeito do trabalho é o ser humano, portanto sua característica mais marcante é a inter-relação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende)". Neste caso, seria plausível trazer não apenas a relação entre ensinar e aprender, mas também a de dar a voz ao futuro professor que não está mais em posição intermediária, ou seja, entre a Universidade e a Escola, no contexto de sala de aula. Frente à possibilidade de observar, registrar e refletir o licenciando interpreta a própria realidade.

A produção das reflexões expostas neste artigo trouxe como exercício o campo da didática e da pedagogia, aproximando o licenciando do Curso de História da prática pedagógica desenvolvida no Curso de Pedagogia. Por meio de produções das narrativas, o licenciando, que ainda não realizou o estágio obrigatório, encontrou-se numa posição de experimentar a possibilidade de atuar como professor, por já ter experimentado não apenas a realidade do cotidiano escolar, mas acompanhado de uma reflexão pessoal com a probabilidade de analisar os limites do conhecimento teórico e inclusive pensar em alternativas de acordo as particularidades de seu possível campo de atuação: a escola.

É impossível discutir a formação de professor sem passar pelo campo da identidade que caracteriza o professor. Esta parece ter sido a influência que as narrativas operou na formação do licenciando de História quando ele experencia um processo reflexivo preliminar a partir dos eventos de aprendizagem da docência.

Nessa construção, o fazer-se como professor ultrapassa o que é aprendido durante os quatro anos da formação no Ensino Superior. Está para além das



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

crenças pessoais, familiares e política. A relação com os alunos e todos os elementos da escola engloba o quadro que constitui o professor. Na escrita das narrativas, é possível agrupar alguns destes elementos, auxiliando na formação do profissional. A formação para o magistério é contínua não havendo de fato uma “formação” no sentido de algo pronto; é sim uma ampliação sobre diversas e diferentes facetas da escola.

Destacamos que esta produção reflexiva é apenas mais um instrumento para o aperfeiçoamento profissional sendo necessária a inter-relação com os diversos campos do conhecimento, os quais permeiam a sala de aula. Adotar a narrativa como um ato reflexivo é praticar o exercício de autocrítica, podendo trazer auxílio ao futuro professor que inicia seu processo de problematização ao observar o contexto escolar.

4- Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, jan./dez. 1997.

D'ÁVILA, M. C. Universidade e formação docente: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, 1988 ou CHENÉ? (só falta resolver esta dúvida??? Camila você sabe de quem é a referência indicada pelo acadêmico Gustavo? Destaquei no texto...ele apresenta Nóvoa, porém na referência está CHENÉ. Caso não seja esclarecido é preciso reformular o parágrafo e retirar a referência)

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DAS CANÇÕES DA PALAVRA CANTADA

Viviane Aparecida Vieira⁹
Mylene Oliveira da Silva¹⁰
Elayne Aparecida Correa da Cruz¹¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a música como estratégia didático-pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, visando desenvolver a alfabetização e letramento. Para tal foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de investigar de que forma a música pode ser inserida no contexto escolar. Este texto se encontra no eixo temático quatro, pois apresenta a música como metodologia de ensino em destaque para o ensino de línguas, alfabetização, letramento e artes. O trabalho foi organizado em duas partes de acordo com a distribuição dos subtítulos, a primeira é em relação à importância da música na alfabetização e letramento e a segunda é uma proposta para os futuros professores pesquisarem e utilizar com seus futuros alunos trazendo a aprendizagem por meio das canções da dupla “Palavra Cantada”.

Palavras-chave: Música. Estratégia. Aprendizagem. Alfabetização. Palavra Cantada.

1- Introdução

A música é uma ferramenta imprescindível para a aprendizagem e conseqüentemente à alfabetização. Neste sentido, pretende-se apresentar a música como estratégia metodológica para o trabalho com alfabetização, entrando no mundo de sons e da música de maneira criativa, usando a voz, o corpo e o movimento como meios de expressão.

O professor deve se dedicar com prazer às atividades, procurando manter boas relações com os participantes e com a disciplina em que atua.

Há escolas e professores que preparam aulas que sem se preocupar com o interesse dos alunos, ocasionando a falta de atenção, o baixo rendimento escolar e um aprendizado mecânico, pretende-se aqui identificar como a música pode ser um recurso didático e o porquê a mesma não é utilizada com mais frequência como recurso de aprendizagem e memorização dos assuntos de cada disciplina, proporcionando assim uma aula mais dinâmica. No contexto escolar, a música ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas de que forma pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que

⁹ Primeiro ano de licenciatura em Pedagogia, UEPG pólo Campo Largo, viviap@yahoo.com.br

¹⁰ Primeiro ano de licenciatura em Pedagogia, UEPG pólo Campo Largo, myleninha-@hotmail.com

¹¹ Primeiro ano de licenciatura em Pedagogia, UEPG pólo Campo Largo, elayne.ricardo@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

O uso da música na aprendizagem, também valoriza o trabalho em equipe, tendo em vista que, para que um coral tenha sucesso, todos os seus elementos têm que trabalhar em conjunto harmoniosamente com um único objetivo, o desempenho, e têm que se comprometer a aprender a música, participar em ensaios, e praticar música em conjunto. Por isso, sua importância também em sala de aula. Para subsídio científico, ao longo da realização deste estudo, uma extensa busca por referências teóricas foi empreendida. Contudo, os resultados dessa busca apontaram a pequena quantidade de trabalhos publicados que abordam a utilização da música nas aulas e seus fundamentos, porém, são referenciais de importante relevância. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que adota a revisão bibliográfica de autores e suas obras para a obtenção de informações capazes de ajudar o desenvolvimento desse artigo.

2- A importância da música na alfabetização e letramento

A palavra música tem origem na mitologia grega e significa “a arte das musas”. As musas eram seres celestiais ou divindades que inspiraram as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo, como seu deus.

Orfeu foi, na mitologia grega, o deus da música. Já na Roma antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como dá para ver na obra História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: “os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C”.

A música do Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses, escravos e os padres jesuítas que a usava em cultos religiosos e para atrair atenção à fé cristã. Os nativos que aqui já habitavam também tinham suas práticas musicais, fato que ajudou a estabelecer uma enorme variedade de estilos musicais, que se solidificaram com o decorrer da história. Em terras brasileiras, as primeiras manifestações musicais, que recebem registros históricos, são as dos padres jesuítas, que, naquele momento, queriam mais fiéis para sua igreja do que promover educação ou manifestações artísticas por meio de sua música.

França mostra esse contexto histórico em sua obra A Música no Brasil (1953, p.7):

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: „com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América.

No fim século XIX e início do XX, com o fim da escravidão em 1888, são abertas novas fronteiras para a vinda de imigrantes europeus, para o trabalho nas lavouras de café e algodão. Esses chegam com diversos ritmos de sua terra natal, como a mazurca, que acaba sendo abasileirada (sic.) e transformada no maxixe. Essa transformação de ritmo dá origem ao choro. Mas, uma música popular brasileira só se formaria mesmo com o carnaval carioca e a chegada do



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

gramofone ao Brasil na década de 1930 do século XX. Apareceria então o samba urbano, o ritmo mais famoso do Brasil. Depois disso, com o rádio, a televisão e a indústria fonográfica a música popular se consolida e chega à variedade gigantesca que hoje encontramos. Essa breve história da música no Brasil mostra como ela chega por aqui pelos povos africanos, os padres jesuítas, imigrantes europeus e a que já se fazia presente antes da colonização com os povos indígenas.

A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as suas classes sociais, Mário de Andrade (1980, p.163) diz:"[...] o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira".

Então, é preciso antes de tudo estudá-la e entendê-la, para levar à música a escola com propriedade. Em relação ao ensino de música, do descobrimento até meados do século XX, este acontecia de forma geral e aleatória, sem conotação educativa, sem registros que esclareçam uma organização pedagógica no seu uso. Era utilizada na perspectiva de ensinar a tocar instrumentos (cravo, piano, violão) ou para professar a fé cristã pelos padres jesuítas e como manifestação cultural

A música enquanto estratégia didático-pedagógica é capaz de fazer com que o processo de alfabetização e letramento seja mais prazeroso e dinâmico tanto para o professor mediador como para os alunos, corroborando não apenas à aprendizagem, mas também o desenvolvimento completo da criança em idade de alfabetização, pois proporciona interação. A música é uma linguagem que transmite sensações, sentidos, compartilhamento de sentimentos e expressões, estimula a afetividade e a cognição e por estar presente nas mais distintas circunstâncias, torna-se um instrumento facilitador para a criança ingressar no mundo letrado de maneira lúdica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já traziam este recurso com o seguinte destaque:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. [...] na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL; 1998, p. 45)

Dessa forma, pode-se constatar que, a presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional.

Soares (2008, p. 209) diz que a "utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método 'ouvir e interpretar'".

Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades. Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem.

Acompanhando o desenvolvimento do pensamento grego, a disciplina música se expandiu e passou a incorporar a poesia e as letras.

Poeta e musicista constituíam-se numa mesma pessoa. “A poesia, o drama, a história, a oratória, as ciências, e a própria música estavam incluídos na extensão do termo música. Nesse pressuposto Bauab (1960, p. 58-59) afirma que:

Os poemas, compreendidos e memorizados, eram entoados com acompanhamento da lira. Portanto, mais importante do que a destreza técnica era o saber improvisar um acompanhamento em harmonia com o pensamento expresso no trecho recitativo. Por ser ensinado com música (o ritmo facilitava a memória), o ensino era atraente, agradável.

Isto significa que, a partir de 1980, o nível de capacitação docente tem-se elevado com a implantação dos cursos de Pós-Graduação em Música no país e, especificamente, em 1982, com a criação do curso de mestrado pelo Conservatório Brasileiro de Música com a inclusão da Educação Musical como área de concentração (junto com a musicologia e a etnomusicologia).

De acordo com Martins (1996, p.50):

A definição por essas áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que representava uma ruptura institucional, provocava também uma ruptura epistemológica posto que não havia uma relação de continuidade entre as terminalidades oferecidas nos cursos de graduação e as áreas de concentração ora propostas. Levando em consideração o cenário acadêmico da época e as opções profissionais oferecidas pelas instituições de ensino superior, estas áreas foram escolhidas a partir do diagnóstico dos Cursos de Música que, tanto nas universidades como nas faculdades, sejam públicas ou privadas, baseavam seus cursos na formação de instrumentistas, cujo virtuosismo e desempenho individual eram objetivos maiores (...).

A Educação Musical vem apresentando, por meio de diversas publicações, a pluralidade do conhecimento musical, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Dissertações, teses, artigos publicados em diversas revistas e as associações científicas demonstram que a pesquisa em Educação Musical vem se preocupando em desenvolver uma prática científica voltada para a compreensão do fenômeno musical, ou melhor, buscando o entendimento das relações entre o ser humano e a música, a partir dos modos de apropriação e transmissão. Dentro da complexidade do fenômeno musical, a educação musical comporta, em abundância, infinitas variáveis que se desdobram numa intrincada rede de relações. Souza (1996, p.82) afirma que “pelo fato da Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

objeto de estudo com outras áreas chamadas ‘humanas’ ou ‘sociais’, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, Psicologia e Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música, ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, musicopsicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas.”

3- A música pelas canções da “palavra cantada”

Aprender e ensinar com as músicas infantis da dupla “Palavra Cantada”, é uma escolha que, além de valorizar a música popular brasileira, contém um repertório enorme e diversificado, sendo ótima para o desenvolvimento musical e completo das crianças. A dupla é conhecida nacionalmente por suas músicas inteligentes e criativas, que agradam em cheio o gosto das crianças na idade pretendida, suas músicas vão ao encontro dos objetivos esperados para alfabetização e letramento.

Nas palavras de Kiuranis (2008, p. 28)

As músicas e suas letras podem ser uma importante alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professores e conhecimento científico, uma vez que abordam temáticas com grande potencial de problematização que estão presentes de forma significativa na vida do aluno.

O projeto vem ao encontro à lei n.º 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a educação básica das escolas públicas e privadas, dessa forma, o projeto tem como principal objetivo oferecer suporte ao professor alfabetizador para trabalhar a música em sala de aula de maneira lúdica, prazerosa e eficiente que leve ao estudante a se alfabetizar de maneira completa e facilite seu desenvolvimento, ofereça ampliação de seu vocabulário e também possa ajudar na sua interação, socialização, autonomia e em alguns casos facilitar o que atrapalha muito o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que é a timidez infantil, um traço de personalidade das crianças que não precisa necessariamente ser trocado, mas que em excesso causa déficit de aprendizagem.

Com confecção e apresentação de instrumentos musicais ou com a voz, a escola pode adequar momentos inesquecíveis de experiência musical aos estudantes. Assim pretende-se apresentar opções de sequências didáticas com as músicas da dupla “Palavra Cantada”, levando à criança a aprender e interiorizar os conteúdos em todas as componentes curriculares, também de forma interdisciplinar.

Vivemos na era pós moderna em todos os âmbitos de nossas vidas atividades descontextualizadas, cansativas, sem continuidade e que repetem os mesmos conteúdos e exercícios nos causam desmotivação, por esse motivo, diferentes alternativas de aprendizado devem ser utilizadas para despertar no aluno uma nova maneira de ver, sentir e se expressar, vivendo uma nova experiência de comunicação. Diante disso, o presente trabalho de intervenção pedagógica está sendo proposto, tendo como objetivo não somente apresentar a música como estratégia de aprendizagem e ensino com estudantes em idade de alfabetização, mas também oferecer a estudantes das séries iniciais a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

oportunidade de experimentar e aprender por meio de uma estratégia alternativa e prazerosa.

Ao trabalhar a música na escola, não podemos deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre a música e o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz. Em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical. Usar uma determinada música na hora de entoar a oração da manhã. Isso pode ser entendido como uma forma de expressão e de louvor, porém é necessário ter cuidado, pois nem todos têm a mesma religião. A alternativa, neste caso, talvez fosse pedir que cada dia uma criança fizesse a oração ou cantasse uma canção, assim, todos teriam a chance de expressar sua cultura religiosa na sala de aula.

Snyders (1997, p.30) diz que

Resta ao professor situar e não restringir, o docente pode ser um mediador, orientando seus alunos nas atividades com a música e não minando sua criatividade. Para que o ensino de música na educação infantil relacione o prático com o pedagógico, ela deve ser usada como ferramenta educacional e para isso é necessário explorar diferentes possibilidades nos vários momentos da aula. Temos de lembrar que trabalhar a música na educação infantil não se restringe ao aspecto musical, mas também aos aspectos cognitivo e motor, o que promove o desenvolvimento do sujeito no todo.

O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos.

Nesse sentido, Brito (2003, p.46) explica que,

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. Na prática escolar, o ensino de música deve ter atenção prioritária, já que falar em ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical. O ensino e, conseqüentemente, o aprendizado da música envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto seus aspectos subjetivos. Em conseqüência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a sua própria linguagem musical.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Nas palavras de Nogueira (2003) a música deve ser vista além de uma “arma” pedagógica, também como uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. No texto a autora ainda cita Snyders (1997), o qual contribui expressando que uma geração nunca viveu mais a música que a nossa, mas o autor ainda ressalta que para entendermos o processo de desenvolvimento de uma criança, temos de ir muito além de seus aspectos físicos ou intelectuais, é um processo que envolve uma grande rede de questões, questões que são uma complexidade muito além às da maturação biológica.

Nesse sentido Snyders (1997, p.27) afirma que:

os métodos modernos da pedagogia musical estão absolutamente corretos ao propor atividades de escuta ativa, não somente para evitar que os alunos, se não tiverem nada de preciso a fazer, conversem ou se evadam da aula através de devaneios, mas por que faz parte da natureza da obra musical despertar uma admiração ativa: o objetivo da escuta ativa não é chegar a uma espécie de êxtase teológico, mas despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão”. Os campos de desenvolvimentos são os que lidam com a afetividade, na prática como a música, que se dá pelo aprendizado de um instrumento ou a apreciação dos sons, isso, segundo o autor, potencializa o aprendizado, tanto no emocional quanto no cognitivo. Particularmente no campo do raciocínio lógico, ressalta mais uma vez o autor, há um grande desenvolvimento da memória e nos espaço do raciocínio abstrato.

A importância da música na formação da cidadania se torna mais importante neste momento em que a “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 da informática, que arquitetam nossas vidas, não havendo outro remédio senão navegar nas águas globais, é indispensável contar com uma bússola e uma âncora. A bússola: a informação, o conhecimento tanto a nível individual, como coletivo, a educação. A âncora – saber quem somos para não nos perdermos

O papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola mas que refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Para Hentschke (1991, p.59):

o valor multi-cultural atribuído à educação musical traz como argumento básico a tentativa de evitar o isolamento de sub-culturas, bem como a imposição às mesmas da cultura dominante do país em que se situam, mas a fragilidade desta proposta se evidencia quando se constata que o processo de aculturação é inevitável quando as experiências extraescolares são baseadas na cultura dominante.

Segundo Penna (1990, p.29), “a escola atua sobre experiências culturais já presentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana. São pressupostas certas condições prévias, como base para a ação escolar. A própria comunicação pedagógica é função da cultura” (...). Desta forma, o ensino artístico



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

encontrado nas escolas – inclusive nas especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado.

A escola é uma instituição (mas, não a única) na qual esse conhecimento pode ser instituído e adquirido. A nova LDB vem dar essa garantia enquanto torna o conhecimento artístico obrigatório no currículo do ensino fundamental e médio. O problema começa aí, a partir do momento em que passar do papel e chegar até às escolas, ser incluído no currículo e oferecido aos alunos no horário escolar requer um maior interesse por parte dos administradores escolares e dos próprios docentes, manifestando-se pela sensibilização e pelo valor do ensino da arte na escola.

Nas palavras de Saviani (2000, p.40):

a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.

Conforme o autor mesmo afirma, “com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas, infelizmente, à margem das escolas.” Tentou, mas ainda sem sucesso, reverter “o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito freqüente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país”.

A estruturação curricular da disciplina Música vem gerando, ao longo dos anos, questões e debates quanto à sua constituição enquanto disciplina escolar bem como quanto à sua programação enquanto prática pedagógica no interior das salas de aula.

Diante desse quadro, Hentschke (1993, p.50) afirma que:

os problemas que enfrentamos na área da educação musical vão desde a falta de institucionalização e reconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar até a falta de sistematização do ensino da música, seja este como parte do ensino formal, bem como em muitas escolas de música. Em qualquer sistema educacional há um reconhecimento no nível do senso comum a respeito do valor de determinados conteúdos na formação dos indivíduos. Estes são englobados pelas disciplinas chamadas ‘centrais’, ou do núcleo comum, e que são consideradas como ‘indispensáveis’ para a formação de uma sociedade produtora e consumidora do ‘status quo’.

Entretanto, é inegável que sua presença enquanto música incidental ou como suporte didático para outras disciplinas, pode ser percebida com certa



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

freqüência, principalmente no cotidiano das escolas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

4- Considerações finais

A música pode ser utilizada como uma estratégia enriquecedora no trabalho com a criança. Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música, melhorando sua forma de falar e compreender o significado de cada palavra, a música tem o dom de aproximar as pessoas fazendo com que as crianças se sintam acolhidas e interessadas nas aulas.

Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Com isto verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa destacando-se que é preciso debater a formação do professor em relação ao uso da música na educação, porém é com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

A música aliada ao ensino, é entendida por muitos autores como importante ferramenta pedagógica objetivando o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil. Assim concluo que essa pesquisa pode contribuir para que seja repensado o papel da música na educação infantil, não só criticando os professores, mas revendo sua formação, os recursos que eles tem a sua disposição, e tentando ressignificar a música na educação infantil, mostrando que é possível uma prática consistente com a música na educação infantil. Acredito ser importante que as professoras tenham essa consciência, mas ainda são necessárias políticas que envolvam a formação dos professores para atuação com música e melhores recursos para seu trabalho em sala.

Nessa trajetória, marcada por transformações culturais, sociais e políticas, o ensino da música refletiu a influência de diversas concepções pedagógicas – das concepções tradicional, progressista e, mais recentemente, da concepção interacionista. Entretanto, pode-se constatar a predominância da abordagem tradicional nas práticas educativas musicais.

5- Referências

ANDRADE, Mário. **Pequena Historia Da Música**. Martins Editora, 1980.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

BAUAB, Magiba. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Editora Livros Organização Simões, 1960.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

BRITO, Teca Alencar de. **A Música como uma das formas de conhecimento de mundo**; a proposta do referencial nacional para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. Anais... Recife: ABEM, 1998. p. 83-87. _____. Cenas Infantis; a música das crianças. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 1995. p. 49-53. 217 _____. Cenas musicais I; a música do "Sombra". Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n.1, p. 80-86, 1990.

HENTSCHKE, Liane. **A Educação Musical**: um desafio para a Educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, p. 55-61. _____. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: . acesso em: 10 de Setembro 2017. MEC/SEF, 1998. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil. BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. **A música e o ensino de química**. Químicanova na escola. São Paulo, n.28, p.28-31, 2008 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: ME; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> acesso em 23/10/2017

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular**. Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, n. 4, p. 39-44, out. 1998.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.



PRÁTICAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA BASEADAS NAS INDICAÇÕES DA NEURODIDÁTICA

Karina Martins Barbosa¹²

Resumo: O presente artigo trata-se da descrição de uma prática pedagógica na área da Matemática, realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, que teve suas ações didáticas fundamentadas nas descobertas da neurociência sobre como ocorre a aprendizagem. Esse trabalho teve como objetivo trabalhar com noções de grandezas e medidas de massa padronizadas e números racionais, utilizando como fonte metodológica os princípios da neurodidática, para que os alunos pudessem interpretar informações deste eixo que lhe são apresentadas no seu cotidiano. De acordo com estudo bibliográfico sobre neurociência e educação, foi possível delinear ações didáticas que priorizavam práticas concretas e contextualizadas, baseadas no que esta ciência vem apontando como caminhos possíveis para a efetivação da aprendizagem. Os métodos utilizados foram de caráter explicativo e qualitativo, pois além do estudo bibliográfico ocorreu também um estudo de caso. Por fim, teve como resultado uma prática de êxito, com alunos envolvidos na sua construção e divulgação de seus conhecimentos para a comunidade através de uma exposição, confirmando que a prática delineada a partir de princípios da neurociência é aplicável e traz excelentes resultados.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Medidas de massa. Números racionais. Neurociência.

1- Introdução

O principal objetivo do professor é a busca pela qualidade de ensino, em grande responsabilidade disto acontecer está em suas mãos, um bom professor precisa estar em constante aperfeiçoamento, em pesquisa, estudo, para que consiga melhorar sua prática e efetive a aprendizagem em sua sala de aula.

Um caminho possível para efetivação da aprendizagem que vem despontando atualmente são os estudos da neurociência, especificamente os que contemplam a área pedagógica, da aprendizagem, muitas pesquisas acerca de como ocorre a aprendizagem surgiram nas últimas décadas e o profissional da educação deve conhecer esses estudos, já que se trata do seu principal instrumento de trabalho, o cérebro humano, pois é lá que a aprendizagem acontece.

O papel da neurociência neste contexto é o de “fornecer a base científica sobre a qual poderia emergir teorias didáticas modernas [...] que procura configurar o aprendizado da melhor maneira que o cérebro é capaz de aprender” (GUEDES, 2015, p. 1).

¹² Pedagoga graduada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialista em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pela UEPG, Neuropedagogia em Educação pelo Instituto Rhema e Neuropsicopedagogia Clínica pela Censupeg. Professora do fundamental anos iniciais no Centro Educacional Marista Santa Mônica (CEM Santa Mônica) e na rede municipal de Ponta Grossa, e-mail: ka.martins.barbosa@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

A Neurociência relacionada com a aprendizagem, nos aponta alguns caminhos que auxiliam o cérebro reconhecer informações, arquivá-las e utilizá-las quando necessário, algo que a educação busca atualmente.

Um caminho apontado é a estimulação externa, segundo a neurociência, é um fator muito relevante para a aprendizagem, este conhecimento pode trazer novos rumos e olhares para as práticas pedagógicas, auxiliando professores a delinearem suas metodologias de forma mais contextualizadas e multissensoriais, algo que não é novo na área educacional, pois alguns teóricos já apontavam esse caminho, mas é agora provado pela Ciência que é efetivo, o

“aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

A área da matemática, como qualquer área do conhecimento, pode se beneficiar destes encaminhamentos para a efetivação da aprendizagem.

Os estudos da neurociência e seu entrelaçamento com a matemática vêm em auxílio de novas práticas pedagógicas, porque ao conhecer o cérebro e seu funcionamento pode-se entender a finalidade de certas operações matemáticas, e o que elas representam neurologicamente bem como os efeitos no cérebro humano. Na prática, significa atingir a raiz do problema. (PIZYBLSKI, 2009, p.1143)

Nesta perspectiva, de qualidade de ensino, na busca de estratégias de ensino que são efetivas que o trabalho com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental com a disciplina de Matemática se desenvolveu, em específico com os conteúdos números racionais e medidas de massa. Foram desenvolvidas práticas que priorizavam a construção de novas estruturas mentais, base para a aprendizagem segundo a neurociência.

Teve por objetivo trabalhar com noções de grandezas e medidas de massa padronizadas e números racionais, utilizando como fonte metodológica os princípios da neurodidática, para que os alunos pudessem interpretar informações deste eixo que lhe são apresentadas no seu cotidiano.

Foi uma experiência muito agradável de ambos os lados (professor e aluno), uma prática com ações concretas, multissensoriais e aplicável, características que promovem a construção de redes neurais novas, ou seja, a aprendizagem.

2- Uma aprendizagem muito saborosa

Um dos fatores essenciais para que haja aprendizagem, segundo a Neurociência, é a consolidação da memória de longo prazo, ou seja, a passagem da memória de curto prazo, aquela que dura poucos segundos e é irrelevante para armazenamento no cérebro, para aquela que será guardada, para sempre ser retomada quando necessário, porém, esse processo não ocorre tão facilmente, de forma passiva numa pessoa, ela é “dependente da percepção,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

influenciado pelas emoções e pela imaginação e situado em toda a sua sequência entre percepção e ação.” (CHAVES, 1993, p.1)

Este conhecimento nos dá pistas de alguns caminhos que podem ser percorridos no processo de aprendizagem, como trabalhar a memória de longo prazo, para isso, a informação trabalhada e apresentada em sala de aula “precisa ser classificada, organizada, conectada e armazenada com a informação que já existe na Memória de Longa Duração” (BORUCHOVICHT, 1999, p.7).

Isso ocorrerá com ações didáticas de repetição, uso de diferentes percepções, sejam elas visuais, auditivas e/ou táteis, estes tipos de ações auxiliam o cérebro as considerá-las como úteis e necessárias de armazenamento, caso contrário fica apenas na memória de curto prazo e logo são esquecidas.

Neste sentido, que um projeto intitulado “Medidas de Massa, é massa!” se delineou neste 5º ano, na busca das emoções, imaginação, atenção e ação, neste trabalho de uso de diferentes percepções que iniciamos o estudo das medidas de massa alinhadas ao uso dos números racionais no nosso dia a dia, através de uma receita de pizza.

Para a efetivação da aprendizagem, segundo a neurociência, e abordado neste projeto, além da memória, necessitamos também da atenção, parece-nos algo muito óbvio, porém muito difícil de tê-la na atual conjuntura de grandes estímulos a nossa volta, recaí novamente a atenção para a metodologia do professor aplicada em sala de aula, quais trazem mais benefícios e proporcionam mais atenção e conseqüentemente memória?

Dica dada pela neurodidática é o uso de metodologias que contemplem ações contextualizadas ao dia a dia do aprendente, isso promove curiosidade, tornando o assunto interessante e conseqüentemente despertará a sua atenção, “O cérebro, por meio da atenção, seleciona as informações mais relevantes para o bem estar e sobrevivência do indivíduo. E ignora o que não tem relação com sua vida, seus desejos e necessidades.” (GUERRA, 2016, p. 30)

Além da atenção em sala de aula, que sabemos que é muito difícil mantê-la, e a contextualização de conteúdos, para que o cérebro possa selecioná-los como relevantes, é necessário tomar cuidado com as práticas da sala de aula, novamente a atenção volta-se para a metodologia do professor, suas ações didáticas para a efetivação da aprendizagem, aulas muito longas, sem variedade de atividades pode prejudicar a concentração dos alunos.

Aulas longas, sem intervalos e com conteúdos muito densos são mais propensas a distrações. Nesse caso, devem contar com alternância de atividades (como perguntas que motivem discussão e vídeos), de entonação de voz e posição do professor e pausas para descanso ou contar um caso curioso. (GUERRA, 2016, p. 32)

Essa variedade metodológica e contextualização foi algo presente nesta prática, muita empolgação, expectativa e interesse surgiu em torno do tema trabalhado, e na realização da receita da pizza, trazendo a emoção e a atenção para a sala de aula, transformando-se literalmente numa aula “gostosa”.

É muito comum o estudo de números racionais contemplarem imagens de diferentes pizzas, frações dela, parte de um todo, mas isso fica apenas no mundo da imaginação, através dos livros didáticos, porque então não trabalhar com o real? O palpável? Desta maneira as informações apresentadas nesta aula se



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

tornariam mais relevantes para que o cérebro, e pudesse torná-la em uma memória de longo prazo, devido a sua contextualização.

A neurociência confirma a importância de se estimular os sentidos no momento da aprendizagem, um bom exemplo é quando educadores de Matemática ao trabalharem com números utilizam o ábaco e material dourado, são algumas estratégias que facilitam a compreensão da formação de um número, na interação da visão e do tato, farão com que o cérebro compreenda de forma mais rápida e efetiva como um número é constituído, do que apenas ouvir seu professor explicando oralmente. “Recursos multissensoriais ativam múltiplas redes neurais. Aprender sobre o corpo humano num museu interativo tem efeito bem diferente daquela de apenas ler a matéria” (GUERRA, 2016, 28)

Nesta perspectiva se fez, os educandos estudaram a receita, verificando as medidas convencionais e não convencionais de massa presentes naquela receita, os números racionais, relacionando-os de forma concreta, “pesando” os ingredientes, calculando as quantidades, fazendo hipóteses, confirmando-as ou não, ilustrando o que representavam aqueles números decimais, estimulando várias áreas do cérebro, essa estimulação dos sentidos são cruciais e tem grande importância no processo de ensino aprendizagem.

Depois do estudo da receita, foi a hora de colocar literalmente a mão na massa, todos puderam “pesar” o trigo, o fermento, medir os líquidos nas xícaras, manipular a massa, utilizar a balança. Ao longo deste processo, muito conhecimento foi construído, os alunos fizeram cálculos de quanto faltava para, frações de quantidades e verificarem a presença do conteúdo Matemático no seu dia a dia.

Essa prática “viva”, contextualizada, palpável é um caminho para a aprendizagem, segundo a neurociência.

Esse uso é quando o aluno precisa falar sobre o tema estudado, tem que explicá-lo, elaborar um texto, realiza perguntas, é questionado, conta, reconta e experimenta, é necessário “levar o aprendiz a operar, coordenar suas ideias e ações, abstrações, formalizações que o levem a uma reestruturação intelectual na resolução de problemas que exigem síntese e análise.” (PIZYBSKI, 2009, p.1152)

Depois disso, rechearam e puderam saborear o produto do trabalho deles. A partir desta mobilização pedagógica se delineou todo um trabalho sobre as medidas de massa, resultando no estudo sobre IMC (Índice da massa corpórea), e uma grande exposição de conhecimentos numa “Rua cultural” promovida pela escola, que acontece todos os anos, para socializar experiências e conhecimentos construídos pelos alunos, alinhando diferentes áreas do conhecimento.

Outro fator necessário à aprendizagem é a repetição, retomada de informações, hoje já é possível saber, através da neurociência, que para construir o pensamento Matemático é necessário “que haja uma construção massiva de novas estruturas matemáticas mentais a partir do trabalho repetitivo e de exaustão que constituirá a memória de longo prazo, necessária para o aprimoramento da capacidade matemática”.(NOMURA, 2012, p.17)

Essa repetição aconteceu através de retomada de conceitos a partir da realização da receita da pizza, os educandos foram mobilizados a pesquisarem elementos do nosso dia a dia em que utilizamos a unidade de medida de massa



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

denominada tonelada, fizeram ilustrações, cartazes, expuseram na escola, além de participarem de exposições de cartazes interativos, no qual deveriam classificar elementos quanto a sua unidade de medida de massa.

Além da tonelada e medidas de massa mais usuais, pesquisaram, em trabalho de grupo, outros elementos que são utilizadas medidas como o miligrama e a arroba, muitas descobertas foram feitas, assim, foi inevitável recair sobre a curiosidade de suas massas, a balança foi levada para sala, os educandos registraram seus “pesos” e a partir desta curiosidade construíram gráficos para verificar a média de peso da turma, comparando turma A e B.

A partir de questionamentos como: “estou gordo?” “sou magro demais!”, levamos nossos estudos para a área de Ciências da Natureza, pesquisando sobre o Índice de Massa Corpórea (IMC), verificando índices, analisando, relacionando massas com altura.

Mais tarde, os educandos puderam socializar seus conhecimentos desenvolvidos neste projeto para a comunidade local, através de uma “Rua Cultural”, além de contarem como foi a experiência, “pesavam” e mediam as alturas das pessoas que visitavam o espaço, e calculavam o IMC delas. Foi um trabalho, de muita “mão na massa”, utilização de diferentes sentidos, variedade metodológica, os alunos puderam conhecer, analisar, experimentar, buscar informações a cerca de medidas de massa e números racionais, práticas baseadas nas descobertas da Neurociência sobre aprendizagem.

Para a construção de novos circuitos neurais, muitos elementos foram envolvidos, como os descritos neste texto e prática, neste primeiro momento da produção da pizza, estudo da sua receita, relação das medidas de massa e números racionais com o dia a dia dos alunos, foram recursos para a promoção desta construção, envolvendo o uso de recursos multissensoriais, despertou a curiosidade, envolvimento, atenção e emoção, elementos necessários para a construção da memória de longo prazo.

Outro fator muito relevante para essa construção são as relações de conteúdos com seu dia a dia, dificilmente um aluno saberá resolver situações matemáticas cotidianas numa compra de mercado, por exemplo, se aprendeu de forma mecânica apenas algoritmos e não as testou em situações reais, ou simulações do seu cotidiano. Quando se tem essa oportunidade de relacionar conteúdos ao seu contexto, o conteúdo se torna mais significativo e o cérebro as reconhece como relevantes para armazenamento.

Verifica-se que para aprender Matemática ou qualquer outra área do conhecimento, não basta apenas estar na escola, percebemos que as ações didáticas do professor são de suma importância para sua efetivação, hoje há estudos mostrando o quanto as emoções promovidas no ambiente escolar também são relevantes na aprendizagem, Wallona muito tempo apontava isso:

O pesquisador defende que a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos interfere nos demais. O afetivo, por meio de emoções, sentimentos e paixões, sinaliza como o mundo interno e externo nos afeta. Para Wallon, que estudou a afetividade geneticamente, os acontecimentos à nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento." (ALMEIDA apud SALLA, 2012, p.2)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Essa emoção, podemos desenvolver com o envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento, fazer parte do seu aprendizado, perceber o quanto é significativo para seu dia a dia, tornando-se participante, ativo nesta construção, mexendo com a autonomia intelectual do aprendente, promovendo sensações prazerosas, afetando seu emocional, atenção e memória, elementos que a Neurodidática vem apontando também como fundamental para a aprendizagem.

Sobre a Matemática em específico pesquisam apontam que

Estudos de neurociências indicam que as crianças têm capacidades matemáticas características da genética da espécie, o que lhes permite desenvolver algum conhecimento matemático antes da escolarização. No entanto, cabe à escola atuar para a evolução do saber inicial, por meio de um ambiente problematizador, que favoreça o desenvolvimento de novos conhecimentos matemáticos. (SMOLLE, 2016, p.1)

A criança vem com uma bagagem matemática para a escola, basta o educador saber usá-la, mostrar sua aplicabilidade, problematizar esses conhecimentos, hipóteses, retratando aqui a importância do Letramento Matemático, do trabalho contextualizado, que possua uso social, satisfaça as necessidades sociais do aprendente,

reforçando o papel social da educação matemática que tem por responsabilidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir. (FONSECA apud MACEDO, 2017)

Reafirmando os estudos da neurociência sobre metodologias que realmente efetivam o aprendizado, assim o cérebro utilizará essas informações como relevantes para armazenamento, configurando-se em aprendizagem.

3- Resultados

O grande envolvimento da turma na proposta foi um grande indicador avaliativo, trabalhando com a emoção dos educandos neste processo educativo, que perceberam a aplicabilidade da matemática no seu dia a dia.

A partir desta prática, outras foram se desenvolvendo, resultando na apresentação para a comunidade do que os alunos aprenderam, através de uma "Rua Cultural", na qual compartilhavam a experiência, pesavam as pessoas e calculavam o seu índice de massa corpórea, de forma entusiasmada e segura, afirmando seu conhecimento.

A proposta de se trabalhar com a pizza veio dos alunos, que questionaram o uso de apenas imagens de pizzas, então o desafio foi aceito.

Os educadores trabalham diretamente com funções mentais, com a aprendizagem e muitas vezes não sabem como esse processo ocorre, o cérebro é seu grande aliado, porém é necessário descobrir os mistérios desta "caixa preta" do corpo humano, sabemos muito pouco sobre ela, mas hoje a neurociência, principalmente a partir da década de 90, houve uma explosão sobre



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

estudos a respeito do cérebro, podemos nos utilizar de suas descobertas para aprimorar nossas práticas.

Através de estudos da neurociência e educação já sabemos que aulas apenas expositivas possuem muito pouco resultados, poucas construções neurais novas, conseqüentemente aprendizagens frágeis, ou logo esquecidas, configurando-se em memória de curto prazo, e não é isso que o professor busca, ele quer aquela aprendizagem que seja guardada, utilizada quando solicitada.

Então, professores precisam aperfeiçoar suas práticas, priorizar a pesquisa e o constante estudo, buscando sempre melhorar sua ação dentro de sala de aula, a neurociência vem despontando como uma área a ser privilegiada nesse processo.

Através desta prática, pode-se confirmar que as descobertas da neurociência são aplicáveis e dão resultados positivos, que em suas práticas, professores contemplem ações que estimulem a atenção e emoção, com metodologias contextualizadas, que partam do contexto social do aluno, com estímulos multissensoriais, através do tato, olfato, visão e paladar.

4- Referências

BORUCHOVICHT, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional.** *Psicologia Reflexão e Crítica*, ano/vol. 12, número 002, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

GUEDES, Renata de Moura. **Neurodidática, uma nova perspectiva para aprendizagem.** 2015, disponível em: <http://pt.slideshare.net/renatapsi11/neurodidtica-uma-nova-perspectiva-para-aprendizagem>.

PIZYBLSKI, Luciana Montes; SANTOS JR, Guataçarados; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Relações entre o Ensino da Matemática e a Neurociência.** I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009, UTFPR.

GUERRA, Leonor Bezerra. **10 dicas da neurociência para a sala de aula.** Revista Neuro Educação, São Paulo: 7ª Edição, 2016, Ed. Segmento.

CHAVES, Márcia L. F. **Memória humana: aspectos clínicos e modulação por estados afetivos.** Departamento de Medicina Interna - Faculdade de Medicina – UFRGS, 1993, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100007

NOMURA, Joelma Iamac; BIANCHINI, Barbara Lutaif. **Contribuições da neurociência cognitiva no Pensamento matemático avançado e na Educação matemática.** V seminário internacional de pesquisa em educação matemática, 2012- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

SALLA, Fernanda; SILVA, Claudia Lopes da. **Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem.** Revista Nova Escola, junho/2012, disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

SMOLE, Katia Stocco. A manutenção do interesse por matemática entre alunos de 4 e 5 anos vem do atendimento de suas necessidades atuais, e não da preparação para o futuro. Revista Pátio, 2016, disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10083/matematica-na-educacao-infantil.aspx>

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. _____ . Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Práticas escolares de letramento matemático: uma perspectiva etnográfica. Disponível em <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Socorro%20e%20outros.pdf>>



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UMA REFLEXÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Paula Danieli Malanczen¹³

Resumo: O presente resumo traz por principal objetivo demonstrar a importância da formação de professores e como essa formação traz influências nas práticas. Para que estas se tornem práticas reflexivas, ou seja, para que os professores compreendam que é necessário refletir, para aprimorar suas práticas. Sendo então através das formações que nos tornaremos profissionais reflexivos, buscando sempre um melhor desenvolvimento. E este então se torna um locus de conhecimentos, onde trocam-se experiências e vivências, sucessos e frustrações e o docente vai adquirindo conhecimentos novos e compartilha os conhecimentos que possui. E então neste contexto entra a formação de professores e a importância que esta possui, pois ela nos leva a pensar e refletir, e a buscar estar sempre evoluindo, proporcionando transformações para que se construa uma prática efetiva e reflexiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática reflexiva. Desenvolvimento profissional.

1- Introdução

Neste resumo será discutido quanto a formação de professores que é uma temática importante, pois através das formações que o professor compreende o que é uma prática reflexiva e como fazer para construí-la. Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização, e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador. (Macedo, 2002).

Desta forma para que se tenha uma prática reflexiva se faz necessário o professor entrar no processo de reflexão pois assim ele revê suas práticas, buscando sempre melhorar e assim ele vai se aprimorando. Sendo assim compreende-se que a formação de professores deve ser constante para que ele sempre possa renovar suas práticas, as tornando práticas reflexivas, pois assim o professor buscará melhorar suas práticas tornando-as melhor do que as anteriores. Segundo as contribuições de Freire (1996, p. 43-44):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

¹³ Aluna do Curso de Pedagogia da UEPG, Pibic.
paulinha.malanczen@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

A partir das contribuições acima compreende-se então que através das formações o professor reflete suas práticas, pensa em seus alunos, e a partir dessas reflexões ele vai adquirindo cada vez mais conhecimentos, que o torna seguro e atuante em boas aulas, aulas interativas. Com aulas diferentes os alunos expressam suas opiniões e participam das aulas, pois elas tornam-se significativas para eles. Desta forma, gera um clima de autonomia, que é de extrema importância tanto para os alunos, mas principalmente para o professor, para que ele não tenha receio de promover inovações com autonomia, e sendo assim a formação de professores vem contribuir com essas questões.

2- Desenvolvimento

A formação de professores é um tema que traz inúmeras discussões e que devem ser questionadas, pois a formação de professores é uma base para as práticas reflexivas e para as ações do professor. Sendo assim trago abaixo uma breve discussão sobre a formação inicial e continuada.

A formação inicial é um pontapé inicial e que ajuda o profissional docente a relacionar a teoria e a prática, sendo ela uma formação que proporciona ao profissional um contato inicial com o ambiente de trabalho, e a partir disso iniciar suas práticas, pautados em uma reflexividade. Mas somente a formação inicial não basta, ao passar dos anos o profissional sente a necessidade de aprimoramentos e maior desenvolvimento, sendo assim busca complementar-se e aprimorar-se, e assim repensar e refletir quanto ao que necessita de mudanças.

Para que o professor possa transformar suas práticas baseando-se em uma boa formação, traz o autor Feldman (2009, p. 71) o professor traz consigo uma bagagem de saberes, valores e atitudes, ou seja, que este haverá de compartilhá-los com os seus alunos nesta relação interpessoal que se dá especialmente em sala de aula.

A formação continuada é um processo contínuo que perpassa durante toda a carreira do profissional docente. Sendo ela uma forma de o professor refletir sobre suas práticas e sobre as suas ações, observando assim se sua maneira de ensinar é efetiva e significativa para seus alunos, para que eles aprendam e se desenvolvam integralmente. Esta formação auxilia o professor para que o mesmo adquira mais experiências e busque respostas para seus questionamentos.

Compreende-se então que tanto a formação inicial quanto a continuada permite ao professor repensar suas ações pedagógicas e as suas práticas, buscando mudar e aprimorar-se, pois de que adianta o professor ter anos de prática sendo que não inova, pois assim ele não compreende que cada turma possui suas particularidades. Nóvoa (1995) traz suas contribuições:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva [...] de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p.28).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A formação de professores é um facilitador, para que o professor possa rever suas práticas, onde buscará sempre a melhor forma de ensino para seus alunos.

3- Metodologia

A metodologia utilizada para a construção do resumo trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, de autores que discutem sobre o tema da formação de professores. Os autores utilizados foram: FELDMANN, FREIRE, MACEDO e NÓVOA. Esses são autores que trazem diversos questionamentos e discussões a respeito da temática e trazem inúmeras contribuições.

4- Considerações finais

Em suma quanto a formação de professores, percebe-se o quanto ela é importante, pois através das formações é que os professores podem aprimorar suas práticas, tornando-as mais significativas, e assim o profissional docente passa a adquirir mais experiências, se sentindo mais seguro e mais confiante. Para que assim se efetive uma prática reflexiva e formadora, onde vai se buscar a transformação e um ensino de qualidade

5- Referências

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. IN: Formação de professores e escola na contemporaneidade. FELDMANN, M. G. (Org). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COLETIVO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudiane Oliveira Viante¹⁴

Loraine Lopes de Oliveira¹⁵

Milena Pacheco¹⁶

Patrícia Correia de Paula Marcoccia¹⁷

Resumo: Esse estudo apresenta reflexões realizadas no estágio supervisionado em Gestão Educacional, o qual teve como uma das propostas, investigar as concepções e desafios do coordenador pedagógico e professores sobre o trabalho coletivo. O estágio foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na cidade de Ponta Grossa-PR. As reflexões aqui apresentadas são oriundas do referido estágio que pautou-se no instrumental de abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a observação e o questionário. Por meio da análise dos dados e observação do movimento da escola, constatou-se que os professores e o coordenador pedagógico consideram importante o trabalho coletivo para o desenvolvimento da escola e para a construção de projetos comuns. Apontam também que os momentos coletivos expressam-se por meio da formação continuada e da hora-atividade. Além disso, apontam também que a não efetivação do trabalho coletivo se dá pela fragilidade de construir e materializar um único projeto coletivo comum a todos os professores da escola devido à rotatividade, às “múltiplas tarefas” por parte do coordenador pedagógico e aos problemas de relacionamento interpessoal. Nesse sentido, frente à efetivação do trabalho coletivo na escola, inferiu-se que um dos desafios que emergem ao coordenador pedagógico é colocar o debate com todos da equipe escolar em prática, discutindo sobre as condições de trabalho que estão colocadas e levantando as dificuldades para que novas possibilidades sejam encontradas.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Estágio supervisionado em gestão. Coordenador Pedagógico.

1- Introdução

Esse estudo tem como objetivo apresentar as principais reflexões realizadas no estágio supervisionado em Gestão Educacional, o qual teve como uma das propostas, investigar as concepções e desafios do coordenador pedagógico sobre o trabalho coletivo. Essas reflexões emergiram na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O estágio aconteceu no

¹⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail: claudianeviante@gmail.com

¹⁵ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Mestranda em Educação pela mesma instituição, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com

¹⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail mblsp@hotmail.com

¹⁷ Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail pa.tyleo12@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ano de 2016 e foi realizado num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa-PR.

Utilizou-se do instrumental de abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a observação e o questionário, constituído por três questões e foram respondidos por todos os professores da escola.

2- Desenvolvimento

Diante das observações do movimento da escola, do trabalho do coordenador pedagógico e dos dados obtidos por meio de questionário realizado com os professores e equipe gestora da escola, foi possível constatar alguns elementos que dificultam a organização do trabalho coletivo na escola como: a falta de tempo, a falta de disponibilidade da OTP (Organização do trabalho Pedagógico) e isolamento docente.

Sobre a importância do trabalho coletivo tanto a Pedagoga como os professores compartilham da ideia de que é essencial um projeto coletivo que seja comum a todos. Contudo concretizá-lo é ainda um grande desafio devido às demandas existentes no dia a dia da escola que tornam essa efetivação difícil. É importante ressaltar que todos na escola devem ter consciência do objetivo fim, que é o ensino-aprendizagem dos alunos, portanto todos devem ter como premissa atingir esse objetivo com qualidade. Como resalta Borges (2010, p.3) “[...] o ensino deve priorizar a mobilização de conhecimentos diversos em situações complexas, o aluno deve se situar no centro de seu próprio processo de aprendizagem [...]”.

Outro fator mencionado pelos docentes é o individualismo docente, sobre isso Tardif e Lessard (2014, p.188) ressaltam que “[...] não é uma característica pessoal dos professores, mas antes uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração”. Ao analisarmos os dados dos questionários juntamente com nossa observação no campo de estágio, compreendemos que esse isolamento do professor tem relação com a cultura do individualismo. Tardif e Lessard (2014, p.187) ressaltam que “alguns professores confessam, contudo que há quem evite falar de suas dificuldades, com medo de colocar em dúvida suas competências [...]”.

Tarif e Lessard (2014) apontam fatores que podem dificultar e/ou facilitar a colaboração dentro da escola, o primeiro está relacionado com a organização física desses locais de trabalho, já o segundo fator está na estabilidade do grupo de professores, que acaba por dificultar as relações estabelecidas e prejudicam a participação. O terceiro fator denota a qualidade das relações pessoais na escola, pois os laços desenvolvidos podem levar a colaboração profissional e assim ao espírito de equipe. O quinto fator refere-se a existência do projeto coletivo na escola, que segundo os autores supracitados é essencial para que a coletividade se efetive.

Portanto, cabe ao Coordenador Pedagógico diante desses apontamentos encontrar meios para a participação de todos na escola, tendo como elemento norteador o trabalho coletivo para que as relações sejam mais horizontalizadas e democráticas na escola

3- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O presente estudo teve como objetivo apresentar as principais reflexões realizadas no estágio supervisionado em Gestão Educacional, realizada num Centro Educacional de Ponta Grossa-PR, o qual teve como uma das propostas, investigar as concepções e desafios do coordenador pedagógico sobre o trabalho coletivo.

A partir da análise dos dados constatou-se que os professores e o coordenador pedagógico entendem a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da escola e para a construção de projetos comuns. Apontam que os momentos coletivos expressam-se por meio da formação continuada e da hora atividade. Entretanto, alguns profissionais acreditam que o trabalho coletivo não acontece na escola devido à dificuldade de reunir todos os profissionais da escola em um mesmo espaço e tempo, pois a organização física da Instituição não apresenta condições para isso. Além disso, sinalizam a dificuldade de construir um único projeto coletivo comum a todos os professores da escola.

Nesse sentido, um dos desafios que emergem ao coordenador pedagógico frente à efetivação do trabalho coletivo é a necessidade do debate com a totalidade de profissionais da escola, a fim de levantar as dificuldades para que novas possibilidades sejam encontradas.

4- Referências

BORGES, C. Trabalho Coletivo – Verbetes. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO/UFMG, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho e os dias**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DA MONITORIA EM DIDÁTICA

Karina Regalio Campagnoli¹⁸
Maíza Taques Margraf Althaus¹⁹

Resumo: Esse trabalho tem a intenção de apresentar algumas considerações sobre as experiências de monitoria na disciplina de Didática, da 2ª série do curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvidas por uma acadêmica da 4ª série do mesmo curso, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essas atividades estão sendo desenvolvidas no corrente ano e têm por objetivo a articulação entre teoria e prática, salientando a aprendizagem da docência universitária por meio do acompanhamento e intervenção das/nas ações desenvolvidas na já referida disciplina de Didática. Para fundamentar esses intentos, foram utilizados os autores: Frison e Moraes (2010), Dantas (2014), entre outros, assim como, documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96. Constata-se que as trocas de experiências entre a professora orientadora e a docente em formação, entremeadas pelas atividades da disciplina de Didática e pelo contato com os demais acadêmicos, fomentam o desenvolvimento pedagógico da docência universitária, enriquecendo esse processo.

Palavras-chave: Didática. Monitoria. Prática Pedagógica. Educação.

1- Introdução

Partindo da concepção de que a participação em atividades de monitoria nos cursos de licenciaturas possibilita o desenvolvimento e enriquecimento da formação pedagógica, indo além das práticas docentes obrigatórias, como os estágios supervisionados, esse trabalho objetiva apresentar algumas considerações sobre a experiência de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia como monitora da disciplina de Didática II. Essa disciplina é ofertada na 2ª série do referido curso e a monitora em questão é acadêmica da 4ª série, atuando nas atividades, aqui relatadas, em turno diverso daquele, no qual estuda.

A normatização da monitoria no ensino superior foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 84, o qual esclarece 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”.

Sendo assim, Frison e Moraes (2010, p. 146-147) ressaltam que: “No ensino, as tarefas assumidas pelos alunos monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular. Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador das

¹⁸ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
E-mail: karinaregalio@hotmail.com

¹⁹ Doutora em Educação (PUCPR). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa.
E-mail: professoramaiza@uol.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

propostas de ensino, quer junto a pequenos grupos, quer organizando atividades com a turma toda”.

Nesse sentido, Dantas (2014, p. 569) complementa que:

A monitoria no ensino superior tem se caracterizado como incentivadora, especialmente, à formação de professores. As variadas atividades que ocorrem mediante a relação teoria e prática necessitam configurar-se em trabalhos acadêmicos estimuladores de múltiplos saberes inerentes aos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação e na pós-graduação, e despertar, no formando, o interesse pela docência na educação superior.

Sendo assim, esse trabalho pretende apresentar subsídios para a reflexão sobre a relevância da participação acadêmica por meio do relato da experiência de uma monitora da disciplina de Didática e seu desenvolvimento pedagógico.

2- Materiais e métodos

O processo de monitoria na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) dessa instituição, por meio da Resolução nº 144, de 26 de setembro de 1995. Sendo assim, dentre as normativas dessa resolução está a realização de edital público, organizado por comissões constituídas pela universidade. Assim, a seleção dos monitores é realizada pela avaliação do histórico escolar, disponibilidade de horário no turno de realização da monitoria, juntamente com a avaliação do professor responsável pela disciplina, na qual se almeja realizar a monitoria.

Nesse sentido, as experiências abordadas nesse trabalho ainda estão em curso, uma vez que o processo de monitoria tratado aqui, iniciou-se no mês de maio de 2017 e tem previsão de término no fim do semestre letivo do mesmo ano.

As atividades referentes à monitoria são compostas por dez (10) horas semanais, distribuídas entre o acompanhamento das aulas da disciplina de Didática II - uma vez por semana - além do auxílio no planejamento e preparação das aulas e materiais didáticos indicados pela professora da disciplina. Além disso, a monitora tem a incumbência de realizar a leitura dos referenciais indicados na bibliografia da disciplina que acompanha.

3- Resultados e discussão

As atividades que compõem a monitoria em Didática II têm como foco a articulação entre teoria-prática, sobretudo das relações pedagógicas de ensino-aprendizagem no ensino superior, fornecendo elementos para que a monitora – professora em formação – possa enriquecer sua trajetória acadêmica.

Dessa forma, as vivências do dia a dia das atividades docentes na universidade, o contato com o planejamento das aulas, as intervenções junto aos acadêmicos, assim como, o acompanhamento das aulas numa posição de auxílio ao docente titular, possibilitaram reflexões e aprendizados únicos, ressaltando a valorosa contribuição da monitoria ao processo formativo docente no ensino superior.

4- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Constata-se, por meio desse trabalho, que as atividades de monitoria na disciplina de Didática II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, possibilitaram que a acadêmica desenvolvesse autonomia e enriquecesse sua formação docente, especialmente, no que diz respeito à docência universitária.

5- Referências

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14/09/2017.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v.95, n. 241, p.567-589, set./dez. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22893/1/ARTIGO_MonitoriaFonteSaberes.pdf>. Acesso em: 14/09/2017.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Revista Poiésis Pedagógica**, v.8, n.2, p. 144-158, ago./dez. 2010.

UEPG. Regimento Geral. Regulamento de Monitoria. **Resolução CEPE nº 144, de 26 de setembro de 1995**. Regulamenta a monitoria em cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.uepg.br/prograd/Monit.htm#noriger>>. Acesso em 19/09/2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE

Daiana Camargo²⁰
Natali de Fátima dos Santos²¹

Resumo: Este artigo resulta de reflexões suscitadas a partir das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e sua relação com a prática do professor iniciante nesse nível da educação básica, buscando evidenciar de que modo os conhecimentos teóricos e práticos oportunizados pelo estágio são explorados pelo professor que está iniciando seu processo de atuação pedagógica em sala de aula junto às crianças pequenas. As reflexões que serão aqui apresentadas derivam da experiência vivenciada por uma aluna egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, que atualmente atua como professora em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Carambeí- PR. Desse modo, visa estabelecer relação entre atuação dessa professora, no que se refere a sua organização didático - pedagógica e, as práticas presentes nas propostas do estágio supervisionado. Sendo assim, o artigo parte da concepção de estágio enquanto espaço da práxis, que possibilita ao futuro professor realizar o processo reflexivo de sua prática, compreendendo-a como uma ação transformadora da realidade sob a qual se atua, para em seguida tecer relações com a prática docente da professora sujeito da pesquisa. Verificou-se nos relatos da professora, que o estágio na Educação Infantil representa uma base teórico- prática sólida que possibilita ao professor iniciante ter certa autonomia em relação à organização de seu trabalho docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Educação Infantil. Professor iniciante.

1- Introdução

O artigo foi organizado a partir do relato de experiência de uma professora iniciante que atua na Educação Infantil, de modo que se tornasse possível apresentar os principais desafios enfrentados durante essa etapa de sua atuação docente, e em que medida os conhecimentos adquiridos durante o estágio, estão auxiliando nesse processo de inserção na realidade da Educação Infantil.

A concepção de estágio curricular supervisionado na formação universitária de professores apresentou mudanças significativas na medida em que se teve início uma maior problematização acerca do papel da didática e da prática docente nos cursos de formação de professores. Desse modo, rompe-se com

²⁰Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata – Argentina. Professora do Departamento de Educação. Professora de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar - GEPEFE (UEPG-Cnpq). E- mail: camargo.daiana@hotmail.com.

²¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na rede municipal de Educação. Integrante do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). E- mail: natalisantos.ped@gmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

uma visão tecnicista de estágio e abre-se espaço para uma visão crítica do estágio curricular, como espaço de debates, reflexões e aprendizados significativos para a formação docente.

Destaca-se como um marco importante para a construção dessa nova concepção de estágio, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia – CNE/CP nº05/2005 de 20/12/2005, abrindo novas perspectivas e possibilidades para a compreensão do estágio e sua importância na formação de professores que atuaram na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (RAIMANN, 2008).

Ao se discutir especificamente o estágio curricular na Educação Infantil, autores como (BROSTOLIN e OLIVEIRA, 2013; INFANTINO, 2013; NONO e MIZUKAMI, 2006; OSTETTO, 2008) assinalam ser necessário levar em consideração as especificidades que constituem esse nível de ensino, no que se refere aos conhecimentos e práticas que constituem a organização da disciplina. O estágio curricular, portanto, se caracteriza como um momento e espaço em que se oportuniza ao futuro professor, exercitar seu olhar para além do superficial, do que está cristalizado no cotidiano das instituições de Educação Infantil, e apreender a complexidade que envolve as questões do universo das crianças pequenas. Entendemos que as experiências vividas no estágio podem ser de grande valia para as ações do professor iniciante.

2- Do estágio às práticas de uma professora iniciante

Com o objetivo de identificar de que forma o estágio curricular na Educação Infantil contribui para a ação docente do professor iniciante junto às crianças, o artigo toma como base os relatos de experiência de uma aluna egressa do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, que atualmente atua como professora de projetos arte em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Carambeí – PR.

A partir dos relatos e das reflexões acerca das experiências vivenciadas pela professora iniciante, verificou-se que os conhecimentos teóricos e práticos oportunizados pelo estágio, caracterizam-se como um norte para o professor que está iniciando sua atuação na Educação Infantil. Isto por que, de acordo com os relatos, esses conhecimentos apreendidos nesse espaço de formação, permitem desenvolver concepções mais críticas em relação à complexidade que caracteriza o trabalho nas instituições de educação infantil, de modo que os desafios inerentes à rotina desses espaços, não interfira de modo negativo no desenvolvimento de sua prática docente.

Estudos como os de Papi e Martins (2010) apontam para a necessidade de pesquisas que tomem como foco de investigação a prática pedagógica de professores iniciantes, considerando a relevância que possui essa etapa para o desenvolvimento profissional do professor. Levando em consideração isto, acredita-se ser de grande relevância estudos que considerem as vivências de professores iniciantes, bem como, os modos pelos quais esses profissionais lidam com a complexidade que envolve o processo educativo, principalmente, no que se refere à Educação Infantil, em que há a preocupação com a conciliação entre o educar e o cuidar.

3- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Considera-se, portanto, que o estágio curricular na Educação Infantil, representa para os professores iniciantes um norte em relação à organização do trabalho docente de forma reflexiva, buscando meios de atuação que considerem as diferentes manifestações culturais, sociais e afetivas das crianças de forma a potencializar a criação, a descoberta e produção de sentido. Por fim, com base na experiência da professora, evidencia-se que o estágio curricular, possibilita ao professor construir um olhar diferente acerca da realidade da Educação Infantil, por meio dos momentos destinados à reflexão sobre a prática que é realizada, é possível superar visões cristalizadas e fatalistas a respeito do trabalho com as crianças pequenas e desenvolver práticas que não reproduzam a rotina monótona e vazia de significado, que deixa de lado o lúdico e outros aspectos importantes que fazem parte da cultura infantil.

4- Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dez. 2009.

RAIMANN, G. E. O estágio supervisionado na Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás**, v. 1, n. 4, p. 1-10, jan./jul. 2008.

ROCHA, E. A.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. *In*: SEARA, C. I; DIAS, S. F. M; OSTETTO, E. L; CASSIANI, S. (org.) **Práticas Pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 106- 116.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da. C. de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 11, p. 41-56. 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da. G. N. Processos de formação de Professores Iniciantes. *In*: 29º ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 8., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 15.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 39-56. dez. 2010.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olh@res**, v. 1, n. 1, p. 7-39. Mai. 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleonice de Fátima Martins²²
Simone Abilhôa²³

Resumo: O presente texto é um breve estudo reflexivo tendo como foco o lúdico no processo da Educação Infantil. Realizado por meio de leituras e pesquisas, buscou-se compreender a contribuição do lúdico no sentido de que ultrapassa o simples processo de brincadeira, de diversão para alcançar a possibilidade de domínio de atividades que podem se relacionar com sistemas abstratos de aprendizagem. Nesse sentido, ainda, é possível apontar que o trabalho com o lúdico, na forma que se apresenta, e tendo por base metodologias que tenham como finalidade o desenvolvimento da aprendizagem e a socialização dos saberes em suas trocas de experiência no contexto que envolve o educador, educando e o objeto de aprendizagem, poderá se apresentar como possibilidade de construção do conhecimento humano.

Palavras-chave: Educação infantil. O lúdico na educação. Educação.

1- Introdução

O interesse pela temática lúdico no processo da Educação Infantil surgiu, sobretudo, pelo conhecimento de que as brincadeiras são formas de trocas de experiências entre as crianças, mesmo quando essas buscam apenas o prazer de brincar, pode-se chegar à construção de saberes aplicados na educação infantil.

Dessa forma, o trabalho pedagógico, quando desenvolvido a partir de atividades lúdicas, corrobora para uma educação mais motivadora e que permite uma maior socialização no espaço escolar, principalmente pelo fato de que o lúdico é uma atividade com a qual as crianças já têm conhecimento de seu cotidiano.

Considerando esses pressupostos o objetivo geral deste trabalho é compreender a contribuição do lúdico ao ultrapassar o simples processo de brincadeira, de diversão, para alcançar a possibilidade de domínio de atividades que podem se relacionar com sistemas abstratos de aprendizagem.

Tendo que vista o que dizem estudiosos da área que para entender a educação como meio de construção da aprendizagem da criança, como forma de desenvolvimento do sujeito, é preciso apontar que a criança é um sujeito em contínua formação, capaz de aprender e socializar-se, como demonstra Vygotsky (1989), em diferentes situações lúdicas, a partir das relações que estabelece com demais sujeitos. E nesse sentido o educador torna-se elemento fundamental para a fomentação de um ambiente agradável e propício para o desenvolvimento da criança na escola.

²² Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: cleorenevil@gmail.com

²³ Pós-graduada em Especialização em Educação PROEJA - Universidade Tecnológica Federal do Paraná –UTFPR. E-mail: abilhoasimone@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Assim, é possível afirmar que os jogos, brincadeiras também são instrumentos que podem aparecer relacionados de forma eficiente na ação pedagógica escolar.

Ainda, é possível pensar o lúdico numa abordagem pedagógica, como aponta Antunes (2005, p.33) “[...] as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo”. Ou seja, pode contribuir para tornar a aprendizagem mais agradável, diminuindo a resistência ao ensinar formalizado que, em geral, não possui o caráter lúdico e não costuma ser prazerosa para os estudantes.

Piaget (1998), ao falar do ato de jogo desenvolvido pela criança, diz que se trata de um exercício voltado para aspecto sensório-motor, contendo regras e aprendizagens simbólicas. Vygotsky (1989), por outro lado, aponta como atividade muito importante, pois é a partir desse processo que a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, que num futuro próximo, a criança se beneficiará da aquisição de um saber que já está em criação.

Mas é na escola que a criança terá efetivamente o contato com outras crianças e com os educadores, outra descoberta para criança. Nesse aspecto, a escola deve ser rica de possibilidade de exploração, de novas formas de interagir com as outras crianças e com o conhecimento que já se apresenta.

2- Aspectos metodológicos

Estudos bibliográficos de autores como: Lev Semenovitch Vygotsky (1989; 1998), Sir Jean William Fritz Piaget (1998) Celso Antunes (2005) entre outros estudiosos da área, com intuito de entender melhor as questões relacionadas à ludicidade.

3- Discussões

Para cada fase de desenvolvimento da criança, tanto a escolha da atividade como os objetos de instrumentalização devem estar de acordo com as capacidades cognitivas e também em seu aspecto de manuseio. Como aponta Zanluchi (2005, p.89): “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Ou seja, tem-se uma ação pedagógica.

4- Considerações finais

Portanto, quando a ludicidade é incluída no processo de formação escolar, por meio de atividades bem planejadas e desenvolvidas em sala de aula, consegue-se uma educação mais flexível e que tem como finalidade nortear o conhecimento, de maneira que a criança consiga encontrar mais vontade em aprender, sobretudo através de ações sócio interacionistas.

E com vontade de aprender, não tem como negar que a educação será de qualidade, produtiva e que terá no educador, não um meio de passar conteúdo, mas um mediador de conhecimentos das ações humanas.

5- Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes, **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papyrus, 2005.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina, O autor, 2005.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suelen Bochenek²⁴
Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara²⁵

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo as concepções relacionadas a formação continuada de professores da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A questão central que buscamos responder foi: De que maneira a formação continuada realizada na escola contribui para a docência na Educação Infantil? Os objetivos da pesquisa foram: a) Analisar a contribuição da formação continuada realizada na escola para a docência na Educação Infantil; b) Discutir o papel do coordenador pedagógico com a formação contínua na escola. O trabalho é fundamentado a partir de ideias de autores que defendem a importância da formação continuada ser desenvolvida no ambiente escolar, como Candau (1996) e Libâneo (2003). A partir dessa pesquisa, pudemos compreender que a formação continuada desenvolvida na escola propicia a troca de experiências e saberes entre os docentes contribuindo positivamente para o aprimoramento das suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Porém as professoras e coordenadoras pedagógicas não mencionaram nos questionários utilizar referenciais teóricos nos momentos destinados à formação continuada. Consideramos imprescindível a utilização de referenciais teóricos nos encontros de formação continuada, pois, estes possibilitarão aos envolvidos realizarem a articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenador Pedagógico. Formação continuada.

1- Introdução

Por meio de experiências vivenciadas como acadêmica, no terceiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I, da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2015, na cidade de Ponta Grossa, tendo como eixo de investigação a Formação Continuada de Professores, realizado em Centros Municipais de Educação Infantil, surgiu a necessidade de um estudo voltado para a formação continuada desenvolvida na escola de Educação Infantil.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, tendo como campo de pesquisa dois Centros Municipais de Educação Infantil, localizadas no Município de Castro - Paraná. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, e teve como participantes quinze (15) professoras e duas (2) coordenadoras pedagógicas que atuam na Educação Infantil. O trabalho teve como objetivo identificar as contribuições da formação continuada para os professores da Educação Infantil.

²⁴ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: suzinhabochenek@hotmail.com.

²⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, professora no Curso de Pedagogia UEPG, DEPED. E-mail: cristianesclara@yahoo.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Foram entregues dez (10) questionários em cada instituição. Obtivemos como retorno dos questionários das professoras da Instituição 1 sete (07) questionários respondidos, e da Instituição 2, oito (08) questionários respondidos, totalizando quinze (15) questionários. As coordenadoras pedagógicas das instituições 1 e 2, também participaram da pesquisa.

2- Desenvolvimento

A partir dos relatos das professoras e observações realizadas nos estágios em gestão percebemos a importância da formação continuada ocorrer dentro da escola, pois esta busca suprir as necessidades da instituição e dos profissionais que ali atuam.

Candau (1996) citada por Pinto (2013, p. 161), afirma que a formação continuada deve privilegiar a própria escola, dessa maneira irá valorizar o conhecimento produzido pelos professores em seu cotidiano escolar onde “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e [...] aprimora sua formação” (Candau, 1996, p.144).

Com isso percebemos a importância de envolver os professores na formação continuada no ambiente escolar, pois dessa forma os seus saberes docentes são compartilhados e repensados, através de estudos e aprofundamento teórico, para que contribuam na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Através da formação trocamos experiências com os demais professores e encontramos maneiras diversificadas para sanar as situações que envolvem a sala de aula e a aprendizagem das crianças. (Professora Instituição 2).

Quando a formação continuada ocorre na escola, promove uma reflexão coletiva dos docentes sobre suas práticas, o que irá refletir de maneira positiva no seu trabalho com os alunos. No entanto para que haja a articulação entre teoria e prática é necessário um bom referencial teórico, e esse aspecto não foi elencado pelas professoras nos questionários.

Sobre as contribuições da formação contínua para a prática do professor as coordenadoras pedagógicas responderam:

A formação contínua visa fazer com que o professor reflita a sua prática, reorganize, buscando novas estratégias para atuar e atingir os objetivos propostos. (Questionário CP. I1).

Contribui para desenvolver a criatividade do professor, enriquece o trabalho, onde de ideias simples surgem outras ideias inovadoras e dinâmicas, favorecendo o crescimento pessoal. (Questionário CP. I2).

A formação na escola deve propiciar ao professor a possibilidade de discutir, refletir e analisar suas práticas com o objetivo de realizar um trabalho com qualidade, capaz de viabilizar, dentre outros processos, a aprendizagem e um atendimento de qualidade aos seus alunos, visto que estamos discutindo o processo de formação continuada na Escola de Educação Infantil, a qual deve priorizar o cuidar e o educar.

Para Libâneo (2003) apud Domingues (2009, p. 119)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O pedagogo escolar [...] deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas.

A partir destes fragmentos podemos compreender que, cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de envolver o corpo docente nos processos de articulação e desenvolvimento da formação continuada dentro da escola, a qual deve ser organizada e pensada no coletivo, buscando solucionar problemas enfrentados pelos professores no contexto da sala de aula.

3- Considerações finais

A partir desta pesquisa, obtivemos como resultado, que há uma mobilização dos CMEIs do Município de Castro para realizar encontros de formação continuada, porém as professoras e coordenadoras pedagógicas não comentaram utilizar nestes momentos referenciais teóricos que possam estar contribuindo nos momentos de reflexão.

Esta mobilização se torna positiva, pois em muitas escolas, não se destinam momentos específicos para a formação continuada. Com essa pesquisa percebemos que há a possibilidade de planejar momentos destinados à formação contínua dentro do contexto escolar, porém ainda é necessário ter um olhar diferenciado e atento do coordenador pedagógico sobre os objetivos e benefícios desta formação para a superação de dificuldades, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, tornando o aprendizado mais significativo para o aluno.

4- Referências

DOMINGUES, ISANEIDE. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, UMBERTO de ANDRADE. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2013. 183 p.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

“O PEQUENO PRINCIPE” NA CONSTRUÇÃO DO MUNDO

Arnold Vinicius Prado Souza²⁶

Ingridy Dayane Bini²⁷

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade relatar uma oficina sobre “O Pequeno Príncipe”, desenvolvida com aproximadamente quarenta alunos de 6^os a 9^os anos do Ensino Fundamental, participantes dos Projetos de contraturno de Português e Matemática: (Des) Construções e Zero à Direita no Centro Educacional Marista Santa Mônica, na cidade de Ponta Grossa – PR. As intervenções foram realizadas em período contraturno de aula pelos educadores responsáveis pelos projetos da Unidade Educacional. Os objetivos propostos foi realizar um trabalho interdisciplinar que pudesse permear entre os conteúdos de Português e Matemática, levar os alunos a construir valores de amizade, solidariedade e respeito melhorando as relações interpessoais e despertar o interesse dos alunos nas aulas, explorando situações cotidianas que tornam as aulas mais significativas.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica. Ensino-aprendizagem. Interdisciplinaridade.

1- Introdução

Um dos grandes desafios presentes no ambiente escolar é estimular os educandos a cada aula. Dessa forma é necessário relacionar a realidade que os alunos estão inseridos com os conteúdos de Português e Matemática, e ainda fazê-los significativos, para que haja, de fato uma aprendizagem. Assim elaborou-se uma ação interdisciplinar, realizada com alunos do Ensino Fundamental II, frequentantes dos projetos (Des) Construções e Zero à Direita projetos de contraturno que visam, fortalecer as disciplinas de Português e Matemática no Centro Educacional Marista Santa Monica em Ponta Grossa-PR.

A obra escolhida para o trabalho foi o livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry através de uma releitura com o filme O Pequeno Príncipe (2015) de Mark Osborne, que propõem olharmos para o planeta que existe dentro de cada um de nós, o filme intercala fatos do livro de Antoine Saint-Exupéry, com momentos atuais, tornando a animação, mais dinâmica e interessante.

A intencionalidade da Oficina foi fazer um trabalho interdisciplinar que pudesse permear entre os conteúdos de Português e Matemática e levar os alunos a construir valores de amizade, solidariedade e respeito melhorando as

²⁶ Licenciado em Matemática pela (UEPG). Pós graduando em Metodologia de Ensino de Matemática e Psicopedagogia Institucional pela (FAPI-Sistema Gênio Educacional). Atualmente é professor do Projeto de Matemática: Zero à Direita no Centro Educacional Marista - Santa Mônica, desde março de 2017 e professor de Matemática da LDR Educação Apoio e Desenvolvimento desde fevereiro de 2015. E-mail: arnold.prado@hotmail.com

²⁷Licenciada em Letras Português/espanhol pela (UEPG), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela (Barão de Mauá), Educação Especial e Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusiva pela (Faculdade São Luís). Atualmente é professora do Projeto de Língua Portuguesa: (Des)construções no Centro Educacional Marista - Santa Mônica, desde abril de 2017. E-mail: ingridy.fernandes@solmarista.org.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

relações pessoais tornando-os multiplicadores desses valores que estão ausentes em nossa sociedade, primeiramente na sala de aula elencando discussões contextualizadas nas práticas de aulas sem que houvessem rupturas. Assim os alunos poderiam vivenciar na prática e interagir com os temas abordados.

2- Desenvolvimento

O interesse pelo desenvolvimento de atividades com a obra *O Pequeno Príncipe* surgiu a partir do diálogo entre dois projetos, um voltado a língua portuguesa (Des)construções e outro a Matemática Zero à direita, os dois vem sendo desenvolvidos no Colégio Marista Santa Mônica. Tais projetos têm a finalidade de auxiliar de maneira dinâmica, o processo de ensino-aprendizagem de educandos desde o Fundamental I até o Ensino Médio.

A oficina “A geometria do Pequeno Príncipe” é uma ação interdisciplinar. Para Bordoni (2002, s.p.) “o ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação”. Essa forma de interação entre as disciplinas permite que os envolvidos na ação busquem a totalidade do conhecimento, deixando de lado as divisões disciplinares, partindo para um trabalho coletivo e reflexivo, em busca de respostas para seus questionamentos. Assim, foi construída a prática pedagógica, pensando nas possíveis reflexões que poderiam ser geradas pelos discentes através da leitura da obra de Saint-Exupéry e do filme de Mark Osborn (2015), através dessas ideias seria possível construir de forma geométrica alguns personagens do livro, produzir textos onde pudessem refletir “Como seria o mundo que quero?” e montar esse cenário utilizando papelão e massinha modeladora. Para que esse trabalho fosse efetivado necessitamos de aproximadamente 8h aula, com educandos do Ensino Fundamental II, alunos de 6^oa 9^o anos.

A maioria dos discentes já haviam realizado a leitura do livro *O Pequeno Príncipe*, o que acabou facilitando nas inferências que construíram entre a obra e o filme. Após assistirem a obra cinematográfica de Mark Osborn foi realizado uma “roda de conversa” onde cada educando pudesse comentar sobre os principais ensinamentos que observaram.

Foi possível perceber com a fala dos discentes o comprometimento e interesse na realização da primeira atividade, a grande maioria mencionou a importância de cativar os verdadeiros amigos, e saber ajudá-los sempre que necessário, o verdadeiro valor da vida e das coisas simples que estão ao nosso redor e a valorização do tempo que é dedicado as pessoas que são especiais. Propagar atividades em que os educandos sejam capazes de observar e atribuir à importância dos valores que são construídos no convívio com o outro e nas ações do dia-dia é de fundamental importância para o educador, pois é através desses diálogos que conseguimos desenvolver a cidadania em nossos alunos.

3- Considerações Finais

A oficina ainda está em desenvolvimento, falta serem aplicadas etapas como a produção geométrica dos personagens do livro, onde cada discente irá produzir seu personagem favorito através de dobradura, a produção textual será norteada pela seguinte questão: “Como seria o mundo que eu quero”, e a fase final, elaboração do cenário, “como eu vejo o mundo”, utilizando papelão



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

massinha modeladora. Todos esses materiais serão devidamente valorizados e expostos na escola.

Espera-se que esse tipo de abordagem venha a contribuir e ampliar o conhecimento e a vontade de muitos educadores a levarem novas estratégias para sala de aula e que os educandos apresentem mais vontade em aprender, tenham mais segurança e autonomia em suas decisões.

4- Referências

BORDONI, Thereza Cristina. ***Uma Postura Interdisciplinar***. Disponível em: <http://www.forumeducao.hpg.ig.com.br/texto/texto/didat_7.htm>. Acesso em: 17 maio 2010.

O PEQUENO Príncipe. Direção: Mark Osborne. França. Paramount Pictures. 2015. DVD – 110 min. Título Original: The Little Prince.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Editora Agir. 48 ed. Rio de Janeiro, 2009.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ingrid Aparecida Pereira²⁸

Isabelli Cristine Soek²⁹

Karine Nascimento Dos Santos³⁰

Camila Macenhan³¹

Resumo: O trabalho desenvolvido é decorrente a realização das práticas de estágio na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão na Educação Básica, o qual está sendo desenvolvido no corrente ano. Nossa perspectiva, delimitou-se como problema ³²de pesquisa: Como a elaboração do diário no estágio interfere nas reflexões da formação acadêmica? Assim, estabeleceu-se como objetivo deste estudo: Apresentar as reflexões sobre a perspectiva do estágio, a partir da elaboração dos diários e desenvolvimento do olhar investigador na formação inicial. Como referenciais teóricos são mencionados os estudos de Pimenta e Lima (2006), conceituando a perspectiva do estágio; Zabalza (2004), para discutir sobre a organização dos diários; TardifLessard (2005), com as considerações sobre o trabalho coletivo, Franco (2008), para definir o que é prática pedagógica. Como resultados, destacou-se a importância do diário no movimento de investigação a partir do estágio como pesquisa, portanto, um espaço de partilhas entre os profissionais integrantes da carreira e acadêmicos em processo formativo.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Diário de bordo.

1- Considerações iniciais

O estágio que estamos realizando é visto como parte indispensável na nossa formação docentes, pois proporcionada a inserção em um campo real, em que possibilita a reflexão e a relação da realidade encontrada e das teorias estudadas, assim vemos o estágio como momento em que nossa formação avança no sentido da criticidade e avaliação de todo nosso processo de formação. Este texto apresenta-se como uma reflexão e conscientização da importância de olhar o estágio com olhos livres de preconceitos ou relatos de pessoas. Olhar esse momento com expectativa e curiosidade no próximo passo e na direção que o trabalho de desenvolve dentro da escola,

2- A experiência do estágio ressaltada pelo diário de bordo

²⁸ Licencianda em Pedagogia – UEPG.

²⁹ Licencianda em Pedagogia – UEPG.

³⁰ Licencianda em Pedagogia – UEPG.

³¹ Professora do Departamento de Pedagogia e Doutoranda em Educação – UEPG



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Desse modo, tomaremos o estágio como campo de conhecimento que supera a atividade prática ³³instrumental não ficando reduzida ao cumprimento da carga horária, pois permite a reflexão sem se distanciar da vida e do trabalho, nos aproximando da realidade. Portanto, a pesquisa faz-se presente para ampliar os conhecimentos relacionando a teoria e as práticas observadas durante esse momento de estágio. (PIMENTA; LIMA, 2005).

Neste viés o momento foi de grande aprendizado e superações, com o auxílio do diário de bordo que nos acompanha em todos os momentos. Assim esse instrumento, o qual nos foi proposto tornou-se uma ferramenta de análise, pesquisa e reflexão sobre o percurso formativo. O diário possibilita, pela sua elasticidade, estabelecer conexões entre o desenvolvido e colocado por relatos pessoais e o que deverá ser abordado, retomado ou esclarecendo percepções e problematizações durante a formação. (ZABALZA, 2004).

2.1- O trabalho coletivo observado

Diante do trabalho realizado durante os estágios, ficou clara a ideia de que a equipe gestora, o trabalho coletivo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), devem estar sintonizados constantemente, e assim identificamos o papel central do gestor e da equipe pedagógica, deixando sempre explícitos os reais e necessários objetivos da escola e suas práticas.

Assim, segundo Tardif e Lessard (2005 p. 199): "[...] a escola é uma organização social tão importante que é normal que esteja no centro de um "conflito de interpretações": ela não é lugar de maior poder para o controle e desenvolvimento da sociedade" Esse questionamento evidencia a finalidade social e política da educação, a qual não pode ser pensada de forma isolada, mas debatida de maneira aberta e reflexiva, em que a equipe gestora realiza a mediação a fim de se obter tais resultados, contidos no PPP de forma coletiva.

Dessa forma, vemos o trabalho indispensável da equipe gestora, assim como coloca Franco, (2008, p. 117) "[...] coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vista à produção de transformações nas práticas cotidianas." Por isso, a necessidade dos profissionais saberem de fato quais suas funções, quais seus objetivos e o que seu trabalho afetará no desenvolvimento intelectual dos alunos inseridos na instituição de trabalho.

Diante dessa necessidade da clareza que o profissional deve ter em relação ao seu trabalho, colocamos a nossa formação inicial como momento de aprendizado, tendo a realidade do processo educativo como complexo e desafiador, pedindo a todo tempo articulação crítica de todos os envolvidos, para que de fato ocorra o aprendizado emancipatório e a formação do cidadão crítico e participativo, como posto na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

3- Considerações finais

Diante dessa possibilidade de estudo e desenvolvimento, utilizamos a prática de elaborar diariamente o diário de bordo proposto ai início, esse diário é o local que são realizadas consultas, reflexões, retomadas e avaliações. Dessa forma essa ferramenta é vista como um meio de articular os dias com o avanço



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

do desenvolvimento formativo além de pensar e repensar práticas observadas dentro da escola.

Não podemos imaginar uma teoria pedagógica sem a relação real com a aplicação, assim constatamos por meio dos estágios que a realidade escolar, muitas vezes, não condiz com a realidade programada, justamente por envolver uma diversidade grande de pessoas. O estágio assume uma função articuladora da teoria e prática que pode desconstruir paradigmas ou preconceitos já existentes.

4- Referências

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

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.

LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis -Volume 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PAIVA, Hélia Pinto de. **O coordenador pedagógico e os dilemas de suas atribuições.** Natividade: Universidade Federal do Tocantins, TO. 2001. Disponível em:
<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2419/O_COORDENADOR_PEDAGOGICO_E_OS_DILEMAS_DE_SUAS_ATRIBUICOES.pdf> Acesso em: 08 ago 2017.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ESTÁGIO EM GESTÃO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Angélica Ribeiro de Faria Alves³⁴

Jéssica Cristina Carneiro³⁵

Resumo: O trabalho apresenta uma breve reflexão sobre os conhecimentos proporcionados pela disciplina de Estágio em Gestão Educacional, no qual pudemos articular a teoria e prática, favorecendo a construção de reflexões, planejamento, e intervindo nas escolas. O estágio tem por objetivo investigar e analisar a realidade das escolas Municipais, tendo em vista as concepções pedagógicas, as práticas administrativas, culturais e familiares. Neste sentido, traçou-se como objeto de estudo as Práticas Pedagógicas, como ocorrem e como a escola se organiza para que se efetive. A partir de observações à campo, em diálogo com a equipe gestora, análise do Projeto Político Pedagógico_ PPP_ e aplicação de questionários pode-se conhecer um pouco da realidade daquele contexto escolar. Percebemos que há uma resistência na escola investigada quanto ao trabalho coletivo e que as práticas não correspondem aos objetivos coletivos o que leva a um caminho individual e a não efetivação de práticas pedagógicas, a qual precisam ser dialogadas.

Palavras-chave: Estágio em Gestão Educacional. Realidade Escolar. Prática Pedagógica.

1- Introdução

Adentrando o campo de estágio em Gestão Educacional, percebemos quão complexa é a organização escolar para que ocorra a prática pedagógica, tanto em sala de aula junto aos professores e alunos, quanto a equipe gestora, pois exige um esforço do coletivo para que tal prática se efetive. Na escola ocorre um conjunto de comportamentos e significados para manter o trabalho nos moldes constituídos, são práticas que podem ou não serem pedagógicas. Segundo Nadal (2008, p.3)

[...] na medida em que o próprio trabalho educativo escolar é produtor de culturas, há de se considerar que o modelo organizacional (papéis, funções, estabelecimentos de participação...) e os aspectos estruturais (tempo, espaço, recursos, currículos...) são também, ao mesmo tempo, formadores de cultura e por ela conformados [...]

Não se pode pensar em práticas pedagógicas apenas no âmbito escolar, da sala de aula, ou nas relações escolares, enfim, devemos lembrar que prática pedagógica é mais ampla quando falamos do que está fora da escola, como: conhecer a realidade escolar, em nível de sistema educacional (Diretrizes, Currículo) e o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, o qual deve estar atualizado e em constante construção, trazendo as reflexões detodos os segmentos da escola. É preciso compreender que para essas práticas serem

³⁴ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: angelicaalves786@gmail.com

³⁵ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email:jeehcarneiro@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

significativas, é necessário conhecer as demandas sociais de onde a escola está inserida, também, ter a participação do coletivo, intencionalidade, para que assim possa vir de encontro com as necessidades educativas dos alunos.

2- Desenvolvimento

A realidade escolar observada fica localizada em uma região periférica do Município de Ponta Grossa, atendendo 165 alunos em período integral, contendo uma equipe gestora com uma diretora e uma pedagoga. Em observações realizadas foi possível identificar como acontece a organização escolar, suas potencialidades e seus problemas.

Uma das primeiras análises feitas foi como eles concebem o projeto de escola. Segundo Veiga (p. 1, 2002):

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado, e encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefa burocrática. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo na escola.

Nessa perspectiva, a intenção do estudo do Projeto Político Pedagógico é analisar e observar a teoria e orientar a prática. A escola descreve que sua missão é oferecer um ensino de qualidade, desenvolvendo senso-crítico e criatividade em exercício de cidadania de uma forma integral.

Foi analisado que a escola possui um funcionamento baseado em uma cultura já estabelecida, onde cada professor estabelece sua própria prática docente. A partir dos questionários levantados percebeu-se que boa parte do quadro de professores estão em carreira docente a muitos anos na mesma escola. Em função disso há uma resistência em atualizar suas práticas dificultando o trabalho coletivo, o que acarreta uma dificuldade em espaços de diálogos e práticas pedagógicas. O que provoca sentidos opostos às práticas docentes.

Professores individualista não trabalham com outros professores ou com gestores, não planejam ou desenvolvem projetos conjuntos, não discutem e nem refletem com seus pares sobre o trabalho que desenvolve. A justificativa para a presença da cultura do individualismo entre os professores é o fato de que, por meio dela, eles permanecem “protegidos” contra críticas ou interferências. Hargreaves (1999, apud Nadal, 2008, p.4).

Baseado em Franco (2012), onde discorre sobre Prática Pedagógica, destaca-se alguns impasses que impedem que estas sejam efetivadas na escola pois, esta, não pode negar tamanha influência que recebe da esfera macrossocial, competindo com a mídia, o sistema capitalista (neoliberal) que sucateia a educação, e também práticas educativas desvinculadas, ultrapassadas. “Precisamos construir uma Didática que, por meio de sua prática, crie espaços para negociação cultural, enfrentando caminhos da assimetria, e caminhe em direção de projetos em que as diferenças estejam contínua e dialeticamente articuladas.” (FRANCO, 2012, p.171).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

3- Considerações finais

A disciplina de Estágio em Gestão Educacional proporciona a compreensão da dialética escolar consolidando os conhecimentos teóricos, refletindo sobre os mesmos, contribuindo para a formação acadêmica. As observações possibilitaram uma aproximação com a realidade, fundamentação teórica, diálogos e intervenções articulando estudos e análises. Assim concluímos com os estudos realizados que para que uma prática pedagógica se efetive é necessário que estejam organizadas em função dos objetivos do grupo, que procurem corresponder aos objetivos que estejam elaborados coletivamente, e vistos na totalidade funcionando como espaço de diálogo.

4- Referências

PIMENTA, S. LIMA, M. Revista Poesis. **Estágio e docência: diferentes concepções**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

NADAL, B. **A cultura escolar**. São Paulo, 2008.

FRANCO, M. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 146-172.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÃO SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Jordana Viniski Silveira³⁶

Myrella Leineker³⁷

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara³⁸

Resumo: O texto tem como objetivo relatar experiência de estágio em gestão educacional na educação básica, trazendo uma breve discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na escola, pois devido a inúmeras atribuições repassadas a esse profissional o pedagógico é deixado de lado. Foi realizada leituras o que nos auxiliou para uma aproximação da teoria na prática. Como conclusão destacamos o papel do coordenador pedagógico como articulador do coletivo e das atividades, atividades que levam a intencionalidades e objetivos em comuns.

Palavras-chave: Coordenar Pedagógico. Limites. Desafios.

1- Introdução

A inserção no ambiente escolar é indispensável para a formação acadêmica, pois este é o momento de reflexão sobre a dinâmica da instituição e articulação dos estudos realizados ao longo do processo. A problemática levantada decorre do olhar sensível a observar, de acordo com suas concepções e intencionalidades. E a partir dessa visão e das concepções que norteiam nossas práticas é que objetivamos uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico, suas dificuldades e enfrentamentos diários das demandas burocráticas e da organização pedagógica.

Desta forma o texto apresenta uma discussão que está em andamento no processo de inserção no estágio curricular supervisionado em gestão educacional na educação básica.

Foram realizados inicialmente observações e acompanhamento do trabalho do pedagogo e a revisão de literatura com Domingues (2014), Franco (2005), Libâneo (2003) o qual contribuíram para uma reflexão sobre o coordenador pedagógico.

2- Desenvolvimento

Percebemos que a escola é complexa, pois é formada por pessoas nas suas particularidades constituídas histórica e culturalmente, nesse ambiente estabelecem relações, compartilham diferenças e trabalham em prol de um

³⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail jordanasilveiraviniskisilveira@gmail.com

³⁷ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mailmyleineker@hotmail.com

³⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, professora no Curso de Pedagogia UEPG, DEPED. E-mail: cristianesclara@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

objetivo maior. Porém um dos grandes desafios é lidar com as diferenças, com as individualidades dos sujeitos, com a balcanização e competitividade. Mas ao mesmo tempo temos a escola como um espaço de formação onde Domingues (2014, p.13) menciona que “o espaço escolar pode e deve constituir-se em lugar de aprendizagem também para o professor, caracterizando-o como *lócus* de formação”.

São muitos os limites e desafios relatados pela coordenadora pedagógica da instituição; o que nos chamou atenção, pois quando o quadro de funcionários não está completo suas funções sobrecarregam, principalmente em questão das exigências burocráticas, sendo necessário que atualize as estatísticas, verificação do livro caixa que é encaminhado até a prefeitura e ao contador, prestação de contas com notas fiscais, atenção maior ao fundo rotativo que agora exige orçamentos, planilhas e mapa de merenda com cardápio, entrada e saída de alimentação, atendimento aos pais, imprevistos fatores que levam a um distanciamento do pedagógico o que acaba formando uma lacuna, pois acarreta a uma falta de tempo para a formação continuada dos professores dentro da escola, e a um distanciamento do planejamento.

Segundo Domingues (2014, p.15):

[...] a coordenação pedagógica, cujo papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, normalmente descritas no regimento das escolas, entre as quais: responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Assim quando o coordenador reflete sobre o seu papel, sua função, e sobre o pedagógico, leva a uma organização de sua prática pedagógica. Desta forma Domingues (2014, p.17) destaca:

A atuação da coordenação pedagógica, assim, passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico, das mudanças sociais e políticas e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto educativo.

Portanto, o coordenador pedagógico ao refletir sobre os enfrentamentos da realidade, estabelece ações e articulações entre o vivenciado e o que pretendem alcançar. Segundo Libâneo (2003) o pedagogo deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como executores de decisões burocráticas.

Destacamos também a relevância do coordenador pedagógico como articulador da formação contínua, tendo a escola como um espaço e *lócus* de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

formação, onde a prática dos professores é refletida coletivamente e reconstruída com intencionalidades e fins em comum, caminhando na mesma direção.

3- Considerações finais

Durante o estágio observamos as múltiplas atribuições do pedagogo e o acréscimo de atividades burocráticas assumidas no cotidiano, deixando o pedagógico de lado. Destacamos uma importante compreensão do papel do coordenador pedagógico dentro das instituições escolares, para que o mesmo possa agir como articulador do trabalho coletivo, da formação contínua e da escola como um ambiente de aprendizagem.

4- Referências

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Educativa. Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul., 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR E O BRINCAR

Edina Alves de Lima³⁹
Hellen Naiara da Silva⁴⁰
Kelly Cristina Ducatti da Silva⁴¹

Resumo: Apresentamos neste trabalho algumas reflexões acerca a atuação do professor de Educação Infantil e o seu papel como mediador, brincante, organizador atento ao brincar. A abordagem proposta no texto articula os estudos desenvolvidos na disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte, bem como as problematizações advindas das observações do contexto da sala de aula de Educação Infantil, propiciadas pela disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I. Discussões intensas sobre a importância do brincar e sua presença nas instituições educativas provocaram nossa reflexão sobre ser professor na Educação Infantil. Amparamo-nos nas produções de Luckesi (2014) para pensar o brincar; Veiga (2006), Gadotti (2003) Freire (1996) e Placco (2009) para expressar o papel do professor atuante na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores. Mediação. Lúdico. Educação Infantil.

1- Introdução

Este trabalho é resultado das observações realizadas por nós, acadêmicas do primeiro ano do curso de Pedagogia de 2017, durante as inserções que aconteceram nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) no Município de Ponta Grossa, onde podemos observar práticas pedagógicas que contribuem com o nosso percurso formativo, gerando questões sustentadas pela possibilidade de nos tornarmos professoras na Educação Infantil.

Ao acompanhar duas professoras em exercício, percebemos que elas fazem o possível para alcançar o objetivo de ensinar. Na metodologia que as professoras escolhem transparece a intencionalidade de ensinar seus alunos. Sobre isso, destaca Veiga (2006, p.13): “O processo didático tem por objetivo dar respostas a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a outra necessidade: a do aluno que procura aprender. [...]”. Desse modo, questionamos: o que é ser professor atuante na Educação Infantil? Qual o papel do professor durante o brincar?

Para construção deste artigo, recorreremos aos autores que fundamentam as discussões, sobre o brincar, a criança e o professor de Educação Infantil, promovidas nas disciplinas de Ludicidade, Didática e Pesquisa e Prática

³⁹ Acadêmica do 1º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: edi.lima.09@gmail.com

⁴⁰ Acadêmica do 1º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: hellennai3564@gmail.com

⁴¹ Doutora em Educação; Docente do Departamento de Pedagogia. Orientadora do Relatório de Inserção – Trabalho conclusivo da Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I. E-mail: kellyducatti@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Pedagógica I. Na sequência apresentaremos as reflexões que emergiram a partir da aproximação com as instituições educativas.

2- O professor como mediador

Com os estudos realizados na sala de aula universitária sobre o conceito de ser professor, o professor como mediador e seu comprometido com o brincar na escola. Com esses estudos, associados às pequenas inserções ocorridas nos CMEIS, houve o reconhecimento que instituição escolar expressa como sendo seu objetivo principal: ensinar, transmitindo conhecimento e cultura construídos pela humanidade. Nesse âmbito, o professor é mediador do conhecimento. Para ele o saber científico deve ter um significado amplo e bem estruturado para que seu aluno se aproprie de informações e elabore conhecimentos.

Para Camargo (1999, p.71) “A mediação é capaz de pôr em movimento os processos internos, permitindo a formação de vínculos entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os novos conhecimentos a serem adquiridos”. O professor tem esse papel de mediador entre o conteúdo ensinado e o conteúdo apreendido pelo aluno. Desde a mais tenra idade das crianças em nas salas de aula, a aprendizagem é o objetivo a ser alcançado. Embora os estudos tenham nos apresentado o conceito do professor como mediador, ao observar algumas situações no contexto da educação infantil verificamos que nem sempre a mediação ocorre. É nesse sentido que buscamos realizar nossa reflexão dialogando com as produções que nos possibilitam maior conhecimento sobre o que é ser um professor no contexto da Educação Infantil.

Essa intenção de estudo e pesquisa diz respeito a nossa própria constituição como futuras profissionais ao nos depararmos, durante a inserção escolar, com a probabilidade de nos tornarmos professoras na Educação Infantil. Sobre isso, encontramos em Gadotti (2003, p.11) uma espécie de ancoramento para dizer de uma possível escolha profissional, de um sonho em curso, de um sentido, neste caso aqui; de ser professor.

[...] de sonho e de sentido que querem dizer a mesma coisa. “Sentido” quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho.

A partir do que nos apresentou Gadotti, refletimos sobre o sonho de sermos professoras na Educação Infantil, possuir intenções e compromissos com a educação que podem ser apresentados durante o andamento deste projeto, ou seja, na formação inicial de professor.

E, a partir deste sonho, intentando concretizá-lo, encontramos amparo na LDB – Lei de Diretrizes e Bases, que expressa o caráter e legitima a formação do professor, em nível superior, para atuar na Educação Infantil. Assim, podemos verificar, no Artigo 62, a seguinte regulamentação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
(BRASIL, 1999, p. 42).

Com o disposto no artigo acima podemos compreender que é preciso uma formação mínima para assumir a profissão de professor na educação infantil e, com isso, ter um amparo para colocar em prática seu desejo de ensinar. Também foi possível compreender que a consolidação da formação do professor acontece com a prática do cotidiano junto com seus alunos.

Por um lado, sabemos da existência dos limites da formação profissional a serem enfrentados, cabe também ao professor buscar subsídios para desenvolver uma prática pedagógica que mobilize seus conhecimentos didáticos durante sua atuação visto que, o ato intencional de ensinar demanda responsabilidade com autonomia. Em contrapartida, percebemos que:

[...] fora dos muros das instituições formadoras, os professores já “formados”, que estão atuando na escola, revelam na sua prática diária a necessidade de conhecimentos relativos à infância, ao desenvolvimento infantil, à organização do trabalho pedagógico e, principalmente, mostram-se acríticos e sem autonomia para encaminharem o seu trabalho, ficando vulneráveis à aceitação de propostas prontas que lhes são “gentilmente sugeridas, ou mesmo impostas. (AZEVEDO, 2013, p. 77).

Como vimos na citação acima, é necessária aos professores uma organização do seu trabalho pedagógico, com aprofundamento das concepções de criança, infância e Educação Infantil. Apreendemos que é papel do professor desenvolver práticas pedagógicas em consonância com currículos construídos junto às instituições de ensino, sendo preciso superar o mecanicismo pautado na reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade social.

Por isso, nós acadêmicas, iniciantes no curso de Licenciatura em Pedagogia, colocamo-nos a reflexão desse papel primordial do que é ser professor. Queremos saber mais sobre o que compõe o professor; compreender e internalizar as práticas pedagógicas que ele pode realizar, para que no futuro, quando estivermos atuando em uma sala de aula, não nos esqueçamos do conceito de professor como mediador, responsável por favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Sobre ser professor, novamente encontramos em Gadotti (2003, p.17) “Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade”. Não é apenas “dar” uma aula, é, sim, ter a sensibilidade de perceber se o aluno está aprendendo, qual a dificuldade encontrada para o aprendizado não acontecer. Durante nossas observações verificamos que as dificuldades demonstradas pelos alunos podem estar relacionadas a algum outro fator, vivenciado fora da escola, e que eles não estão sabendo como lidar.

Dessa forma, a relação professor-aluno tem abertura de possibilidades em direção aos alcances dos objetivos educativos. Nessa perspectiva, destacamos Morales (2008) “[...] sua própria concepção do que é ser professor se expressa continuamente de múltiplas maneiras, de forma natural e espontânea”. Sendo assim, compreendemos que quando o professor formula sua concepção sobre o que é ser professor, ele pode criar possíveis metodologias de ensino, explorando



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

sua prática pedagógica com os recursos teóricos apreendidos tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Reconhecemos que o compromisso do professor com sua função no magistério é construída durante a sua formação inicial em conjunto com sua vivência pessoal advinda do seu meio social, familiar, suas convicções e saber realmente o que quer para si, enquanto professor, não esquecendo dos saberes diferenciados que acumulou ao longo de sua história de vida e que esses saberes podem contribuir na sua prática, junto aos saberes acumulados de seus alunos, sabendo que cada um tem a sua peculiaridade, seus conhecimentos adquiridos. Assim podemos considerar a citação abaixo que vem nos dizer sobre o professor.

Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. (TARDIF, 2000, p. 223).

A socialização dos saberes do professor a respeito do lecionar, começa antes de sua formação, começa quando ele almeja este desejo de se ser professor, sendo dele a intenção de pôr em prática este papel de alfabetizador de seus alunos.

Sendo assim, o professor como mediador do ensino-aprendizagem assume o papel de criar condições para transformar a vida do aluno no que se refere à construção dos conhecimentos novos e aqueles adquiridos em seu meio social. Aproveitando dos espaços disponíveis na escola e também, dos recursos e de todas as oportunidades que o professor possa trabalhar com seus alunos. De acordo com Camargo (1999, p.71) “A mediação é capaz de pôr em movimento os processos internos, permitindo a formação de vínculos entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os novos conhecimentos a serem adquiridos”. Desta forma, mais uma vez, enfatizamos que o professor em sala de aula deixa muitas marcas na vida daquele sujeito que está aprendendo com ele. Cabe aqui mais uma reflexão sobre a profissão de professor.

Ser mediador da aprendizagem demanda que o professor construa a relação professor-aluno para isso é preciso estar em constante formação e observação de sua prática, como diz (FREIRE, 2002, p. 22), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Conforme enfatizou o autor, se o professor observa, reflete e tem uma autocrítica, este professor saberá o que realmente está fazendo em sala de aula. Acreditamos que mesmo o professor em início de carreira pode aprimorar sua prática docente ao empregar os saberes que constituiu no decorrer do processo de tornar-se um professor alinhado ao desejo de imprimir marcas de aprendizados significativos para ele e seus alunos.

3- O processo de ensinar

Ensinar é uma arte laboriosa, como destacou Paulo Freire (1996, p. 20) em sua obra Pedagogia da Autonomia ensinar exige pesquisa, criticidade, estética e ética, corpo reificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige respeito aos saberes dos educandos e o mais importante a reflexão crítica sobre a prática. Se o professor colocar isso em prática, seu trabalho será desenvolvido com coerência.

Nesta perspectiva de pensamento, é necessário ao professor tomar consciência de suas reflexões compostas em meio à relação dialética entre teoria e prática, visto que tudo ao nosso redor continua em constante mudança, principalmente, ao se pensar na prática pedagógica, reconhecendo a sua importância para o aluno. A tomada de consciência via reflexão, resulta em realizações concretas com os objetivos alcançáveis e não somente sua idealização, mas sim, sua realização. Sobre isso, recorreremos à seguinte explicação:

[...] Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre a prática e a teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história. (VEIGA, 1996, p.39).

É muito importante fazer a ponte entre a reflexão e a ação, para a possível realização do processo ensino-aprendizagem, de modo que esse trabalho se efetive e se torne cada vez melhor e eficiente tanto para o professor quanto para o aluno, ao refletir sobre a sua prática de hoje a próxima, o professor, será aperfeiçoada e assim sucessivamente.

4- Relação professor-aluno em sala de aula

Como foi relatado até o presente momento sobre o papel do professor como mediador, cabe também ao professor promover uma relação com seus alunos. Para refletirmos sobre essa relação entre professor e aluno em sala de aula nos embasamos em Morales (2008) que indica: “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa.”. Nessa relação professor-aluno, compreendemos que a relação com os alunos não se deve dar de maneira pouca afetiva, e muito menos afetiva demais. Ela deve ocorrer de forma moderada, em consonância com a afirmação de Veiga (2006), ao expressar que, cabe ao professor construir o vínculo afetivo com seus alunos para que a sala de aula seja um ambiente mais humanizado. Ela também alerta que a afetividade não pode acontecer de maneira excessiva. Porque as professoras podem criar vínculo demasiado com determinados alunos deixando transparecer sua preferência, privilegiando alguns em detrimento de outros.

Essa relação deve se dar de forma recíproca, porque o aluno também influencia o professor, é a partir das atitudes que os alunos demonstram em sala de aula que o professor construirá um conjunto de práticas a fim de ir ao encontro das necessidades dos alunos, Morales (2008, p.59) então enfatiza que “Não é só o professor que influencia os alunos, mas este, por sua vez, influencia o professor”.

A partir dessa relação, o professor pode descobrir as necessidades de seus alunos e assim, se aproximar de sua realidade, melhorando sua metodologia de ensino para que seu/s aluno/s possa/m chegar ao resultado almejado.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A partir disso, o professor precisa motivar seu aluno como destacou Freinet (1989, p.69) “[...] tanto a criança como o adulto nunca se entregam completamente a uma atividade se não estiverem suficientemente motivados.” Por isso, é de extrema importância que haja a motivação da parte do professor para que seu aluno se sinta capaz de realizar uma atividade que ele não se sinta capaz de realizá-la. Essa motivação se dá através incentivos que segundo Cunha (1996, p. 141) “[...] com o estímulo verbal, o professor expressa a sua crença no aluno, na sua capacidade de contribuir para a aprendizagem que estava a produzir”. Esses estímulos despertam no aluno a autoconfiança, assim ele se sente mais capaz de participar das aulas e se expressar de forma mais clara e objetiva, porque o aluno reconhece que o professor valoriza sua interação, contribuindo não apenas com a aprendizagem do aluno, mas também a formação integral desse indivíduo.

5- Brincar: especificidades e possibilidades para o professor de educação infantil

Como foi relatado até o presente momento cabe ao professor estimular seus alunos de forma positiva e conduzir uma relação afetiva de forma moderada com os mesmos dentro da sala de aula. Esses fatores podem se dar de forma mais lúdica, por isso os professores devem valorizar o brincar e o que ele proporciona aos seus alunos, pois como aponta Moyles:

Em todas as ideias, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar. (MOYLES, 2002, p.21).

O brincar é um fator que está presente na sala de aula da educação infantil que é pouco explorado pelos professores que na maioria das vezes não recorrem ao brincar ou não percebem o que a brincadeira pode proporcionar aos seus alunos. É através do brincar que a criança se desenvolve, cria relações de afetividade com seus colegas e se socializa.

Para compreender o sentido do brincar levantamos em nossos estudos que:

A criança brinca porque se desenvolve e se desenvolve porque brinca. Essa é sua lei. O ser humano é um aprendiz nato. Basta olhar uma criança brincando que você observa os desafios que ela mesma vai construindo para dar um novo passo em resposta às suas necessidades e seu desenvolvimento. (PEREIRA, 2007, p. 332).

Com essa explicação, encontramos a necessidade de enxergar a criança em suas diferentes dimensões e não tratá-la como uma “caixa” depositária de conteúdos. A criança é corpo, é movimento, é emoção; é impossível separarmos sua cabeça de seu corpo porque a criança é um todo indissociável, e, se tentarmos fazer essa fragmentação, como destacou a autora Léa Tiriba (2008) em seu texto “O corpo na escola” voltamos para os séculos XVII e XIX períodos marcados pela força da ideia de uma separação entre mente e corpo com a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

supervalorização do intelecto e desprezo pelo corpo. Portanto, é mister que o professor valorize tanto a mente quanto o corpo, eles estão interligados.

Vimos que o brincar também é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 16 como direito à liberdade que a criança deve ter.

Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, p.25).

Brincamos porque, como destacou Silva (2009) o “ato de brincar faz parte da vida do ser humano desde o ventre de sua mãe. Seu primeiro brinquedo é o cordão umbilical, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, puxões e apertos, o bebê, em desenvolvimento, começa a criar relação com algo.” A autora nos revelou algo muito importante, desde muito pequenos, ainda no ventre de nossa mãe já estamos interagindo com objetos que facilitam o processo de desenvolvimento humano.

Valorizar o brincar já que ele tem o papel de ser o mediador de todo o processo de desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Esse processo pode se dar de uma forma mais lúdica uma vez que o professor por meio da utilização do brincar consegue perceber quais as dificuldades apresentadas por seus alunos e como ele pode ajudá-lo. Assim ele deve concretizar, materializar a atividade lúdica junto com seu aluno.

Para melhor refletirmos tomamos como base os escritos de Moyles (2002) que em seu discurso refletiu sobre o papel do professor em relação ao brincar:

[...] o papel mais importante do professor é de longe aquele assumido na terceira parte do ciclo do brincar, quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu o papel de observador e avaliador. Ele mantém e intensifica esta aprendizagem e estimula o desenvolvimento de um novo ciclo. (MOYLES, 2002, p.37).

Essa aprendizagem que o professor proporciona aos seus alunos acontece também por intermédio de ações de confiança quando eles percebem que o seu professor está junto deles, e quer ajudá-los. Essa confiança pode ser criada a partir do brincar, apoiamo-nos em Fortuna (2002) para apresentar que o étimo da palavra brincar tem o sentido de vínculo e é por meio desse vínculo criado ente professor e aluno que o processo de aprendizado vai se construindo de uma forma mais prazerosa tanto para o professor como para o aluno.

Importa ao professor algumas observações quanto à prática do brincar, do lúdico, visto que algumas crianças podem se sentir à vontade em realizar algumas atividades e outras não, como alertou Luckesi (2014) ao reconhecer que o que pode ser lúdico para um, não é para o outro, pois em decorrência de uma experiência negativa com uma determinada brincadeira a criança pode se sentir constrangida e desmotivada para participar da brincadeira em grupo. Com isso, nos embasamos no pensamento de Luckesi quando ressalta: “É preciso saber criar um ambiente ou uma atmosfera de segurança, de paz, de maneira que os



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

alunos possam sentir que aqui se deve trabalhar, mas o ambiente é bom”. E assim, com respaldo teórico o professor ampliar suas concepções acerca da Educação Infantil e eleger o lúdico em seu trabalho pedagógico. Compreendemos que, definitivamente, o brincar não pode estar deslocado do processo ensino-aprendizagem, como se fosse algo que não se aprende, usando somente como um tempo livre de recreação; temos ao contrário disso, a ideia de que o lúdico pode produzir significados com sentidos no contexto educativo.

6- Considerações finais

Em decorrência dos estudos realizados consideramos que o professor com a tomada de consciência de seu papel como mediador entre o conhecimento e o aluno, caminha para o encontro do resultado reflexivo de sua atuação profissional, podendo ter sucesso no processo ensino-aprendizagem, fortalecido na construção de uma relação favorável entre professor-aluno, a qual valoriza a participação da criança e o seu brincar.

O professor tendo consciência dos fatores que envolvem a criança, a infância e o brincar, refletindo sobre sua prática e tomando base em seus pressupostos teóricos, ele construirá um ambiente de sala de aula mais agradável, onde seus alunos terão prazer em aprender, e o professor poderá intervir e proporcionar a avanço do repertório de conhecimentos dos envolvidos, alcançando os objetivos propostos em seu planejamento.

Ressaltamos, nesta produção, que é essencial e indispensável que o professor realize reflexões sobre a própria prática. Acerca disso, Freire (2002, p. 22) destaca que: “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Conforme enfatizou o autor, se o professor observa, reflete e tem uma autorreflexão, este professor atuará com consciência em sala de aula, podendo rever o percurso metodológico adotado. Lembrando sempre que ser professor é uma profissão, um caminho a seguir com base em tudo que foi aprendido e apreendido em uma sala de aula universitária, enquanto acadêmico, com os pressupostos teóricos que servem de base para o exercício da profissão.

O contexto do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia trouxe como possibilidade conhecer, refletir e discutir acerca do ensino-aprendizagem, conforme proposto na disciplina de Didática; do brincar na disciplina de Ludicidade; da problematização da prática pedagógica revelada em sala de aula de Educação Infantil durante as inserções realizadas na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica. Com isso, podemos afirmar, nesse percurso formativo, que ser professor da Educação Infantil é acima de tudo, uma profissão maravilha, que necessita de muita dedicação e amor, dentro de uma relação afetuosa, com mediação e atenta com o seu papel no brincar junto com seu aluno.

7- Referências

AZEVEDO, H. O. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar – educar. - 1 ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2013. 192 p.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ALCANTRA, Alessandra; GUEDES, Brenda (org). **Culturas infantis do consumo**: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Série Seminários, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTUNA, Tânia. R. **A formação lúdica do educador**. Rio Grande do Sul. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensino-e-aprender. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Salvador. Revista entreideias, v.3, n.2, p.13-23. 2014.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. São Paulo. Loyola, 2008.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**/ Janet R. Moyles; tradução Maria Adriana Veronese-Porto Alegre: Artmed, 2002.

O BRINCAR EM SALA DE AULA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0369.html>>. Acessado em: 16 nov. 2017.

PLACCO, Vera. M. N. S; SOUZA, Vera. L. T. **Saberes e trabalho do professor**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 81-109.

SAMPAIO, Rosa. M. W. F. **Freinet evolução histórica e atualidades**. Editora Scipione Ltda, 1989. p. 69.

SANTOS, H. C. M; SILVA, A. F. F. **A importância do brincar na educação infantil**. 2009, 33 f. Curso de especialização “Desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos”. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2009.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acessado em: 29 nov. 2017.

TIRIBA, Léa. **Salto para o futuro: o corpo na escola**, 2008, p.3-4.

VALE, R. M. **A importância do brincar na Educação Infantil.** 2015. Disponível em: <https://petpedufba.wordpress.com/2015/08/29/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>>. Acessado em: 16 nov. 2017.

VEIGA, Ilma. P. **Lições de didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVE RELATO POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA

Daiana Bach⁴²

Melissa R. da Silva Pereira⁴³

Resumo: O presente artigo traz aspectos sobre o Estágio Supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental realizado em 2016 entre os meses de maio e agosto, que possibilitou a coleta de dados em uma escola do município de Ponta Grossa – PR, seguido de análise. O objetivo deste trabalho é analisar como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de brincadeiras. Os autores que fundamentam esse trabalho são: Kishimoto (2002); Pimenta (2006) e Gil (2002), os mesmos nos apoiam como subsídio teórico e mediaram estas discussões. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e como instrumento de pesquisa foram utilizados diários de bordo e a observação participante. Ao término do trabalho, constatou-se que as brincadeiras não estão presentes no cotidiano de algumas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, esta pesquisa auxilia em reflexões que podem ser aprofundadas para compreensão dos motivos que interferem na proposição e efetivação de brincadeiras para os alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Brincadeiras. Estágio Supervisionado. Ensino e aprendizagem.

1- Introdução

Sabe-se que as disciplinas de Estágio durante a formação inicial têm como finalidade superar a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, compreender que ambas são indissociáveis. Para Pimenta (2006, p.6) “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição a teoria.”

Durante as observações, percebeu-se a ausência de brincadeiras no cotidiano escolar da turma em que foi realizado o estágio, portanto, surgiu a proposta de se trabalhar com atividades que contemplassem as brincadeiras no cotidiano escolar.

Sendo assim, mediante a organização do Projeto de Estágio, houve preocupação em compreender como as brincadeiras e jogos contribuem para a aprendizagem dos conteúdos no contexto escolar, dessa maneira contamos com a contribuição de Kishimoto (2002, p. 150), que enfatiza sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil:

⁴²Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR, mestranda em Educação pelo PPGE/UEPG, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas GEPTRADO, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, pedagoga na rede municipal do município de Palmeira. E-mail:dai.bach@hotmail.com.

⁴³ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – DEPED/UEPG/PR, Pedagoga, Mestre em Educação. Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem pelo PPGE/UEPG, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas GEPTRADO. E-mail:melissarsp@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo [...] possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (inativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo.

Portanto, é fundamental que se tenha clareza da importância das brincadeiras para que a criança enquanto sujeito histórico, crítico e atuante nesta sociedade tenha a oportunidade de se desenvolverem seus diversos aspectos, podendo o professor aliar a brincadeira com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Para a apresentação desse relato, utilizou-se pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído a partir de livros e artigos científicos. E também a pesquisa de campo, que para o mesmo autor, focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.

A organização do estágio se desenvolveu por meio de discussões teóricas, observações nas escolas, registros em diários de bordo e intervenções com os alunos das turmas observadas, por fim, foram compartilhados os resultados do processo vivido na disciplina de estágio obtidos entre os acadêmicos na universidade por meio de seminário integrador. A organização e efetivação da disciplina possibilitou a elaboração desse relato que se apresenta.

2- Desenvolvimento

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece com a carga horária de 102 horas e é ofertada no último ano do Curso de Pedagogia, contempla a investigação da realidade escolar e analisa algumas concepções e objetivos presentes neste contexto buscando problematizar as práticas pedagógicas neste nível de ensino.

O Estágio ocorre em dois momentos: sendo 51 horas no campo prático divididas em 30 horas de observação e 20 horas de intervenção no campo de estágio, e as outras 51 horas de estudos e discussões teóricas na universidade.

O objetivo das observações é aproximar o acadêmico do campo de atuação, oportunizando momentos de interação e aprendizado com diferentes situações vivenciadas em sala de aula e as intervenções proporcionam o contato com a prática docente e alguns desafios encontrados no cotidiano escolar.

Ao serem elaborados os planos de ação para intervir na realidade observada e problematizada, buscou-se estabelecer uma relação com o contexto em que escola está inserida, classe econômica, comunidade escolar, cultura dos envolvidos, bem como a consulta aos documentos, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular da escola.

Durante as intervenções planejadas e desenvolvidas para a conclusão da disciplina de estágio foi possível perceber a necessidade e as poucas oportunidades de brincadeiras no cotidiano dos alunos, pois embora os mesmos já estejam no 4^o ano do ensino fundamental, ainda são crianças e necessitam de interação e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, visto que já está



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

comprovado por meio de outras pesquisas, que essas ações possibilitam a construção de momentos lúdicos com significado.

3- Considerações finais

Acredita-se que por meio das intervenções foi possível oportunizar aos alunos momentos de alegria e descontração, bem como, propiciar a interação e a criatividade, onde os mesmos foram considerados como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, e, considerando também os conteúdos científicos que precisavam ser trabalhados.

Pode-se dizer, que durante as atividades na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência houve uma grande articulação entre a teoria e a prática, pois foi possível estar constantemente relacionando as discussões em sala de aula na universidade com as observações e reflexões na escola.

Por meio desta pesquisa, percebeu-se que as brincadeiras podem estar atreladas ao aprendizado e a prática docente, desde que o professor tenha intencionalidade e objetivos a serem alcançados em cada brincadeira e atividade proposta no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

4- Referências

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**. v. 4, p. 34-48, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: **O Brincar e suas Teorias**, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS E IMPRESSÕES SOBREA PRÁTICA DOCENTE

Melissa R. da Silva Pereira⁴⁴
Vania Neves⁴⁵

Resumo: Esse trabalho integra o resumo de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar os relatórios da disciplina de Estágio Supervisionado (ES) em docência na Educação Infantil (EI) realizado pelos acadêmicos do 3º ano do curso de Pedagogia da UEPG. Esse recorte na pesquisa apresenta brevemente o ES, disciplina esta que integra o processo formativo docente e a sua organização que oportuniza a relação teórico prática e de pesquisa. Os relatórios considerados nessa pesquisa como documentos, nos trazem indícios para desvelar aspectos sobre a prática dos professores que já atuam na EI e a relevância e contribuição desta para a docência observada, planejada e efetivada durante o estágio.

Palavras Chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Relatórios de Estágio.

1- Introdução

Esse texto é parte de uma pesquisa em andamento, amparada por um projeto de pesquisa mais amplo, e nesse momento apresentamos uma aproximação na busca por referenciais teóricos que conceituem a formação de professores, a EI e o ES, a fim de darmos suporte para a leitura e análise dos relatórios de estágio dos alunos do 3º ano do curso de Pedagogia posteriormente

Para alcançar os objetivos da pesquisa, direcionamos nossos estudos sobre o curso de Pedagogia, o ES e a EI por meio do diálogo com diferentes referenciais. Buscamos autores como: Arce (2009), Cerisara (1999), Kramer (2003, 2006), Ostetto (2008), Pimenta (2001, 2008), entre outros, além das políticas públicas que balizam a organização da Pedagogia e da EI, a fim de termos amparo na compreensão da prática docente que acontece na EI e por conseguinte a contribuição da disciplina de ES para a formação em Pedagogia.

2- Desenvolvimento

A relação entre teoria e prática, e a pesquisa proporcionada no curso de Pedagogia possibilita a compreensão da práxis, pois trata-se de uma ação reflexiva e propicia questionamentos sobre concepções estudadas durante o curso. Esse momento se caracteriza por meio do ES em docência na EI, que

⁴⁴ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – DEPED/UEPG/PR, Pedagoga, Mestre em Educação. Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem pelo PPGE/UEPG, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPTRADO. melissarsp@hotmail.com

⁴⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Bolsista do programa de iniciação científica - PIBIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPTRADO. vania.neves2009@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

segundo a ementa da disciplina tem por objetivo reconhecer o trabalho nas instituições de EI para a realização de práticas em docência e projetos pedagógicos nesses locais. Essa disciplina desvela características políticas, sociais, culturais, metodológicas e pedagógicas, por meio de observação, planejamento, projeto e docência

Dessa forma, além de aproximar o acadêmico da realidade da EI, o ES pode ser considerado também como um momento de autoconhecimento do estagiário. Para Ostetto (2008):

O estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o diferente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral –, cada pessoa pode —se ver, e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma. (OSTETTO, 2008, p. 128-129)

Tomando como pressuposto o primeiro contato do estagiário com os Centros Municipais de EI (CMEIs), nesse momento inicia-se também a construção da identidade profissional, se afirmam práticas e metodologias, conferem-se atividades e buscam-se novas histórias e representações da e para a docência, dimensiona-se a importância teórica metodológica docente, que possibilita compreender o movimento do objeto da pesquisa (o ES, a EI e a prática docente).

Ao final da disciplina de ES, os acadêmicos elaboram um relatório, tendo como subsídio todas as etapas e aspectos vistos nos CMEIs, seguido de fundamentação e reflexão sobre as ações desenvolvidas e tecem considerações sobre a importância do primeiro estágio para a formação do pedagogo.

É nesse momento que podemos perceber nos relatos o que Ostetto (2000) chama de “visão salvacionista”, pois os acadêmicos enfatizam teorias e políticas da docência, vão às instituições observar seu cotidiano e o trabalho ali desenvolvido. O que acontece? Geralmente durante o período de observação e também durante a docência, os olhares se voltam sobre o “erro”, “as falhas”, a “a falta de fundamentos e as metodologias que julgam adequadas na organização do trabalho pedagógico na EI. Daí a importância das pesquisas sobre o estágio, ademais aos nos debruçarmos na leitura e análise dos relatórios, vislumbramos categorizar o retrato da disciplina e sua importância para a formação do professor da EI, bem como apresentar os elementos que mais aparecem na escrita dos acadêmicos sobre a prática docente e suas dimensões.

3- Considerações finais

As considerações apresentadas, mesmo perfazendo um recorte sobre o ES em docência na EI, já aponta que atemática pesquisada vem ao encontro à importância e dimensão que a formação de professores para EI vem tomando. A prática docente, as políticas públicas e o ES, possibilitam ao acadêmico visualizar o trabalho desenvolvido nos CMEIs, assim antecipando um pouco da vivência como futuros professores Pimenta e Lima (2010, p. 62), definem que: “[...] a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória, e [...] é no



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”.

Compreendendo o estágio pelo viés anunciado pelas autoras, afirmamos que o curso de Pedagogia da UEPG tem buscado ampliar o processo formativo docente por meio do ES, entendido também como pesquisa que pode desmistificar a dicotomia entre teoria e prática, pois mesmo que os acadêmicos idealizem que as teorias estudadas no curso devem se efetivar legitimamente nas práticas, o estágio ajuda a discutir e minimizar essa problematização, pois aos acadêmicos possibilitamos a compreensão de que percebam que a realidade é abalada e contraditória e sempre está em movimento. Por isso, o ES corrobora no sentido de que devemos pensar em uma educação ideal em cima do real que está posto, mas com a perspectiva de mudança e que possibilite ao acadêmico essa aproximação do ideal ao real, e que a realidade seja o ponto de partida e a chegada para a efetivação do ES.

4- Referências

ARCE, Alessandra. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr 2007. Disponível em: www.fae.ufpel.edu.br/asphe - acessado em 08 de setembro de 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116. PUC – Rio de Janeiro, julho/2006.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio. Lei n. 11.788/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11966. Acesso em 03 de Set. 2017.

OSTETTO. Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. UNESP. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em 22 de Agosto de 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – unidade teoria e prática**. São Paulo. Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LUDICIDADE: O QUE PENSAM OS (AS) ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA- UEPG

Rafaela de Fátima Gonçalves⁴⁶

Fernanda Burbela Schon⁴⁷

Liliane Pinheiro⁴⁸

Elenice Parise Foltran⁴⁹

Resumo: O ato de brincar se destaca com fundamental importância no processo de aprendizagem da criança enquanto ser humano, pois não se trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos da criança, que será levada para sua vida futura. Neste trabalho concebe-se que o brincar é de suma importância para o desenvolvimento das crianças e que existe a necessidade do professor que atua na Educação Infantil receba uma formação lúdica para que possa atuar nesta etapa da Educação Básica, como mediador de atividades lúdicas, articulando o ensino-aprendizagem com as brincadeiras. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar as concepções que os acadêmicos do curso de pedagogia da UEPG possuem em relação à ludicidade. Como metodologia optou-se pela aplicação de um questionário aos acadêmicos do curso, a fim de identificar a importância do brincar, a formação lúdica recebida e as práticas lúdicas desenvolvidas no curso.

Palavras-chave: Brincar. Formação Lúdica. Ludicidade.

1- Introdução

Nos dias atuais, a infância é considerada uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança, é nesse período onde ela descobre o mundo ao seu redor, experimenta novos desafios e se desenvolve de maneira física e cognitiva.

Porém, essa concepção nem sempre esteve presente no contexto da humanidade. No período anterior ao século XVI, as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, aprendiam cedo o ofício dos pais para ajudar no trabalho da família.

Ao longo da história a organização familiar e social foi se modificando, influenciada pela urbanização e industrialização, o que desencadeou diversos estudos sobre o atendimento às crianças, uma vez que seus pais saíam para trabalhar e deixavam seus filhos aos cuidados de outra pessoa.

A criança começa a ser considerada como um ser diferente do adulto, que está em constante transformação e desenvolvimento, que cria representações e imita o mundo adulto, que imagina e descobre através da brincadeira. Surge no ambiente social o direito das crianças à infância, no século XVII.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Nos dias atuais, a base do atendimento nas instituições educacionais deve ser o criar, brincar e aprender, respeitando o desenvolvimento natural da criança, aliando as funções de cuidar e educar.

2- Desenvolvimento

A brincadeira é uma atividade natural e saudável da criança, com ela constrói novas relações, novos conhecimentos, interage com os objetos e com as pessoas ao seu redor. Sendo assim, o lúdico é um dos recursos mais eficazes que o professor pode usar para envolver o aluno nas atividades escolares.

O brincar deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte, desenvolve habilidades físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo.

O brincar, portanto, segundo Lima (2003) é o “laboratório da alma infantil” e é presença marcante na ação educativa junto às crianças nos diversos “cantos” da Educação Infantil, que precisa estar ancorada no respeito à individualidade infantil, ao modo de criar, pensar, agir, ser e estar no mundo. Partindo desse pressuposto, é aconselhável que os profissionais envolvidos com a infância atuem no atendimento das demandas da criança, para tanto sua qualificação e formação é um suporte indispensável.

É importante que durante a formação acadêmica de professores exista um trabalho significativo com o lúdico, pois, o educador precisa ter clareza da importância do lúdico para a formação das crianças, para que possa aplicá-lo de modo intenso e criativo. O lúdico é mais do que um momento de descontração para a criança. O professor tem a possibilidade de associar o lúdico aos processos de ensino e aprendizagem, tornando esse procedimento de aquisição do conhecimento muito mais prazeroso e significativo.

Porém, para que a atividade com o lúdico propicie o avanço dos seus alunos, o professor precisa ter definido os objetivos e intencionalidades em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, participando como um mediador.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2010 indicam que: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo momentos que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Segundo o Manual de Orientação Pedagógica- Brinquedos e brincadeiras de Creche(2012) ,ocorre interações entre; a) as crianças e os professores, que são essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras; b) as crianças entre si, quando elas brincam entre si, com idades iguais ou diferentes, acontecendo assim a cultura lúdica ou a cultura infantil; c) as crianças e os brinquedos, por meio de diferentes formas de brincar com os objetos/brinquedos; d)as crianças e o ambiente, a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar;e) as crianças, as instituições e a família, que gera espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Neste sentido, verificar as concepções que os (as) acadêmicos (as) do curso de Pedagogia possuem sobre a ludicidade e seu papel na educação das crianças e fundamental para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação infantil. Sendo assim, foi aplicado um questionário aos acadêmicos (as) do curso de Pedagogia visando colher dados sobre: as concepções de ludicidade; como os jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a frequência do lúdico na prática pedagógica e o papel do professor na efetivação da ludicidade na escola.

Os resultados apontaram que o curso contribui para a formação lúdica do futuro professor, há compreensão por parte dos acadêmicos da necessidade do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3- Considerações finais

Tendo como base o trabalho realizado, percebemos a importância que o brincar tem na vida das crianças, pois ele é fundamental para o desenvolvimento, pois brincando a criança aprende e se expressa, por isso o educador precisa ter clareza do significado do brincar, para que ele possa propor uma brincadeira intensa e significativa para a criança, pois o brincar deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte, desenvolve habilidades físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo.

4- Referências

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares: educação Infantil**/ Prefeitura Municipal de Ponta Grossa,. – Ponta Grossa (PR), 2015.

BRASIL.Ministério da Educação, Secretaria de educação básica brinquedos e brincadeiras de creches: **Manual de orientação pedagógicas** / Ministério da educação. Secretaria da educação básica- Brasília: MEC/SEB,2012.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INQUIETAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Paula Teixeira⁵⁰
Leidy Dayane Alves Pinheiro⁵¹
Melissa R. da Silva Pereira⁵²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo descrever sobre as inquietações referentes ao Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil. De acordo com a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UEPG, essa disciplina compreende a carga horária de 102 horas, sendo 51 horas como obrigatoriedade em campo. A disciplina tem como intuito demonstrar na prática e o que está sendo estudado na teoria durante o curso, o que causa inquietações em relação à prática docente na Educação Infantil, principalmente nesse primeiro contato com a futura área de atuação. Num primeiro momento, devido à inexperiência na atuação profissional o desafio foi o de conviver durante um período determinando a partir do planejamento elaborado com as crianças em sala de aula, com as quais se tinha pouco contato. Ao final do processo, considerou-se que o momento vivenciado foi uma grande experiência na docência, pois nem tudo o que é contemplado na teoria acontece em sala de aula, de forma linear, pois cada dia é um novo dia a ser vivido e nele há a necessidade da flexibilidade para que ocorra o processo de adaptação do professor nesse meio sem hostilizar a individualidade de cada criança.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Docência.

1- Introdução

O Estágio Supervisionado em docência na Educação Infantil foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – PR. Inicialmente, durante as observações, presenciamos na rotina do CMEI e constatamos que as crianças necessitavam de atividades diferenciadas, pois sempre realizavam metodicamente as mesmas atividades. Diante desse fato, o planejamento para a docência foi proposto para abordar diferentes atividades que contemplassem as linguagens infantis.

Conforme a DCNEIs (2010):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

⁵⁰ Acadêmica do Terceiro ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: anapaultat@gmail.com.

⁵¹ Acadêmica do Terceiro ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leidydac@hotmail.com.

⁵² Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: melissarsp@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Em acordo com o documento citado, as instituições devem proporcionar um ambiente em que a criança sinta-se respeitada, cuidada e educada, pois isso faz parte do seu desenvolvimento integral.

O conhecimento e a aproximação da rotina da Educação Infantil por meio do estágio possibilitaram: “[...] caminhar para a reflexão, a partir da realidade”, como afirmam Pimenta e Lima (2005/2006, p.13). O estágio aproxima os acadêmicos da realidade escolar por meio de observações, planejamentos e práticas. Concordando com Pimenta e Lima (2005/2006) que nos amparam, descrevendo que é partir da convivência dos fatos que se pode obter um campo amplo de experiências e questioná-las por meio dos dados adquiridos. Dessa maneira, também consideramos o estágio como pesquisa.

2- Desenvolvimento

Durante o período de elaboração do planejamento compreendemos que este foi baseado no desenvolvimento infantil. De acordo com Angotti(2010):

[...] o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perceptiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. (ANGOTTI, 2010, p. 19).

Dessa forma, intencionalmente propusemos atividades que articulassem conteúdos pré-estabelecidos pelas professoras regentes da turma, respeitando os eixos norteadores determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as interações e as brincadeiras.

Durante os momentos de organização do planejamento para a turma do Infantil V, que teve como temática os meios de transportes, tivemos muita dificuldade, pois em cada detalhe pensado para planejar as atividades buscávamos relacionar a teoria e prática. A falta de experiência e insegurança de assumir cerca de vinte crianças daquela turma eram muito desafiadoras.

Após o planejamento partimos para a próxima etapa do estágio, a docência. Desse momento, explicitamos que as propostas foram concluídas com êxito. A organização dos dias de docência foram permeados de desenhos, dobraduras, pinturas, músicas, brincadeiras, interação, jogos, colagens, sons, roda de conversa, histórias, símbolos, movimento corporal e liberdade de expressão. Durante a docência ficou explícito a importância do movimento das e entre as crianças, contudo, o silêncio em sala é impossível, pois percebemos sobre a importância das crianças manifestarem-se e dialogarem com o professor e seus colegas. Assim as interações realmente acontecem.

Outro planejamento executado foi no Infantil IV, sobre tema Folclore. Abordamos a temática baseada na linguagem verbal e oral, com o intuito de vencer o desafio de nunca ter estado em sala de aula. O que no papel parecia complexo nesses cinco dias precisou ganhar forma. A organização metodológica para os dias da docência sobre o Folclore foi efetivada por meio de músicas, personagens folclóricos, construção de brinquedos, dança, pintura, trava-línguas, jogos e brincadeiras. Foi difícil estar em uma sala de aula, na qual não tínhamos afinidade, mas isso precisou ser constituído.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A docência leva-nos a refletir sobre a importância do professor e da criação dos vínculos afetivos com as crianças, para que o processo de ensino aprendizagem aconteça com respeito recíproco.

3- Considerações finais

Consideramos que os momentos vivenciados no estágio proporcionaram articular a teoria e a prática. Foi uma oportunidade de refletir sobre as nossas concepções e de colocar-nos diante desse processo, em contato com a realidade do CMEI, das crianças, da prática docente e de analisar as nossas práticas com as crianças, ademais, compreender que no “[...] ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins. [...]” (FREIRE, 1991, p. 29). Isso se faz na reflexão sobre a prática.

4- Referências

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê?. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 34, p.5-21, 2005/2006.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

TEORIA E PRÁTICA: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia de Amorim da Costa⁵³

Resumo: O presente trabalho tem como propósito relatar as experiências obtidas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O estágio foi realizado em um Centro Municipal de Educação infantil localizado na cidade Ponta Grossa/PR, e as atividades de observação e docência ocorreram em uma turma do Infantil IV, envolvendo dezenove crianças da faixa etária entre 3 a 4 anos de idade. Desta forma, este trabalho teve como objetivo compartilhar a experiência vivenciada, articulando com as teorias estudadas em sala de aula, contribuindo para que aja uma reflexão entre teoria e prática. A metodologia se sustentou em uma pesquisa bibliográfica e documental, e para embasar a pesquisa houve contribuição teórica de: Alarcão (2005); Pimenta e Lima (2006); entre outros. De uma forma geral, o estágio proporcionou uma reflexão sobre a importância da relação teoria e prática, ampliando a compreensão sobre o meio em que estava inserida e além de ir me deparando com as responsabilidades de ser professor.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Teoria e prática. Educação Infantil.

1- Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências do estágio perante as observações e docências desenvolvidas a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em consonância com as teorias vistas em sala de aula. Visto que o estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes na formação do docente, pois ele visa preparar o acadêmico para o seu efetivo papel da profissão, entrando em contato com a realidade da instituição, oportunizando iniciar a compreensão daquilo que se tem estudado em sala de aula e a relação que isso tem com o seu cotidiano de trabalho. De acordo com as autoras Pimenta e Lima (2006), o estágio é um campo de conhecimento, que contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, no qual esta atividade investigativa envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Mas, porém, conforme as autoras Pimenta e Lima (2006, p. 6) o estágio supervisionado nem sempre é visto desta forma:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'.

⁵³ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, email - leticiaamorim@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Tendo em vista isso, a uma necessidade de uma recompreensão do conceito de estágio, pois como afirma Alarcão (2005, p.99) "a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria", desta forma o estágio serve para aproximar o aluno à realidade que ele atuará, devendo sempre caminhar para a reflexão, a partir da realidade posta.

Assim sendo, o tipo de pesquisa que resultou este trabalho foi à bibliográfica e documental, e os resultados mostraram que o estágio foi apenas um ponto de partida para uma busca constante de melhorias na educação.

2- O estágio e a vivência da teoria com a prática

O estágio se realizou em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Ponta Grossa/PR, no qual a instituição atende cerca de 60 crianças, da faixa etária de 02 a 04 anos de idade, em que a maioria destas crianças pertencem a famílias com baixo poder aquisitivo. Conforme o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da instituição elaborado em 2011, a escola preza em formar sujeitos críticos que consigam transformar a realidade que estão inseridos, conciliando o cuidar, educar e brincar, vinculado à realidade social dos alunos. A turma em que estava inserida possui 19 crianças, da faixa etária de 03 a 04 anos. A professora regente trabalha com projetos e símbolos propostos pela metodologia de Célestin Freinet, no qual vai surgindo os conteúdos pelos interesses e a curiosidade das crianças em aprender, associando sempre aos símbolos que cada criança escolheu para si. Assim a professora elabora seus planejamentos baseados em símbolos escolhidos pelas crianças e no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa. Desta forma a proposta em sala de aula da professora condiz com o que pede os documentos que regem a Educação Infantil, sobre o cuidar, educar e brincar, como cita no RCNEI (1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O estágio contribuiu para significativas reflexões, no primeiro momento às observações foram essenciais para as atividades de docência, pois contribuíram para o contato com o cotidiano da Educação Infantil, desenvolvendo, desse modo, uma atitude de reflexão. Portanto, durante as etapas do estágio podem-se desenvolver habilidades de pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se que a relação entre teoria e prática é indissociável, pois constantemente havia a necessidade de voltar à teoria para explicar e embasar a prática. Assim, buscava-se compreender as questões essenciais da Educação Infantil: organização dos tempos e espaços, educar, cuidar, brincar, rotinas, indisciplina em sala de aula, lúdico etc... Enfim, são tantas questões que devem ser atendidas nesse nível educacional para que se contribua no desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, durante todo o processo destaca-se a importância do desenvolvimento de atividades significativas no processo de aprendizagem do aluno, pois, o mesmo corresponde de maneira positiva em sala de aula e desenvolve-se integralmente.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

3- Considerações finais

Em suma, o estágio supervisionado proporciona um momento de conhecimento da realidade escolar e a vivência das práticas docentes, refletindo sobre a prática na formação do professor, repensando sobre as próprias práticas nas atividades, nos conteúdos, sempre realizando uma reflexão do que seria mais adequado para cada momento. E sempre colocando os conhecimentos adquiridos na teoria para obter os resultados almejados na prática. “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.17).

4- Referências

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, v. 37, n. 1, p.101-109, jan./abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 set. 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educac.**, v.8, n. 23, p. 195-205, jan/abr. 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana (Org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: educação infantil**. Ponta Grossa: SME, 2015. DIRETRIZES CURRICULARES.

ROCHA, Eloísa A. C.; OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. IN: SEARA, Izabel Christine. DIAS, Maria de Fátima Sabino. OSTETTO, Luciana Esmeralda. CASSIANI, Suzani (orgs).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis:
Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paola Andressa Scortegagna⁵⁴
Índia Nara Binotto⁵⁵

Resumo: Apresenta-se estudo reflexivo sobre a prática docente do ensino da literatura na educação infantil e séries iniciais e sua importância na educação básica. Os objetivos deste trabalho são: Refletir sobre a prática docente do ensino da literatura infantil, possibilitar o encantamento pelos docentes para o gosto de contar, ouvir, ler e dramatizar histórias nos espaços de educação infantil e séries iniciais, resgatar o contexto da literatura infantil e sua importância, discutir a diferença entre: contar, ler e dramatizar as histórias infantis. No desenvolvimento deste trabalho, algumas questões reflexivas serão discutidas, estudadas pelos docentes, dentre elas: por que as histórias no contexto da infância? As histórias devem ser lidas ou contadas? A linguagem do docente interfere no contexto do ensino da literatura infantil? É necessária a utilização de recursos diversos? E as crianças, interlocutoras neste processo, como devem agir no momento da leitura ou dramatização das histórias? Estas são algumas situações problemas que discutiremos no decorrer do curso. O método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi pesquisa bibliográfica, a investigação de campo em cursos presenciais ministrados em grande parte do Território Brasileiro para docentes, coordenadores pedagógicos e gestores das redes municipais de ensino de diversos estados brasileiros. O desenvolvimento deste trabalho possibilitou aos docentes a reflexão sobre sua prática em sala de aula e uma mudança qualitativa. A participação dos docentes foi significativa envolvendo-se por completo no contexto aqui apresentado. Após estudo, os docentes divididos em grupo planejaram e criaram diversas possibilidades de contação de histórias compartilhando práticas significativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Literatura infantil. Criticidade.

1- Introdução

Apresenta-se neste resumo o estudo da prática e reflexão de professores e pesquisa bibliográfica sobre a importância literatura infantil na formação de professores nos espaços das escolas municipais de vários estados brasileiros (Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins). Pensar a formação de professores para o trabalho nas escolas é uma tarefa

⁵⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Universidade Aberta para Terceira Idade. E- mail: paola_scortegagna@hotmail.com

⁵⁵ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Iguazu- ESAP- Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação. Especialista em Educação Infantil pelo Centro Educacional de Castro- INEC. Pedagoga Mediadora na Educação Complementar YOUTZ. Tutora on-line da Pós-Graduação em Gerontologia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E mail: narabinotto@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

constante de reflexão sobre a práxis docente e planejamento que busca, através de intervenções significativas e propostas singulares, construir ações pedagógicas que possibilitem um melhor contexto de ensino e aprendizagem. Neste sentido, resgatamos o estudo e a discussão sobre a literatura infantil nas escolas, entendendo que as histórias são importantes durante toda a nossa vida, somos feitos de histórias contadas, lidas, dramatizadas e inventadas.

A literatura infantil contempla relatos de contos orais traduzidos pela cultura de um povo. A possibilidade de desenvolver o imaginário através da literatura é histórica. Resgatar estas informações históricas é especialmente importante para o ensino da literatura infantil, mas também para o entendimento não só da nossa cultura, mas também da formação de professores pois, é também o professor quem escreve, lê, e produz as histórias.

2- Desenvolvimento

A literatura infantil tem efeito mágico e estão presentes no contexto escolar muitas vezes como uma brincadeira. Existe uma relação afetiva entre o interlocutor e o leitor das histórias. Este envolvimento contribui para o desenvolvimento afetivo, intelectual de quem integra o contexto da história infantil.

É preciso existir sintonia entre o autor, contadores de história, os leitores ou ouvintes para que os objetivos possam ser atingidos. Os livros são fundamentais neste processo. O docente precisa ser sensível para compreender e perceber a fase de desenvolvimento e de interesse que as crianças estão e propiciar o contato com o conhecimento instigante. **Mas será que se deve ler, contar ou dramatizar histórias?**

Ler pressupõe a presença e valorização do livro, leitura em voz alta de modo atrativo;

Contar é muito importante à voz do narrador e a utilização do corpo;

Dramatizar traz em si o movimento do corpo os gestos, o cenário e a caracterização como peças essenciais.

Percebemos desta forma que todos os caminhos para se contar histórias são importantes. Após esta reflexão e estudo inicial sobre histórias na educação infantil e séries iniciais os professores, coordenadores participaram de oficinas com confecção, contação, dramatização encenação de diversas histórias. Criando, recriando e deixando a imaginação fluir. Utilizando sucata e diversos outros adereços para cenários e fantasias. Elaborando planejamento e realizando estudo e confecção de materiais.

3- Considerações Finais

Existem termos que são imortalizados em se tratando das histórias... “Era uma vez” ou “Viveram Felizes para Sempre” são códigos que abrem caminhos a um contexto em que fadas, reis, princesas, anões, duendes, dragões e animais que falam. São personagens que estruturam momentos cheios de significados. Precisamos cada vez mais, em nossas práxis escolar alimentar, instigar e enriquecer a imaginação e a fantasia bem como a capacidade de sonhar, inventar e criar. Tudo isto tem mais sentido quando é compartilhado.

Percebe-se que o resultado destas formações pelo Brasil nas redes Municipais de Ensino teve respostas significativas e positivas, pois os docentes



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

levaram para suas salas de aula novas práticas, pensando e refletindo sobre seu planejamento e atuação em sala de aula com seus alunos.

Propondo novas atividades e atividades desafiadoras, envolvendo o grupo como um todo, esta formação com os professores constatou a carência que existe no aspecto de formação docente no que diz respeito a literatura infantil. Sendo assim, propomos enriquecer a formação e o planejamento dos docentes.

4- Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.366 p.

CISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Disponível em 28-09-2017, www.artistasgauchos.com.br.

CISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias** (2ª ed. Revista e ampliada). Curitiba: Editora Positivo, 2005. 144p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da Metodologia **da literatura infantil**. Curitiba: Ebe, 2007.

FURNARI, Eva, **Cacoete**. São Paulo, ática, 2005.32 p.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Paola Ferraz⁵⁶

Regina Aparecida Milléo de Paula⁵⁷

Resumo: Este texto pretende apresentar um primeiro movimento de pesquisa acerca da temática a constituição da alteridade na Educação Fundamental. Tal necessidade de investigação surgiu na observação de uma experiência pedagógica realizada na Escola Tales de Mileto, durante o ano de 2017 com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Experiência em que, em seu momento final, essas crianças tinham a oportunidade de autografar suas produções textuais, verbais e não verbais, em evento escolar aberto à comunidade. Tal prática deflagrou o seguinte questionamento: Sendo a escrita, na perspectiva discursiva teorizada por Michel Pêcheux, “uma relação do sujeito com a história” (ORLANDI, 2006, p. 24) e a autoria a “possibilidade de construção subjetiva e de exercício desejanter” (RICKES, 2002, p. 66), pode-se interpretar que nesta prática de autografar as produções textuais configura-se a escrita como produtora de um lugar de sujeito/autor? Dito de outro modo, tal prática é constitutiva de um espaço de produção de um efeito-sujeito: a autoria?

Palavras-chave: Análise do discurso. Autoria. Educação Fundamental.

1- Introdução

Este texto pretende apresentar um primeiro movimento de pesquisa acerca da temática a constituição da alteridade na Educação Fundamental. Tal necessidade de investigação surgiu na observação de uma experiência pedagógica realizada na Escola Tales de Mileto, durante o ano de 2017 com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Experiência em que, em seu momento final, essas crianças tinham a oportunidade de autografar suas produções textuais, verbais e não verbais, em evento escolar aberto à comunidade. Tal prática deflagrou o seguinte questionamento: Sendo a escrita, na perspectiva discursiva teorizada por Michel Pêcheux, “uma relação do sujeito com a história” (ORLANDI, 2006, p. 24) e a autoria a “possibilidade de construção subjetiva e de exercício desejanter” (RICKES, 2002, p. 66), pode-se interpretar que nesta prática de autografar as produções textuais configura-se a escrita como produtora de um lugar de sujeito/autor? Dito de outro modo, tal prática é constitutiva de um espaço de produção de um efeito-sujeito: a autoria? Refletir

⁵⁶ Graduanda em Pedagogia da Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda (SECAL). E-mail: psferraz@ig.com.br

⁵⁷ Orientadora do estudo em questão. Doutora em Ciências da Linguagem (UNISUL), doutorado realizado com Bolsa PROSUP/CAPES. Mestre em Ciências da Linguagem (UNISUL). Especialista em EAD: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem (FAEL/EADCON). Licenciada em Letras Português Inglês (UEPG). Professora do Curso de Letras - Habilitação Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas; do Curso de Tecnologia em Gestão de Produção Industrial; do Curso de Jornalismo e do Curso de Pedagogia da Sociedade Educativa e Cultural Amélia Ltda (SECAL). E-mail: reginamilleo@yahoo.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

sobre estas questões encontra ancoragem nas pesquisas de Gallo quando esta pesquisava

[...] na perspectiva do ensino e da produção de autoria no espaço escolar. Foram analisadas (tanto na dissertação como na tese) experiências nas quais a autoria se deu, não só como função, mas como efeito decorrente da prática que chamamos de TEXTUALIZAÇÃO. Mas nos dois casos ficou evidente que essa não é uma prática constitutiva do Discurso Pedagógico, ao contrário, podemos dizer que ela constitui-se em exceção, quando aí acontece. O discurso Pedagógico, por ser circular e autoritário (ORLANDI, 1983) não conta, no seu modo de funcionamento, com a produção do evento discursivo e do EFEITO-autor. (GALLO, 2011, p. 414-415)⁵⁸

Pode-se afirmar, amparando-se nas considerações de Gallo (2011), que o gesto analítico que se pretende foca na descrição/interpretação do(s) gesto(s) de interpretação tecidos neste texto: autógrafo, já que tal gesto deriva de uma discursividade que sustenta e inscreve o sujeito.

Volta-se atenção, então, para o sujeito da Análise do Discurso, o qual “é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia” (INDURSKY, 2000, p. 71).

2- Referencial teórico

Paula (2014) expõe que de acordo com Orlandi (2008), a função-autor é uma noção cunhada por Foucault e que diferentemente deste, Guimarães e Orlandi a propõe como uma dimensão de todo sujeito. Nas palavras de Orlandi:

O princípio de autoria de Foucault estabelece que o *autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações*. O autor está na base da coerência do discurso. Nossa proposta é, então, a de colocar a função (discursiva) autor junto às outras e na ordem (hierarquia) estabelecida: locutor, enunciador e autor. Nessa ordem, teríamos uma variedade de funções que vão em direção social. Dessa forma, esta última, a de autor, é aquela (em nossa concepção) em que todo sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. (ORLANDI, 2008, p. 77) (*Grifo do autor*).

Paula (2014) considera que a função- autor é a condição particular de uma posição sujeito assumida ao produzir linguagem, na relação com o interlocutor.

Diríamos que o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras e as instituições. Nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares. (ORLANDI, 2008, p. 77).

Paula (2014) ainda ressalta que o efeito da institucionalização sobre o sujeito produz a contenção do sentido, a mobilização de certos sentidos inscritos numa formação discursiva, ou seja, o efeito parafrástico constituído nesta posição sujeito: o efeito-autor. Efeito do que “já está lá” para ser reconhecido por este

⁵⁸ Manteve-se grafia do autor.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

sujeito, decorrente do gesto de interpretação, gesto que produz a legitimidade. Gallo define o efeito- autor como:

[...] como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante. [...] o sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído. (GALLO, 2001, p. 67).

Gallo (2011, p. 414) considera que o “EFEITO⁵⁹-autor é o efeito que emana dos discursos institucionalizados, estabilizados, legitimados e ressoam nos sujeitos aí inscritos” e trata-se de um efeito de “fim” e “legitimidade” (Gallo, 2011, p. 414).

A autoria, nesta dimensão de efeito, tem sua fundação em um evento discursivo no qual pelo menos duas formações discursivas dominantes se encontram em contradição, produzindo uma resultante que passará a produzir o EFEITO-autor aos sujeitos nela inscritos. [...] Essa discursividade que se funda nesse evento discursivo passa, entretanto, a constituir um discurso estabilizado e igualmente legitimado. O EFEITO-autor, então, poderá produzir-se para todo sujeito que aí se inscreva, como um efeito que se RE-produz, reproduzindo (de forma renovada) as instâncias de poder pela via da TEXTUALIZAÇÃO. (GALLO, 2011, p. 414-415) 60

Paula (2014) conclui que a função-autor e efeito-autor estão presentes e concorrem nas formações discursivas. Na função-autor, o sujeito projeta-se na conformação dos sentidos, procurando dar a ele unidade e coerência. Já o efeito-autor é o efeito do discurso que se funda no confronto de formações discursivas diferentes, mas que se perpetua em discursividades que vão se legitimando cada vez mais.

3- Metodologia

Neckel e Gallo (2012) esclarecem possíveis discussões e equívocos no que diz respeito à metodologia de pesquisa na área da Análise do discurso:

Uma vez definidos o corpus e o recorte, identifica(m)-se no material em questão seu(s) aspecto(s) mais determinate(s), que pode(m) ser: o complexo das formações discursivas aí imbricadas; o modo de articulação do intradiscurso (fio do discurso) com o interdiscurso (memória e pré-construído); as diferentes posições sujeito do(s) texto(s); a relação entre os processos polissêmicos e os processos parafrásticos; as formas (autoritária, lúdica ou polêmicas) do discurso; os modos de constituição da autoria; a relação da estrutura com o acontecimento; a relação do dito com o que é silenciado entre outros. (GALLO; NECKEL, 2012, p. 140).

⁵⁹ Manteve-se grafia do autor.

⁶⁰ Manteve-se grafia do autor.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Nesse sentido, percebe-se no analista, a necessidade de colocar-se, marcar de onde parte o seu olhar para aquele corpus a ser analisado, pois uma análise nunca será igual a outra.

4- A constituição da alteridade na educação fundamental – primeiras considerações

Durante todo o ano de 2017, as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular de Ponta Grossa, Paraná, entram em contato com o tema que norteará toda a produção textual a ser realizada no ano.

O tema proposto, neste caso analisado, foi “O Pequeno Príncipe”, apresentado pela professora regente de turma, a qual utilizou diferentes formas de apresentar a história como livro⁶¹, filme⁶² e desenho animado⁶³.

Após o tema ser apresentado e conhecido pelas crianças, as mesmas são convidadas a produzirem novas histórias utilizando os personagens, ou reescrevendo de forma a dar novos rumos para a história central “O Pequeno Príncipe”. Ao final da produção, os pequenos autores realizam uma ilustração sintetizando a nova história que produziram.

Os textos das crianças são reproduzidos e, cuidadosamente, encadernados de forma a produzir-se um livro. A data do lançamento deste é marcada e acontece no ambiente do Cine Teatro Opera, localizando no centro da cidade, a ocasião se dá em dois momentos: o primeiro momento as crianças realizam a encenação para seus convidados, nas dependências, no palco, uma passagem da história original norteadora de suas produções “O Pequeno Príncipe”. Em um segundo momento, os convidados podem adquirir seu exemplar e receber o autógrafo de cada autor do livro.

5- Considerações finais

Como trata-se de um momento germinal do que se configura ser um porto para avançar aos mares da pesquisa na perspectiva discursiva, pode-se afirmar que a identidade que se percebe entre o grupo de alunos e professores e a comunidade escolar a que estas crianças pertencem, permite um espaço de reconhecimento, onde quem se destaca é quem produz e quem assina-autografa: É o espaço da autoria enquanto função do sujeito e enquanto efeito do discurso.

Como a função-autor e o efeito-autor constituem-se de maneiras diferentes, tem-se um panorama de pesquisa a ser desvendado no que diz respeito ao autógrafo do aluno nas condições de produção anteriormente descritas.

6- REFERÊNCIAS

GALLO, S. L. **A Internet como Acontecimento discursivo**. Primeira versão de texto disponibilizada aos alunos durante disciplina ministrada pela autora no

⁶¹ SAINT-EXUPÉRY, A.. O Pequeno Príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

⁶²O PEQUENO Príncipe (The Little Prince). Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen. Estados Unidos da América e Inglaterra: Paramount Pictures, 1974. DVD, 88 min, color. son.

⁶³ O Pequeno Príncipe, adaptação da história de Antoine de Saint-Exupery, Paulinas Vídeo, São Paulo, 1996.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2009. Atualmente, a versão final encontra-se: In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (Orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 255-269.

_____. A autoria: função do sujeito e efeito do discurso. In: TASSO, Ismara (org). **Estudos de Texto e do discurso: interfaces entre língua (gens), identidade e memória**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2008, p. 205-214.

_____. A autoria: questão enunciativa ou discursiva? In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 01, n. 02, 2001, p. 61-70.

_____. **Da Escrita à Escritorialidade: um Percurso em Direção ao Autor Online**. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

_____. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____; NECKEL, N. R. M. **Análise fílmica a partir da Análise do Discurso**. Palestra no Colóquio Internacional sobre Arte Contemporânea na Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville, SC, 22 de agosto de 2011.
ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos**. Reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21 - 30.

INDURSKY, Freda. A análise do discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem. In: **Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS**, n. 20, dez. de 1998, p. 07-21.

_____. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **A fragmentação do sujeito**. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

ORLANDI, Eni P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA** [online]. 2010a, n. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>. Acesso em: set de 2017.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas, Ed. da Unicamp, 2007b.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

_____. **A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica.** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Edição n. 89, 10 jul 2007a. Disponível em:

<<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296&print=true>>. Acesso em: set.de 2017.

_____. Colonização, globalização, tradução e autoria científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento.** Política, ciência, divulgação. v. 2. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e argumentação:** um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/6915/6378>>. Acesso em: set. de 2017.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Revista Em Aberto**, n. 61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar.1994, p. 52-59.

_____. **Discurso e leitura.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Do Sujeito na História e no Simbólico.** In: Revista Escritos, 4. Campinas: Unicamp, 1999.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Introdução às ciências da linguagem. In: ORLANDI, Eni & LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). **Discurso e textualidade.** Campinas, Pontes, 2006.

_____. **Linguagem, Ciência, Sociedade:** o Jornalismo Científico. IN: Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. O Próprio da Análise de Discurso. **Escritos.** (Unicamp), São Paulo, n. 3, 1998a, p. 17-19. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>>. Acesso em: set. de 2017.

_____. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. In: **Entremeios:** revista de estudos do discurso. v.1, n.1, jul, 2010b. Disponível em: <<http://entremeios.inf.br/published/1.pdf> >. Acesso em: set. de 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

_____. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso, espaço, memória** – caminhos da identidade no sul de Minas. Campinas, Editora RG, 2011, p. 13-34.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M.C. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007c, p. 11-20.

_____. (org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas-SP: Pontes, 2003.

_____. **Prefácio**. In: MALDIDIÉ, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. Segmentar ou recortar?. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Uberaba: Fiube, 1984.

O PEQUENO Príncipe (**The Little Prince**). Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen. Estados Unidos da América e Inglaterra: Paramount Pictures, 1974. DVD, 88 min, color. son.

O PEQUENO Príncipe, adaptação da história de Antoine de Saint-Exupery, Paulinas Vídeo, São Paulo, 1996.

PAULA, Regina Aparecida Milléo de Paula. **O que é e o que deve ser educação a distância no Brasil: gestos de interpretação**. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**; tradução: Eni Puccinelli Orlandi .6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Organizadores: Françoise Gadet Tony Hak; Bethania S. Mariani [et. al] 4ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad .deEni P. Orlandi. 3. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997.

RICKES, Simone Moschen. **A escritura como cicatriz**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 27, p. 51 - 71, jan/jun 2002.

SAINT-EXUPÉRY, A.. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Luana Aparecida Moreira⁶⁴
Marilúcia Antônia de Resende Peroza⁶⁵

Resumo: Este estudo tem como objetivo principal apresentar as reflexões iniciais referentes a uma investigação no campo da educação, que toma como tema as práticas pedagógicas, tendo como enfoque as diferentes formas de conceber, registrar e pensar a prática do planejamento. Trata-se da construção de um Estado do Conhecimento, como resultado inicial de uma pesquisa de Iniciação Científica que se encontra em andamento e que analisa o planejamento na educação infantil, como sendo um instrumento político-ideológico. Constitui-se como um estudo exploratório, de cunho bibliográfico, que tem como metodologia a construção do Estado do Conhecimento. Os resultados parciais demonstram que a temática do planejamento é bastante estudada, contudo, na produção acadêmica consultada, ainda se apresenta como sendo um elemento secundário na organização do trabalho educativo, não alcançando seu real sentido como um ato de reflexão e de atuação concreta com os alunos e sua aprendizagem. Na análise do banco de dados foram encontrados poucos textos que abordam especificamente o planejamento na educação infantil. Isso mostra que é preciso um aprofundamento sobre o planejamento e suas especificidades nesta etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Planejamento. Educação infantil. Estado do conhecimento.

1- Introdução

O presente trabalho diz respeito aos passos iniciais de uma pesquisa em andamento, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo tema gira em torno do planejamento na Educação Infantil. Compreende-se o planejamento como um elemento importante da organização do trabalho pedagógico. Entende-se que ao planejar antecipamos uma série de atos e acontecimentos que podem ocorrer na ação e preparamo-nos também para possíveis mudanças. De fato, o planejamento implica assumir um posicionamento político-pedagógico, reconhecendo que o trabalho educativo é responsabilidade coletiva, cuja essência é realçar a prática pedagógica ente sujeitos.

Neste sentido, Gandin (1998, p.17) afirma que “planejar é decidir que tipo de sociedade e de sujeito se quer que tipo de ação educacional é necessária para isso, concebendo o planejamento como tarefa vital, da união entre vida e técnica para o bem-estar dos sujeitos na sociedade”. Para tanto, é preciso considerar os saberes dos educandos, sua visão de mundo, sua cultura, suas

⁶⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC – Fundação Araucária. E-mail: luhmoreira1994@hotmail.com

⁶⁵ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: malu.uepg@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

crenças e valores como ponto de partida para a construção de saberes necessários a sua formação integral.

A pesquisa nasce de uma problematização a partir de discussões ocorridas no âmbito do curso de pedagogia, na disciplina de Metodologia da Pesquisa. Com a imersão no ambiente da escola, foi possível perceber que muitas vezes o planejamento não é valorizado conforme apresentado pelas discussões teóricas estudadas no ambiente universitário. Quando discutido no espaço da Educação Infantil, há contrapontos que levam a indagar quais as especificidades do planejamento na educação infantil e como tem sido abordado nos estudos referentes a essa etapa da educação.

2- Desenvolvimento

O estudo em curso tem por objetivo conhecer o que tem sido publicado a respeito do tema pesquisado, como forma de compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento. A análise das produções acadêmicas sobre determinada temática constitui o “Estado da Arte” que objetiva a sistematização da produção para apreender e ampliar o conhecimento sobre o que vem sendo produzido, retratando o processo de evolução dos diferentes campos da ciência.

O Estado do Conhecimento, por sua vez, possibilita uma investigação menos ampla, contudo rigorosa, a respeito da produção acadêmica veiculada em espaços mais restritos de divulgação de pesquisas a respeito de determinado tema (ROMANOWSKI e ENS, 2006). Para a pesquisa aqui apresentada, foi utilizado o portal de Periódicos da CAPES, tendo como descritores as palavras “Planejamento” e “Educação Infantil” e, como filtros, artigos em português divulgados no período de 2012 a 2017. Foram encontrados 257 artigos dos quais poucos realmente se referem ao planejamento como eixo principal do artigo. Aqui, apresentamos brevemente os três artigos encontrados que tratam do planejamento enquanto elemento central em suas discussões.

No artigo de SILVA (2017) aborda-se o planejamento a partir dos princípios trabalhados nas técnicas de Freinet. Traz uma reflexão sobre a pedagogia voltada para a organização do ambiente escolar desde a educação infantil, refletindo para uma prática pedagógica significativa. Já o artigo de FERREIRA e CORR (2013), trazem as dimensões presentes no contexto da escola que concorrem para um desenvolvimento social para todos. Neste movimento, a descentralização da gestão escolar se traduz em um planejamento participativo. E, para HERBERTZ e CORTE (2012), a reflexão gira em torno dos diários utilizados como instrumentos de pesquisa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental apresentados como um tipo de registro que auxilia no planejamento tendo como campo de pesquisa a escola.

3- Considerações finais

O levantamento feito no Portal de Periódicos da Capes, sobre o planejamento na Educação Infantil revela que mesmo sendo um dos componentes centrais na organização do trabalho pedagógico, o planejamento ainda não tem sido considerado nas publicações como um tema central. Isso se assevera quando se trata de sua compreensão no âmbito da Educação Infantil. O Estado do Conhecimento revela que na literatura o planejamento ainda é considerado em



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

segundo plano, apontando para a necessidade de ampliação de pesquisas e produção acadêmica sobre o planejamento na educação infantil.

4- Referências

FERREIRA, J.C; CORR, S.S. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na educação infantil: relações e especificidades. **Revista zero a seis**. UFSC,2013.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.

HERBERTZ, D. H. **Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 176 f. Monografia (Especialização), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OSTETTO, L.E. Planejamento na educação infantil... mais que uma atividade a criança em foco. In: OTETTO, L.E. (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2000.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educacional**. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.

SILVA, A. L. R.et al Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero Americana de Estudo em Educação**, v. 12, p.669-687, 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Viridiana Alves de Lara⁶⁶

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar como os professores da rede municipal de ensino compreendem a avaliação no ciclo de aprendizagem. O aporte teórico está fundamentado em Luckesi (2011), Fernandes (2009), Lopes e Silva (2012), Hadji (2001), Esteban (2003) entre outros autores. A pesquisa qualitativa utilizou do questionário para coleta de dados, sendo aplicado em duas escolas da rede pública de ensino. Trinta e três questionários foram distribuídos, destes houve trinta devolutivas. Após coleta e análise dos dados foi possível verificar que os professores participantes compreendem a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, sendo parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, em que o professor é o mediador do conhecimento e pode realizar intervenções, se necessário, para que o aluno tenha acesso ao conhecimento e uma aprendizagem significativa. Os resultados obtidos nessas avaliações também fornecem, aos professores, dados para refletir, (re) pensar e (re)planejar em sua própria prática, por meio da autoavaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ciclo de aprendizagem. Ensino Fundamental.

1- Introdução

A avaliação não está separada do processo ensino-aprendizagem, na verdade é um componente essencial de todo o processo e não deve ser praticada de forma isolada e seletiva, pois o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (LUCKESI, 2011, p. 148).

A avaliação da aprendizagem é “um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário intervir* no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 150, grifo do autor), o que possibilita ao aluno a oportunidade de ter *feedback* que o ajude durante todo processo de aprendizagem.

Para ser uma ação pedagógica, a avaliação deveria ser vista como uma investigação do conhecimento, que possibilita a intervenção para a melhoria do resultado do ensino, ainda em construção, dando suporte ao professor. Afinal “o conhecimento desenvolve-se através do recurso e a construções e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo” (FERNANDES, 2009, p. 79).

2- Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem deve ser de acompanhamento, porque “investiga a qualidade dos resultados em andamento” (LUCKESI, 2011), ou seja,

⁶⁶ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa -PR. Professora no Departamento de Pedagogia da UEPG/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação. Correio eletrônico: viri.lara@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ela investiga todo o processo de construção do conhecimento, realizando investimentos para que o resultado seja satisfatório.

A avaliação só será efetiva se houver clareza do que se quer investigar, neste caso, a aprendizagem do aluno, e se intervir na prática pedagógica em busca de melhorias no ensino, caso contrário, a avaliação não estará cumprindo com sua função. “O propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender” (FERNANDES, 2009, p. 29).

São necessários investimentos na prática pedagógica oportunizando ao educando aprender e se desenvolver, superando as dificuldades que porventura aparecem durante o processo de construção do conhecimento.

3- Procedimentos metodológicos

A pesquisa qualitativa foi realizada em duas escolas municipais, ao todo trinta questionários foram respondidos pelos professores regentes de turmas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os professores relevam que compreendem a avaliação da aprendizagem como “[...] *um meio de detectar onde está o problema, possibilitando o voltar, retornar para suprir a dificuldade apresentada*” (Prof.1) . Para o Prof.10 a avaliação permite “*Verificar os possíveis progressos dos alunos. Perceber onde está a maior dificuldade em cada um*”. Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar o que o aluno não compreendeu e, portanto, quais objetivos propostos não foram alcançados para que se possa retomar e oferecer ao aluno possibilidades de reconstruir o conhecimento, ou seja, “o educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então, caminhar com ele rumo a uma solução possível” (LUCKESI, 2011, p. 199).

Os professores demonstraram em seus depoimentos que concebem a avaliação da aprendizagem como parte do processo ensino-aprendizagem que visa acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, o que requer a intervenção do professor para que as eventuais dificuldades dos alunos sejam superadas e que sua aprendizagem se torne significativa.

Nessa concepção de avaliação da aprendizagem, o desenvolvimento do aluno é investigado diariamente, o professor tem a visão do desenvolvimento cognitivo do aluno e pode observar em que nível o aluno estava no início do processo ensino aprendizagem, quais foram suas evoluções e dificuldades.

Os professores ainda nos revelam que a avaliação da aprendizagem permite ao professor refletir sobre sua própria prática pedagógica, por meio da autoavaliação. Para o Prof.12 “*A avaliação não é um instrumento para avaliar não somente o aluno, mas tem como objetivo também de apontar onde o professor precisa retomar o processo de ensino aprendizagem e conhecer através dela as dificuldades de cada um*”, Professor 17 ainda ressalta que a avaliação é um meio que “*Serve para orientar o planejamento e replanejamento do professor a partir do que foi avaliado*”.

A avaliação evidencia a aprendizagem do aluno, oferecendo subsídios para o professor investigar se o aluno está aprendendo os conteúdos trabalhados. Esteban (2003, p. 24) afirma que “investigando o processo ensino aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa”.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

4- Considerações finais

Os dados coletados e analisados permitem afirmar que os professores entrevistados compreendem a avaliação como componente do processo ensino-aprendizagem. Por meio da avaliação é possível investigar o nível de desenvolvimento do aluno, podendo intervir, se necessário, para que o aluno tenha um aprendizagem significativa. Os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem fornecem aos professores dados para refletir sobre sua própria prática pedagógica, oportunizando a realização de sua autoavaliação.

5- Referências

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). A avaliação no cotidiano. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

FERNANDES, Domingues. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A REALIDADE ESCOLAR

Karina Aparecida Christoni Morales⁶⁷

Marcelo Carster Livramento Neves⁶⁸

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara⁶⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo demonstrar resultados de uma pesquisa de campo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sua aplicabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um Município do interior do norte do Paraná. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário. Dessa forma, subsidiando abordagens e questionamentos pertinentes a utilização das Teorias das Inteligências Múltiplas, nos trouxe como resultado informações quanto ao processo formativo dos professores, tempo de docência, abordagens aos alunos com dificuldades e aos que se destacam, abordagens no Projeto Político Pedagógico na formação integral do aluno e também a utilização das Inteligências Múltiplas no plano docente. Onde constatamos que a maioria dos professores entrevistados desconhecem a Teoria das Inteligências Múltiplas não oferecendo as oportunidades do desenvolvimento integral do aluno, neste sentido aluno deveria ser mais estimulado ao desenvolvimento de suas habilidades pela escola, pois, é um ser único e complexo, o aluno deve ser tranquilizado quanto aquilo que apresenta dificuldades, diminuindo a sensação de frustração e acanhamento, o aluno nem sempre é o problema, cada um aprende por métodos diferentes, em tempos diferentes, de formas diferentes, transpondo correlações entre as inteligências de forma a atingir áreas específicas, para que se torne produtivo sem as frustrações de suas dificuldades e sim pontuando suas potencialidades.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas. Projeto Político Pedagógico. Ensino Fundamental.

1- Introdução

Podemos observar que a teoria das Inteligências Múltiplas ainda é pouco difundida na comunidade pedagógica, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental, necessitando-se de maiores esclarecimentos em relação à articulação metodológica e à contextualização crítica e científica do assunto. Portanto, a pesquisa nos remete privilegiar esta linha de pensamento onde, a integralidade no desenvolvimento do aluno venha nortear as ações referentes aos estímulos e as inúmeras possibilidades de atuação pedagógica para iniciar, retomar e consolidar propostas e práticas pertinentes as IM.

Gardner (1982) afirma que as áreas e os domínios das inteligências se caracterizam por meio do desenvolvimento de processos valorizados culturalmente de formas específicas no plano psicológico, o cognitivo expressa por sua vez, capacidades cada vez maiores de entender, expressando significados em diversos sistemas simbólicos utilizados no contexto cultural, onde



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

não há um determinante de ligação necessário entre capacidade e ou estágios dos desenvolvimentos das capacidades intelectuais e seus domínios.

2- Desenvolvimento

Para que possamos entender, aprofundar um pouco mais sobre a temática exposta devemos conhecer os significados e as perspectivas de atuação das IM, afim de desmistificar tal teoria e poder fazer uso de suas contribuições para educação, garantindo não só o texto da LDBEN Lei BRASILnº 9394/96, mas também os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PQEI).

Mas, para que tudo isso possa ter sentido, foi realizado uma pesquisa de campo onde foi levantado se os professores conhecem a teoria das IM, se o Projeto Político Pedagógico tem a flexibilidade para abordar o assunto, se conseguem identificar as inteligências como potencialidades possíveis, se constroem seus planejamentos pautados em alguma perspectiva científica e se a qualificação e a capacitação proporcionam aprimoramento em temas como este.

A partir do procedimento de coleta de dados foi possível perceber qual o real entendimento acerca do assunto, pois na história observa-se que diversos pensadores da educação e dos mais variados ramos da ciência, manifestam ideias de democracia, participação e autonomia, que se tornam objetivos ou até mesmo uma utopia em relação à formação dos professores e das ideias pedagógicas. Talvez, as maiores marcas históricas do desenvolvimento cognitivo e social venham dos estudos decorrentes de Piaget, Vygotsky, Gardner entre outros, (GARDNER, 1998) contextualizando o cenário educacional e a busca pela verdadeira qualidade a que se almeja.

Com isto, o levantamento da pesquisa de campo e o estudo bibliográfico mostrou que a grande maioria dos professores são formados em Pedagogia totalizando 88,8% dos entrevistados, sendo 11,2% com formação em outras áreas do magistério como: Letras e Literatura, Matemática, História, Geografia e Artes. No que diz respeito à pós graduação, 38,85% não possuem curso de pós-graduação, 27,75% uma pós-graduação, 27,75 duas pós-graduações e 5,55% três pós-graduações.

Dados que proporcionam uma visão de boa qualificação, e capacitação, mas na prática, o que está acontecendo?

Quando perguntados sobre as IM, a maioria de 61,06% dos entrevistados responderam que não conhecem a teoria e 38,85% responderam que conhecem. No entanto, para que possa ser mais específico foi perguntado aos professores como eram descritas as IM no Projeto Político Pedagógico da escola de e qual era o incentivo para que a temática fosse abordada nas práticas docentes, os dados demonstram que 49,95% dos professores afirmam que as IM estão presentes no Projeto Político Pedagógico, 16,65 que não está presente e 33,4% dizem que desconhecem.

Refletindo sobre os dados coletados e sobre as teorias das IM conclui-se que, apesar de sua formação, não estão atentos para todas as inteligências estudadas, ainda pouco sabem sobre as aplicações práticas e metodológicas, necessitando de um formato de educação continuada onde possibilitem o crescimento individual e integral do aluno.

3- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Neste contexto, Gardner (1995) pontua que o papel principal da escola deveria ser ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades, pelo fato de ser humano ser diferente de todas as outras espécies tornando-o único e complexo.

Portanto, para que o aluno realmente aprenda Gardner (1995) aponta que tranquilizá-lo sobre aquilo que tem dificuldade diminui a sensação de frustração e acanhamento, colocando a visão que ele não é o problema e que cada um pode aprender com métodos diferentes, em tempos diferentes, de formas diferentes, utilizando-se de correlações entre as inteligências, como estratégia para atingir uma área específica. É perfeitamente normal o auxílio na construção destes conhecimentos, adequando às metodologias de ensino e criando fundações sólidas onde se apoiará os conteúdos e sanará as dificuldades.

4- Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CAMARGO, Eliana Nardelli de. ALONSO, Myrtes. **O Desenvolvimento Profissional do Professor**. Olhar de Professor, ano/vol. 8, número 001. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. COSTA, Sandra. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

LOURENÇO, Linesanio de Souza; SILVA, Deinee Airles. **A importância do Projeto Político Pedagógico para a Organização Escolar**. Fonte: > disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-importancia-do-projeto-politico-pedagogico-para-a-organizacao-escolar> > acesso em: 21/09/2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ENSINO, DIDÁTICA E DOCÊNCIA: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PROJETO EXTENSIONISTA NO DIÁLOGO ENTRE LICENCIANDOS

Karina Regalio Campagnoli⁷⁰

Denise Puglia Zanon⁷¹

Resumo: O projeto de extensão intitulado “A dimensão didática do trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”, baseia-se no encontro pedagógico entre acadêmicos dos cursos de licenciatura da UEPG: Pedagogia, História, Física e Biologia, reunidos pelo objetivo comum de investigar o processo ensino e aprendizagem, discutir e refletir acerca de práticas pedagógicas bem sucedidas, eleitas por professores das redes de ensino pública e privada do município de Ponta Grossa-PR. Nesse sentido, intencionamos nesse trabalho refletir sobre as possíveis contribuições de projeto extensionista, a partir do diálogo entre estudantes de diferentes licenciaturas. Para subsidiar essas intenções, foram adotadas as contribuições de Prado, Morais e Araújo (2011), Freire (2015), Welfort (1996), entre outros. Evidenciamos, que a comunicação, o contato entre licenciandos de diversos cursos e professores da educação básica, possibilita a troca de experiências, colaborando para o enriquecimento da formação inicial de professores. Dessa forma, destaca-se a relevância desse projeto de extensão no sentido de oportunizar aos acadêmicos um constante exercício de observação, análise, discussão, reflexão sobre ensino, Didática, na busca de novos caminhos para o ato de ensinar, que venham a contribuir na formação dos licenciandos.

Palavras-chave: Didática. Prática Pedagógica. Licenciatura. Profissão Docente.

1- Introdução

O projeto de extensão intitulado “A dimensão didática do trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” foi idealizado por um grupo de professoras do Departamento de Pedagogia (DEPED), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e objetiva aproximar os licenciandos do exercício da docência, por meio de estudos e reflexões sobre Didática, Prática pedagógica, ensino e docência, com vistas à necessária articulação entre teoria e prática.

Compreendendo a extensão como oportunidade de enriquecimento da formação acadêmica, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a reciprocidade e o diálogo que ocorre entre acadêmicos de diferentes licenciaturas e o cotidiano escolar em que estão inseridos.

As ações extensionistas baseiam-se em observações realizadas pelos licenciandos em escolas públicas, os quais materializam suas impressões por meio da elaboração de narrativas, que de acordo com Alves (2007); Prado,

⁷⁰ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: karinaregalio@hotmail.com

⁷¹ Mestre em Educação (UEPG). Professora Assistente na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: denizanon@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Morais e Araújo (2011), permitem ao estudante desenvolver a sensibilidade em perceber detalhes, investigar, descobrir-se e construir sua identidade docente.

Zanon, Silva e Althaus (2015) acrescentam que o acompanhamento e a participação ativa dos acadêmicos em sala de aula, junto aos professores, possibilita a problematização de inquietações que estão presentes no fazer pedagógico.

Nos encontros mensais do projeto de extensão, os acadêmicos têm a oportunidade de narrarem suas reflexões oralmente, o que, segundo Welfort (1996), reforça a socialização em grupo, aprimorando o processo de formação docente e também possibilita o desenvolvimento da crítica sobre o fazer docente, reforçando a adoção de uma postura dinâmica e dialética sobre o processo ensino e aprendizagem, como ressalta Freire (2015).

2- Materiais e métodos

A metodologia desse trabalho baseia-se inicialmente na observação desenvolvida pelos acadêmicos das diversas licenciaturas sobre a ação didática de professor nas escolas das redes públicas do município de Ponta Grossa – realizadas com periodicidade semanal e/ou quinzenal. A partir das observações, os estudantes redigem narrativas, que envolvem dentre outros, aspectos sobre a prática pedagógica observada junto aos professores na escola.

Além disso, os acadêmicos reúnem-se, mensalmente, sob a coordenação das professoras da UEPG – responsáveis pelo projeto de extensão – e também com os professores das escolas, para estudo e discussão sobre os referenciais indicados antecipadamente pelas docentes universitárias. Os licenciandos elaboram uma síntese sobre os aspectos discutidos nas reuniões mensais, sendo estas compartilhadas em grupo restrito de uma rede social.

Nas escolas, os licenciandos realizam as observações de forma participativa, auxiliando os professores regentes também realizam intervenções, as quais são planejadas antecipadamente sob a orientação das professoras da UEPG.

3- Resultados e discussão

Constata-se que, por meio desse projeto de extensão os acadêmicos são sensibilizados pelos diferentes olhares de seus colegas, evidenciando saberes e posicionamentos construídos por meio do currículo de cada curso, bem como especificidades em cada área do conhecimento. No entanto, essa diversidade configura-se como positiva, no processo de formação dos futuros professores, no sentido de que permite a reflexão sobre saberes e compreensões diversas sobre o ensino, a docência, favorece ainda a ampliação dos horizontes em relação à prática pedagógica.

4- Considerações finais

Destaca-se a riqueza expressa na vivência e partilhas entre os acadêmicos das diversas licenciaturas da UEPG, unidos por um projeto de extensão que vislumbra o diálogo sobre as práticas pedagógicas e sobre formas de exercer a docência de modo a se alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

5- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: histórias de vida e formação de professores. 2007, p. 69-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143p.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n.24, p.53-67, jul/dez. 2011.

WELFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2 ed. 1996, 63p.

ZANON, D. P.; SILVA, K. C. D.; ALTHAUS, M. T. M. Narrativas na formação inicial de professores: o olhar dos licenciandos sobre a prática docente na escola. In: **EDUCERE**, PUCPR, XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Claudiane Oliveira Viante⁷²

Loraine Lopes de Oliveira⁷³

Milena Pacheco⁷⁴

Patrícia Correia de Paula Marcoccia⁷⁵

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir sobre o trabalho do coordenador pedagógico no âmbito da gestão escolar por meio do trabalho coletivo, tendo como ponto de partida para a análise, as experiências promovidas pela disciplina de Estágio Supervisionado na Gestão Educacional I, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa-PR, ano de 2016. Por meio da experiência de estágio pôde-se constatar que a função que maior preenche o tempo de trabalho do Coordenador Pedagógico na instituição em que o estágio foi feito, são as atividades que descaracterizam a atribuição principal, ou seja, a relação ensino-aprendizagem, as quais limitam a execução de outras demandas como a formação continuada dos professores e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. O maior desafio que se coloca ao Coordenador Pedagógico é encontrar meios para a efetivação do trabalho participativo de todos, pois muitas vezes o pedagogo acaba se desvinculando de sua função pedagógica para atender outras atribuições dentro da escola ligadas a parte burocrática e ao cotidiano escolar. Sendo que o desafio que se coloca ao coordenador pedagógico frente às inúmeras demandas que surgem no cotidiano escolar, é buscar alternativas e condições para que aconteçam momentos de formação continuada reunindo toda a equipe docente. Além disso, há a necessidade de promover momentos para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Desafios. Atribuições. Trabalho Coletivo.

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre o trabalho do coordenador pedagógico no âmbito da gestão escolar por meio do trabalho coletivo, tendo como ponto de partida para a análise, as experiências promovidas pela disciplina

⁷² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail: claudianeviante@gmail.com

⁷³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Mestranda em Educação pela mesma instituição, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com

⁷⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail mblsp@hotmail.com

⁷⁵ Professora Doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail pa.tyleo12@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

de Estágio Supervisionado na Gestão Educacional I, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa-PR, ano de 2016.

A pesquisa é oriunda do estágio supervisionado que fez uso do instrumental de abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como técnicas de coleta de dados a observação e o diário de bordo e com as análises destas técnicas utilizadas foi possível constatar a importância que tanto equipe docente quanto equipe gestora, consideram pertinente o trabalho coletivo no âmbito escolar, mas destacam alguns desafios para que este trabalho seja efetivado.

Domingues(2014) ressalta que o trabalho coletivo contribui com a instituição escolar, pois compõem um trabalho contra o individualismo gerando assim tomadas de decisões junto com o coletivo escolar que promove uma partilha de ações de maneira reflexiva e assim pode-se considerar o papel do coordenador como propiciador destes momentos.

Neste contexto, o coordenador pedagógico necessita estar ciente de seu papel de atuação no ambiente escolar para que o trabalho coletivo no ambiente escolar possa ser concretizado e isso exige do Pedagogo (a) profissionalismo, visto que estes processo poderá demandar algum tempo para ser internalizado por toda a comunidade escolar.

O presente artigo está organizado em dois momentos. O primeiro diz respeito visa apresentar a importância do período do estágio em Gestão Educacional contemplando um campo de conhecimento acadêmico. A segunda fase aponta reflexões sobre os momentos de inserção no campo do estágio em Gestão Educacional com ênfase ao trabalho do coordenador pedagógico permeado no trabalho coletivo.

2- Estágio em gestão educacional: um campo de conhecimento

O estágio tem a finalidade de propiciar o trabalho integrado do acadêmico em seu futuro campo de trabalho com a relação entre teoria e prática que necessitam estarem articuladas para que as reflexões durante a inserção neste campo de conhecimento possam ser realizadas pelo acadêmico. Contudo, este momento de formação do futuro profissional da Gestão enfrenta desafios no tocante ao olhar prático que a disciplina pode promover reduzindo seu caráter formativo.

Pimenta e Lima (2005/2006, p. 06) ressaltam no exposto acima que:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'.

Deste modo, pode-se afirmar as dificuldades do acadêmico em inserir-se neste ambiente de formação, pois ao inserir-se no campo de estágio, o estudante necessita refletir constantemente desde o início das observações até o momento de intervenção no ambiente escolar em que foi acolhido, para que assim, não seu



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

olhar não seja reduzido a uma visão prática do curso bem como a um momento em que necessite apenas cumprir a carga horária proposta por cada instituição de Ensino Superior.

O estágio supervisionado em Gestão Educacional na Educação Básica é uma das disciplinas obrigatórias do terceiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, compondo uma carga horária total de 102 horas, divididas entre “campo” e hora-aula. O momento da prática do estágio é desenvolvido por meio das observações feitas pelas acadêmicas uma vez por semana, assim como a coleta de dados com a aplicação dos questionários e intervenção realizada com os professores durante os momentos finais no campo de estágio.

Diante do acompanhamento do trabalho da equipe gestora no CMEI, as observações foram registradas por meio dos diários de bordo, a fim de relatar o cotidiano e as atividades desenvolvidas pelos profissionais.

A disciplina em questão complementa as demais disciplinas do Curso Pedagogia de um modo interdisciplinar, possuindo segundo a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia a finalidade da:

Investigação da realidade escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado. (PARANÁ, 2013, p. 08).

Atrelado a estas finalidades, busca-se a compreensão da forma como se efetiva o trabalho da equipe gestora com a escola, equipe docente e em especial, o trabalho do coordenador pedagógico com foco no trabalho coletivo e nos processos de formação contínua, afirmando que este campo constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Neste sentido, corrobora-se com as autoras acima, pois este processo de construção do conhecimento não se resume a mera atividade prática, e sim atividade teórica que permite e dá condições de instrumentalizar a práxis. Esta práxis apontada por Freire (2002) destaca como um processo de ação-reflexão-ação do trabalho e que atrelado tanto a trabalho da equipe gestora quanto o trabalho docente, possibilita a aproximação com o trabalho do coordenador pedagógico para alcançar o objetivo final que é o desenvolvimento do cognitivo, social e humano do educando.

Em suma, o estágio em gestão possibilita ao acadêmico a oportunidade de acompanhar a rotina da equipe gestora, assim como conhecer suas atribuições e refletir sobre a realidade escolar. Assim, se este processo de conhecimento é internalizado, há a promoção do entendimento de que a experiência e o contato com o ambiente escolar, propiciam reflexões acerca do trabalho do coordenador



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pedagógico, bem como a efetivação do trabalho coletivo com todos os profissionais da instituição.

3- O coordenador pedagógico: contribuições e desafios diante do trabalho coletivo

Inicialmente é importante ressaltar que o trabalho do coordenador pedagógico, segundo Isaneide Domingues (2014, p. 114) está pautado nas questões pedagógicas da escola numa relação de “intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos” e por isso, faz-se necessário que este profissional, no exercício de sua liderança, coordene projetos articulados de maneira crítica, voltadas a construção do conceito de trabalho coletivo.

Deste modo, coordenar as questões pedagógicas vai além das correlações particulares de um determinado grupo, logo é substancial construir caminhos democráticos para que o trabalho coletivo se efetive no âmbito escolar de maneira participativa e não autoritária conforme destaca a autora ressaltando que o coordenador pedagógico é o:

[...] profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 116).

De fato, cabe ao coordenador pedagógico nas suas atribuições desenvolver o trabalho coletivo dentro da escola, bem como promover uma formação continuada para os docentes voltada para a realidade de cada espaço escolar. No entanto, como esclarece Domingues (2014), a principal função do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores, apresenta-se nítido nas observações no campo de estágio que o coordenador acaba assumindo diversas atribuições que são acrescidas pelas demandas do cotidiano, o que acaba impossibilitando a realização da formação contínua na escola.

Diante desta questão, Domingues Nóvoa (2002 apud DOMINGUES, 2014, p. 117) corrobora que:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional.

Entende-se que esta formação envolve a necessidade da coletividade dos diversos atores educativos (pais, funcionários, docentes, diretores e coordenadores pedagógicos) logo o trabalho coletivo está associado a formação dos educadores numa perspectiva de eliminar o descompasso entre teoria e prática a partir de uma problemática vivenciada no espaço escolar e não uma formação distorcida da realidade vivida diariamente.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Além da formação continuada há outra atividade que necessita relacionar-se ao coletivo é a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e Veiga (1998, p. 9) sinaliza a importância de um Projeto Político-Pedagógico construído pelo corpo docente da escola, o qual exige intensa reflexão para a construção das finalidades da instituição, bem como o seu papel social que norteia a definição dos caminhos e ações a serem desenvolvidas em prol do processo educativo.

O PPP da escola, além de ser considerado um documento norteador das ações educativas, tem como um de seus objetivos propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando a superação dos conflitos educacionais e buscando dissipar as relações competitivas, corporativas e autoritárias. Veiga (2012, p. 25) aponta que:

A escola tem que pensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo para ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade.

Este documento que possui peculiaridades pois considera a realidade de cada Instituição possui extrema importância no âmbito escolar, visto que define os caminhos para a efetivação do trabalho pedagógico. Para a organização desse Projeto, é de suma importância a ação de todos os que fazem parte do funcionamento da escola, inclusive os pais dos alunos que frequentam a mesma. Entretanto, por falta de tempo devido às demandas da escola, o coordenador pedagógico não consegue reunir todos os profissionais da escola ao mesmo tempo para a elaboração do PPP e a sua construção de forma coletiva não se efetiva e até mesmo faz com que o mesmo não tenha importância por parte da comunidade escolar.

Domingues (2014, p. 140) afirma que o “trabalho coletivo é uma das possíveis saídas contra o individualismo e o isolamento ligado à atividade docente na escola”. Verifica-se que na escola o coordenador pedagógico assume diversas “atribuições que são acrescidas pelas demandas do cotidiano, pela relação com a equipe, pela natureza dos projetos desenvolvidos” (DOMINGUES, 2014, p. 125). Em outras palavras, muitas vezes o coordenador pedagógico assume funções que não são de sua competência e, por esse motivo, deixa de realizar atividades e funções de extrema importância para o andamento escolar como formação continuada de professores, acompanhamento do planejamento das aulas, dentre outras atividades.

Para a conquista e o alcance de um trabalho pautado no coletivo escolar, apesar de todas as demandas e desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, é preciso que o trabalho da equipe pedagógica “não esteja deslocado de um projeto de escola comprometido com o enfrentamento de problemas pedagógicos e com a construção do trabalho coletivo, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade para todos” (DOMINGUES, 2014, p. 163).

O coordenador pedagógico vem enfrentando desafios no desenvolvimento de suas atividades, em virtude do excesso de atribuições, além



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

das que são próprias de sua função. Contudo, é necessário não medir esforços para o comprometimento com a construção do trabalho coletivo na escola, acreditando que esta possa se efetivar-se em âmbito escolar e possuindo foco num ensino de qualidade para os alunos, assim como a participação efetiva de todos os membros da escola nas decisões e desenvolvimento das atividades escolares.

O estágio em Gestão Educacional ocorreu no ano de 2016, tendo início com o acompanhamento e a observação das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico em seu ambiente de trabalho, finalizando com uma intervenção pedagógica com professores, direção e coordenador pedagógico.

Neste período, foi analisada a rotina diária do coordenador pedagógico e suas intervenções pedagógicas. Diante das observações apresenta-se nítida a preocupação deste profissional com o bom andamento da Instituição, percorrendo e auxiliando todos os espaços e profissionais, desde as serventes, os professores, até a direção, não de modo impositivo, mas de forma a auxiliar no processo educacional.

Diante da experiência de estágio pôde-se constatar que a função que maior preenche o tempo de trabalho do Coordenador Pedagógico na instituição, foram as atividades de cunho administrativos, as quais limitam a execução de outras demandas como a formação continuada dos professores e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Domingues (2014, p. 30) aponta que o trabalho do coordenador pedagógico compreende tanto as atividades administrativas, quanto as pedagógicas da escola. Nesse sentido, a execução do trabalho pedagógico e administrativo devem ser contemplados durante a rotina deste profissional, buscando um equilíbrio, para que ambas sejam atendidas.

Observou-se também que o coordenador pedagógico acaba sendo sobrecarregado pelas múltiplas atribuições do cotidiano, percebendo que as tarefas que devem ser cumpridas pelo coordenador não são próprias de sua função, o que acaba interferindo nas ações pedagógicas, as quais consideradas mais importantes de todo o seu trabalho. Entretanto, vale destacar que a Coordenadora busca se organizar em relação ao cumprimento não somente das demandas burocráticas para que assim, possa manter contato com toda a equipe docente durante seu trabalho em sala.

Para além dessas questões que foram observadas no campo do estágio, o eixo que norteou a totalidade do estágio foi a investigação de como se efetiva o trabalho coletivo na escola e qual a concepção das professoras e do coordenador pedagógico com relação ao conceito de trabalho coletivo na escola.

Como atividade avaliativa, foi proposta a realização de uma intervenção com as professoras do CMEI, visando apresentar os dados coletados e discutir o conceito de trabalho coletivo e de que forma se expressa no ambiente escolar, com ênfase no trabalho do coordenador pedagógico. Para tanto, foi distribuído um questionário referente ao trabalho coletivo para as professoras e o coordenador pedagógico responderem. Após este momento, foram compilados os dados e organizado um plano de ação para ser desenvolvido na escola.

A intervenção permeou-se na apresentação, análise e discussão dos dados com toda a equipe dos profissionais professores, coordenador pedagógico e direção. Foram elaboradas quatro perguntas em relação aos dados qualitativos



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

obtidos no CMEI e que permeou o conceito de trabalho coletivo. As perguntas elaboradas estão dispostas abaixo:

- 1) Em sua opinião, qual o papel que a escola exerce hoje na sociedade? Há relação com a(s) finalidades descritas no projeto-político-pedagógico da sua escola?
- 2) Qual o papel você considera que a escola deveria exercer?
- 3) Sobre o trabalho coletivo: Qual a sua concepção a respeito do trabalho coletivo na escola?
- 4) Aponte aspectos que exemplifiquem momentos de organização do trabalho Pedagógico coletivo (ou seja, organização do Projeto-Político-Pedagógico, organização do tempo, espaço e demais atividades).

Com relação as questões citadas e que foram respondidas pelos profissionais, cabe destacar que no CMEI o problema não estava no espaço e sim na falta de tempo para a realização de formação continuada e organização do trabalho coletivo. O mesmo problema ocorre também quando se analisa a questão da estabilidade no referido espaço, já que esta é uma das condições necessárias para se garantir tais objetivos, pois se percebeu que no que se refere a isso, existe grande limitação, na medida em que a rotatividade dos professores é expressiva.

Apresentam-se variados os fatores que dificultam a ampliação do trabalho coletivo, contudo a falta de um projeto significativo na escola torna essa participação utópica e ao mesmo tempo crucial para que o mesmo se efetive de fato nas escolas. Como observado, as condições de trabalho bem como as estruturas físicas dos espaços, as relações sociais estabelecidas, o isolamento docente são causas para a falta de organização do todo frente às demandas atuais da sociedade. Acredita-se que, para que se possibilite a efetivação do trabalho coletivo é necessário levar em conta todos os aspectos citados, e concomitantemente obter formas que contribuam para a transformação tendo nas relações dialógicas suporte para um projeto inovador no espaço escolar.

Nesse sentido, são grandes os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico na busca da efetivação do trabalho coletivo e formativo, considerando diversos fatores que são a necessidade de uma melhor organização do tempo, atendimento de questões que estão além das demandas ordinárias da função pedagógica, pois tomam tempo e inviabilizam a execução das atribuições pedagógicas de fato. Outro apontamento está para além do poder do coordenador pedagógico e que precisa de atenção: a rotatividade de professores na escola, uma vez que depende de concurso público e interesses individuais dos próprios professores.

Por meio das observações no campo de estágio, constatou-se o esforço da coordenadora pedagógica em atender ambas as funções, demonstrando ter uma boa parceria e um bom relacionamento com a direção, o que contribuía para que suas demandas fossem alcançadas da melhor maneira possível.

Embora a coordenadora pedagógica tenha múltiplas tarefas em sua rotina, apontou a busca pela efetivação de um trabalho que contemple o atendimento das questões pedagógicas, o atendimento aos pais e comunidade e demandas administrativas, principalmente nos assuntos burocráticos advindos da Secretaria da Educação que necessitavam serem solucionadas.

Assim, conforme aponta Souza (2005, apud DOMINGUES, 2014, p. 110):



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O supervisor pode trabalhar com o olhar para o pedagógico, numa postura crítica, reflexiva junto à equipe escolar e aos professores, utilizando-se do administrativo a favor do pedagógico, negando o caráter meramente burocrático, impositivo, normativo e controlador. O trabalho do supervisor escolar estaria voltado a um projeto coletivo, em que a colaboração, a confiança, o pensar, o fazer junto pode propiciar o desenvolvimento profissional de todos, com uma formação de melhor qualidade.

Nesse sentido, a inserção no campo de estágio, permitiu identificar a preocupação da coordenadora do CMEI em mobilizar práticas pedagógicas que buscassem alcançar todo o corpo escolar, visando principalmente o pleno desenvolvimento do educando, mesmo com outras demandas que não estavam associadas diretamente ao seu trabalho, mas que, a profissional buscava a resolução destas para o bom funcionamento da Instituição.

Para isso, acredita-se em um elemento norteador para que o coletivo, ou seja, todos os componentes da escola partilhem de um mesmo objetivo e fim que é o educando em seu desenvolvimento pleno e para isso acredita-se no diálogo como processo para alcançar o educando e todos os que na instituição de ensino trabalham. Assim, Freire (1996, p.109), afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É esse diálogo narrado por Freire que deve permear as relações existentes no âmbito educacional como um recurso para se fortalecer as relações no interior das escolas.

Embora as práticas da coordenadora estivessem comprometidas com o processo ensino-aprendizagem, o cotidiano estava carregado de tarefas que impediam o acompanhamento do ensino-aprendizagem, seja pela rotatividade dos professores, pelo preenchimento de fichas e planilhas e pela dificuldade de reunir o coletivo para discutir as demandas e necessidades da escola.

4- Considerações finais

O objetivo do estudo foi discutir o trabalho do coordenador pedagógico sobre papel do coordenador pedagógico no âmbito da gestão escolar, tendo como ponto de partida para a análise, as experiências promovidas pela disciplina de Estágio Supervisionado na Gestão Educacional I, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa-PR, ano de 2016.

É considerado por meio da análise dos dados que a maioria dos profissionais da instituição entrevistados e que são entre eles os docentes, o coordenador pedagógico e direção, compreendem a importância do trabalho coletivo ao ambiente escolar ressaltando ainda que beneficia as crianças, sujeitos essenciais do processo educativo e comunidade.

Contudo outros profissionais retratam as dificuldades em ocorrer o trabalho coletivo na escola devido a rotatividade de profissionais, a falta dos momentos de Organização do Trabalho Pedagógico proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa gerada



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

anteriormente pela falta de aproveitamento destes momentos para formação pedagógica e a falta do tempo ocasionado pelas demandas educativas advindas tanto dos docentes como da equipe gestora, para que todos consigam se reunir em um mesmo espaço e tempo no CMEI.

Constatou-se também que a função que maior preenche o tempo de trabalho do Coordenador Pedagógico na instituição em que o estágio foi feito, são as tarefas cotidianas e rotineiras, juntamente com as de cunho administrativo, provocando a descaracterização do trabalho pedagógico, as quais limitam a execução de outras demandas como a formação continuada dos professores e o trabalho pedagógico, dificultando assim a ampliação gradativa do trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, cabe o desafio ao coordenador pedagógico frente às inúmeras demandas que surgem no cotidiano escolar, buscar alternativas e condições para que aconteçam momentos de formação continuada reunindo toda a equipe docente. Além disso, há a necessidade de promover momentos para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na escola e assim de modo processual promover com todo o coletivo escolar, ou seja, rompendo segundo Borges (2010) com o modelo da estrutura curricular que é da caixa de ovos na qual contribui para a manutenção do individualismo e isolamento entre o corpo escolar.

5- Referências

BORGES, C. Trabalho Coletivo- Verbete. In. Oliveira, D. A.; Vieira, L.F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. MESTRADO/UFMG, 2010.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 149 p. 120.

PARANÁ. **Matriz Curricular n. 2 para o Curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa**, 2013, 10 p. Disponível em: < <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf> >. Acesso em: 30/11/2017.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Rev. Póesis, v. 3, n. ¾, 2006. P. 5-24.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas - SP: Papirus, 2012, v. p. 11-52.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

TRABALHO COLETIVO: UMA RELAÇÃO ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A EQUIPE DOCENTE

Jennifer Batista dos Santos⁷⁶

Maria Eduarda da Silva⁷⁷

Raiane Beatriz de Quadros⁷⁸

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara⁷⁹

Resumo: Destacamos com esse trabalho a necessidade de refletir sobre a importância do coordenador pedagógico dentro da instituição escolar, compreendendo o seu papel e suas atribuições na instituição escolar. O PPP precisa ser compreendido na escola como um meio de engajamento coletivo, pois esse documento permeia todo o trabalho direcionando as finalidades e direções dentro da escola. Analisamos o trabalho coletivo em um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Ponta Grossa, onde percebemos elementos que dificultam a sua efetivação como o individualismo, balcanização, hierarquia, e percebemos o coordenador pedagógico como mediador desse trabalho na escola, para que todos possam atuar na mesma direção, com intencionalidades e caminhando para a mesma direção.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Coordenador pedagógico. Intencionalidade.

1- Introdução

Este resumo traz um relato de experiência, sobre o estágio em Gestão Educacional realizado em uma escola municipal de Ponta Grossa-Pr, onde tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho do coordenador pedagógico e sua interação com a comunidade escolar e com os profissionais da instituição. Consideramos o estágio importante na formação acadêmica e profissional. Por meio do estágio podemos articular as disciplinas com a prática, promovendo a relação teoria e prática.

A partir do artigo Estágio e docência: diferentes concepções, de Pimenta e Lima (2005), definimos o estágio como um campo de conhecimento, atividade de pesquisa que tem como base a interação do curso com o campo de atuação dos profissionais da educação.

Assim analisamos o trabalho do coordenador pedagógico na escola, o qual consideramos um mediador do trabalho coletivo, em que o mesmo realizado na escola contribui para o enfrentamento da cultura imposta pelo sistema por meio de reformas e políticas internas e externas.

⁷⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. jennybds@bol.com.br

⁷⁷ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. mariaa.e.silvaa@gmail.com

⁷⁸ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. okey.raiane@hotmail.com

⁷⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, professora no Curso de Pedagogia UEPG, DEPED. E-mail: cristianesclara@yahoo.com.br

O trabalho coletivo dentro de uma instituição é essencial para que ocorra uma gestão democrática. Para analisar o trabalho coletivo, analisamos um CMEI no Município de Ponta Grossa no qual focamos em seus aspectos relacionados à coordenação pedagógica e a equipe gestora em sua interação com a equipe docente.

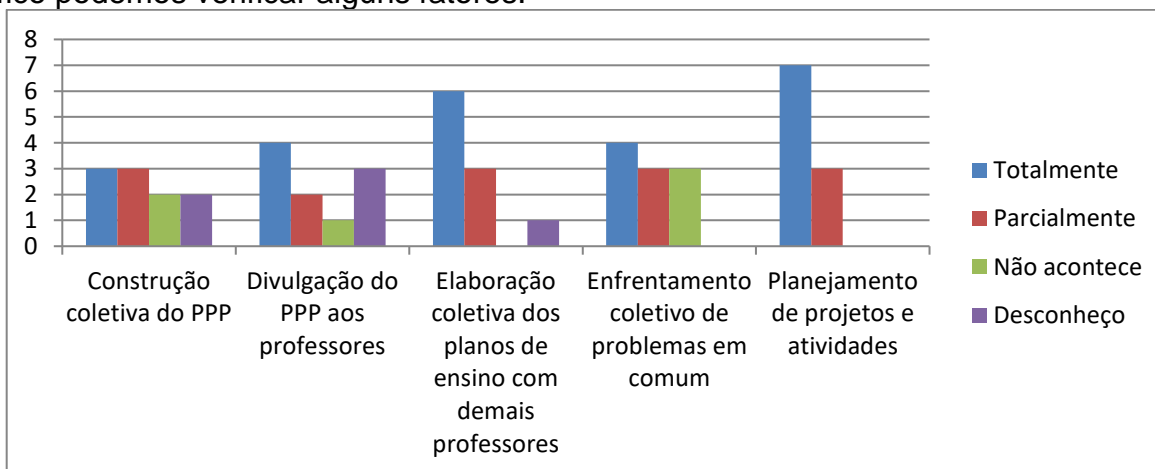
O CMEI conta com 15 profissionais, sendo 13 professoras, uma pedagoga e uma diretora; a equipe gestora demonstra grande dificuldade quanto à resistência de funcionários que já atuam há muitos anos na docência e que muitas vezes não acatam algumas decisões, não agindo modo coletivo. Como instrumento de análise dos dados utilizamos o questionário, percebendo como os professores e equipe gestora percebem o trabalho coletivo dentro da escola.

2- Desenvolvimento

No artigo A cultura escolar de Nadal, Pérez Gomes (2001, p.131), enfatiza a tradição que mantém o trabalho escolar de acordo com os moldes construídos durante o tempo. Isso possibilita incorporar novos membros e flexibilizar novas ações, porém muitas vezes pode ocorrer certa resistência em modificar a forma de trabalho pois alguns profissionais seguem padrões durante sua trajetória como docente.

Como cita Viñao Frago (2005, p.59), “a cultura escolar é constituída por teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inercias, praticas e hábitos, que ao longo do tempo se formam tradições, regularidades e regras de jogo. Esse caráter de convencionalidade e utilização de regras e códigos faz com que exista um padrão naturalizado que dificulta a introdução de novas práticas”.

Durante nossas observações percebemos as dificuldades encontradas no que dizem respeito ao trabalho coletivo. Elencamos alguns dos fatores por meio de estudos e observações realizadas no campo de estágio que contribuem para a não efetivação do trabalho coletivo: falta de professores, carência de profissionais, rotatividade de professores, individualismo, hierarquia, organização burocrática, divisão social do trabalho nas escolas, pouca participação. Abaixo no gráfico podemos verificar alguns fatores:



De acordo com os resultados obtidos podemos analisar as controvérsias referentes aos resultados de professoras que atuam na mesma instituição. Como vemos a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico não ocorre da forma que deveria acontecer, visto que o PPP segundo Veiga (1998) deveria ser um



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

visto como meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias, no sentido de buscar alternativas para diferentes momentos de trabalho pedagógico, desenvolver sentimento de pertença, mobilizar sujeitos para explicação de objetivos comuns.

Por meio do questionário, conseguimos enxergar falhas no processo de construção do documento, pois praticamente 50 % da equipe respondeu de forma negativa no que diz respeito á coletividade escolar. Outro aspecto que fica evidente é o enfrentamento de problemas de forma coletiva no CMEI, no qual mais de 50% dos docentes responderam que não acontece ou desconhecem esse fator dentro da instituição.

A prática pedagógica dentro de qualquer instituição escolar é importante para que ocorram as práticas sociais, e devemos analisar quais são os motivos que levam a gestão não conseguir atingir todos os objetivos ou não conseguirem se aproximar dos professores de forma que todos participem da construção da identidade do CMEI, tendo o Projeto Político Pedagógico como um instrumento político.

3- Considerações finais

Sabendo que o papel do coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento da instituição escolar, é muito importante que o mesmo esteja capacitado e motivado para aproximar todo seu grupo, e isso começa principalmente pela construção coletiva do PPP, pois esse documento que permeia todo o trabalho dentro do CMEI.

Por fim, no decorrer do processo de observação concluímos que é necessária uma equipe pedagógica comprometida com sua função e todo seu grupo docente, porém a equipe docente também deve estar comprometida com sua função social na instituição, se os professores não estiverem claros de sua prática, não se alcança objetivo e a finalidade da escola, todos precisam caminhar na mesma direção, para o mesmo fim.

4- Referências

NADAL, B. G.; **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA

Jéssica Cristiane Martins⁸⁰
Cleonice de Fátima Martins⁸¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal refletir criticamente sobre o conceito de prática pedagógica no olhar dos professores que atuam na sala de aula dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Ponta Grossa, PR. relacionando com a discussão teórica realizada. Com intuito de atender aos objetivos propostos, além dos estudos bibliográficos, também foram realizados a) entrevistas narrativas com professores que atuam em Instituições municipais responsáveis pela EJA na cidade de Ponta Grossa, PR. visando obter dados fornecidos pelos professores sobre sua prática pedagógica e outros aspectos que envolvem o cotidiano docente; b) estudos em documentos oficiais que norteiam o ensino e aprendizagem na modalidade de ensino EJA. Assim, tendo a pesquisa um cunho qualitativo. Almejando instigar a outros estudos nesse campo contribuindo para o aprimoramento do professor e pesquisador.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática Educativa. Prática Pedagógica.

1- Introdução

Para falar sobre a prática pedagógica, foi necessária a busca nos subsídios teóricos para a definição deste conceito. Contudo a pesquisa não busca a legitimação de um conceito único e verdadeiro e sim a compreensão através do diálogo entre os diferentes conceitos.

Nesse viés, a presente discussão parte da diferenciação entre prática educativa e prática pedagógica, para Nadal (2016), Silva (2016), Souza (2016) e Franco (2015), são conceitos com significados diferentes, por isso não devem ser considerados sinônimos.

Entendido a diferença dessas práticas, será necessário entender de qual prática pedagógica está falando e, de fato, qual o significado ao conceito central da pesquisa, sendo que a prática pedagógica é ampla e perpassa por diferentes meios. Sacristán (1999) e Tozetto (2009) colaboram na reflexão referente à prática pedagógica enquanto prática também do espaço da sala de aula, conforme tratam os autores já citados.

Dessa forma, configura a partir da compreensão da prática pedagógica enquanto plural, ou seja, acontece com a relação de elementos diferenciados,

⁸⁰ Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
E-mail: jessimartins02@gmail.com

⁸¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
E-mail: cleorenevil@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

onde se discute sobre a importância de tais elementos para a fundamentação do conceito de prática pedagógica.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa é refletir criticamente sobre o conceito de prática pedagógica no olhar dos professores que atuam na sala de aula dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Ponta Grossa, PR relacionando com a discussão teórica realizada.

2- Conceituando a prática pedagógica

Para que se entenda melhor o que é prática pedagógica faz-se necessário a compreensão sobre a diferença entre de prática educativa e prática pedagógica, pois, para alguns autores há diferença no que se refere a estes conceitos. Silva (2016, p.180) discute que:

É necessário refletir sobre se há diferenças entre práticas educativas e pedagógicas, uma vez que de modo geral, são consideradas sinônimos, ou se acredita que práticas pedagógicas ficam restritas a sala de aula e que práticas educativas são mais amplas.

Prática, segundo o dicionário Aurélio é o ato de realizar, ato ou efeito de praticar. Por sua vez, é o substantivo pedagógico que dá complexidade para o conceito. Portanto este que é preciso compreender.

Libâneo (2001) contribui para a compreensão do pedagógico, no sentido em que mostra que o termo pedagogia vai além de ensinar para o autor, “pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). A partir disso, observa-se que a prática pedagógica é o ato de realizar o estudo sistemático educação.

Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

Entende-se que a prática educativa pode ocorrer em diferentes espaços, fora ou dentro do espaço escolar, é possível discorrer diversas situações que ocorre a prática educativa na sociedade, mas a prática que objetiva-se em refletir ela depende de fatores que deem sentido a Educação de Jovens e Adultos indo além da alfabetização mecânica que ensina apenas a ler as letras e que não transforma o indivíduo. Neste sentido Souza aponta os fatores para que essa prática se torne uma prática pedagógica:

[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar ou para transforma- lá (SOUZA, 2016, p.48)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Portanto, quando refere-se a prática pedagógica, trata-se da prática educacional que ocorre na sala de aula, esta deve possuir elementos organizados, planejados, com intenção e com sujeitos que fazem parte dessa realidade:

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados [...]. As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...]. As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições [...] (FRANCO, apud SILVA, 2016, p. 184)

Nadal (2016, p. 17) contribuindo com a diferenciação de prática educativa e prática pedagógica parte do pressuposto de que toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é pedagógica.

Através desse viés, estabelece-se que a prática educativa tem como finalidade tornar os seres humanos seres sociais, através das apropriações culturais, dos valores transmitidos entre as gerações, das crenças, entre outros, que não deixam de ser educação. No entanto, não se legitima como objeto para esta pesquisa, pois esta busca entender as práticas que têm em sua intenção o desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a sua realidade através do conhecimento, ou seja, prática pedagógica.

Até o presente momento foi considerado sobre a diferença entre prática educativa e prática pedagógica, compreendendo que prática pedagógica conforme Souza (apud NADAL, 2016, p. 35) “pode estar em todos os espaços sociais em que haja o educativo”.

Contudo, o campo de estudo da pesquisa delimita-se como os anos iniciais da Educação de Jovens e adultos, ou seja, o lócus qual a pesquisa se desenvolvera é a escola.

Em uma forma mais ampla Nadal (2016, p. 17) compreende que “prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma da intencionalidade”, ou seja, é processo de reflexão crítica sobre a relação da teoria e a prática e que leva a educação a algum objetivo pré-determinado.

A reflexão crítica sobre a relação de teoria e prática não se dá somente quando o docente está atuando na sala de aula, mas também enquanto está formando-se enquanto profissional. Com isso a necessidade de compreensão dessa relação desde a vida acadêmica, sendo que a prática não é mera ação vazia, uma vez que o trabalho docente envolve teoria e prática articuladamente, sendo que “o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos de análise e investigação” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.12), ou seja, é com base teórica que é possível compreender a prática pedagógica, pois a teoria permite a reflexão a criticidade em relação a essa prática, tornando essa prática em práxis.

Por esse viés, um fator que contribui para a reflexão da prática pedagógica na sala de aula, é a premissa sobre a formação profissional do docente, pois se a prática pedagógica é um processo que começa a ser desenvolvido deste a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

formação inicial, com o entendimento da dialética entre teoria e prática, a qual se entende com as formações contínuas:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (FREIRE, 2014, p. 40)

Por sua vez, Sacristán (apud TOZETTO e GOMES, 2009, p. 181) coloca a prática pedagógica “como uma ação do professor no espaço se sala de aula”, ainda “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTÁN apud MACENHAN et al, 2016, p. 507).

Desta forma, quando se analisa a prática pedagógica, tratando-se de sala de aula, leva-se em consideração que o modo que o professor ensina advém de um processo cultural e histórico que pode ter relação com experiências anteriores. Por exemplo, quando se fala em EJA, a maneira que o professor vai desenvolver a sua metodologia não é um ato isolado, pois tem a ver com toda a trajetória histórica da modalidade em questão, da formação do professor, da organização escolar, enfim, de todos os elementos pertencentes à realidade escolar. Por isso, que a prática pedagógica “não pode ser tomada de modo isolado ou em uma perspectiva de prática cultural autônoma” (SACRISTÁN apud MACENHAN et al, 2016, p. 507)

Complementando essa ideia de prática como ação do professor no espaço de sala de aula, Franco (2015, p. 605) ressalta que:

Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo a todos; acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Por isso, prática pedagógica não pode ser simplesmente comparada ao ato de dar aula, ou a metodologias. Neste sentido Souza (2016, p. 38) compreende que a prática pedagógica como um processo de trabalho não se limitando a técnicas de ensino. Fundamentada em Marx, a autora destaca que o trabalho é a vontade orientada a um fim, ou seja, a prática pedagógica, fazendo um recorte para a sala de aula, não se limita a metodologia utilizada pelo professor, tão pouco a sua didática, a prática pedagógica é o processo de como aquele professor através do seu trabalho forma integralmente o sujeito e por sua vez este transforma a sua realidade através do seu trabalho.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, a reflexão vai além da técnica que o professor utiliza para ensinar o “B+A= BA”. O que importa é o processo de transformação que é fruto desse trabalho, que supostamente é a junção de organização, intenção, reflexão, saberes, etc.

Ainda é interessante considerar que a prática pedagógica está sob a influência de determinantes internos, que como o nome sugere, são produzidos



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

no interior da instituição, determinantes externos, como o caso dos materiais e mediações externas que chegam às instituições.

Neste sentido, entende-se que a prática pedagógica não é neutra, pois sofre influência desses determinantes, e para compreender o seu conceito, faz-se necessário considerar o cenário das instituições, as influências políticas, dentre outros condicionantes.

Determinante é aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, [...] A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. (SOUZA, 2016, p. 53)

Posto essas considerações, compreende-se que a prática pedagógica é um processo reflexivo que tem um conjunto de elementos como a intencionalidade, a reflexão crítica, a política, o coletivo e a organização que através da educação no sentido amplo da palavra, não acontece de forma neutra, mas sim possibilita, como fruto do trabalho, a transformação dos sujeitos e das suas realidades.

3- Elementos que constituem a prática pedagógica

Posto isto, é proposta a reflexão acerca dos elementos que constituem a prática pedagógica, pois foi observado que a prática é um conjunto de elementos que a caracterizam. Nesse sentido, Nadal (2016) conceitua a “prática pedagógica como aquela que se configura pelo caráter intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização”. Já para Souza (2016) três elementos são importantes para conceituar prática pedagógica, sendo o contexto, a intencionalidade e os sujeitos da prática. Franco (2015) aponta características como a intencionalidade do coletivo, a historicidade, a organização e a reflexividade.

Para melhor compreender o conceito de prática pedagógica destaca-se os seguintes elementos: intencionalidade, política, coletivo, contexto, organização, reflexividade e saberes.

Desta forma, é proposta a reflexão acerca dos elementos que constituem a prática pedagógica, pois foi observado que a prática é um conjunto de elementos que a caracterizam. Para melhor compreender o conceito de prática pedagógica destaca-se os seguintes elementos: intencionalidade, política, coletivo, contexto, organização, reflexividade e saberes.

Para Nadal (2016, p.27), que contribui na compreensão dos elementos existentes na prática pedagógica, destaca-se que dentre eles a intencionalidade é o elemento que conduz o pedagógico, que a movimenta, que liga a coletividade, é o “o que”, “por que” e “como” fazer o processo educativo. Ainda, “a intencionalidade é o fundamento do caráter pedagógico e se constitui por movimentos de uma dialética crítica que busca captar, compreender e encaminhar o trabalho educativo em sua relação teórico-prática” (NADAL, 2016, p. 27).

Portanto, que a intencionalidade age como uma alavanca na da prática pedagógica, dando força para realizar o objetivo, e a prática pedagógica não se movimenta sem o impulso da intencionalidade.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Um segundo elemento pertencente a prática pedagógica é a política, visto que, ela se legitima a partir do social, das relações do coletivo e da produção dessa convivência. E ainda conforme a colaboração de Franco apud Nadal (2016, p. 17):

A prática pedagógica não existe por si mesmo, ela é um ato político, plano de intencionalidade, articulando com a visão de mundo que se tem, com a concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que guiam o pensar e o agir docente.

Posto isto, a política é um elemento que define a prática pedagógica como uma ação que dá sentido ao educativo. O elemento política não apenas discute ideias, mas possibilita que a prática pedagógica seja entendida como um marco organizado que posiciona tais discussões podendo determinar possíveis ações.

Outro elemento da prática pedagógica é o coletivo, no sentido de que para haja essa ação faz necessária a relação democrática, ética e política entre os indivíduos. Também a prática pedagógica não pode ocorrer individualmente, pois para que seja uma prática pedagógica, faz-se necessária a relação entre os indivíduos. O professor sozinho não faz a prática pedagógica, e o aluno também não faz. É necessária a relação sistematizada e reflexiva entre os sujeitos.

Sem os indivíduos, essa ação, não seria possível. Segundo Souza (2016, p. 41) “sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores, entre outros”. Contudo, como esta pesquisa busca refletir sobre a prática pedagógica no espaço escolar, dentro da sala de aula, os sujeitos desta, restringe em professores e alunos.

Até o presente momento, ressaltou-se que a prática pedagógica tem elementos como intencionalidade, política e coletividade. Contudo tais elementos não são blocos separados, ou seja, a prática pedagógica não é ora intencional, ora política, ora coletiva e assim por diante. São elementos, que indissociáveis, tornam essa ação em prática pedagógica; sendo assim, é através do elemento organização que essa junção se torna possível.

A prática pedagógica deve ser organizada, ou seja, planejada, avaliada para que de fato os elementos se encaixem e efetivem enquanto prática pedagógica. Esta organização “desencadeia-se pelo planejamento participativo que busca tornar explícitas as intenções e objetivos em comum para daí definir modos de atuação sobre o trabalho” (NADAL, 2016, p. 33).

Colaborando para o entendimento sobre os elementos da prática pedagógica, o contexto se torna imprescindível, pois, quando fala em prática pedagógica, não pode pensar em uma prática pedagógica única, universal, em que se encaixa em vários contextos diferentes, pois a prática pedagógica é particular de cada contexto, dos sujeitos envolvidos nestas realidades. Logo, o contexto é um fator que deve ser considerado quando trata-se de prática pedagógica.

Quando fala em prática pedagógica, não pode pensar em uma prática pedagógica única, universal, em que se encaixa em vários contextos diferentes, pois a prática pedagógica é particular de cada contexto, dos sujeitos envolvidos



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

nestas realidades. Logo, o contexto é um fator que deve ser considerado quando trata-se de prática pedagógica.

Colaborando com essa linha de pensamento Souza (2016, p. 42) escreve que o contexto da prática pedagógica tem a ver com a historicidade da prática e de seus sujeitos, esse conceito é entendido como:

O conceito de historicidade indica o próprio pertencer de cada indivíduo a seu tempo, e existe para toda a espécie humana. Logo, não há sociedades sem história e a própria história tem uma História, visto que o ato de contar, descrever e analisar o passado depende da sociedade e do período de cada contador. Tudo na História deve ser pensado em seu tempo, isto é, a historicidade. (SILVA e SILVA, 2009, p, 183)

Além dos elementos postos anteriormente, a reflexividade é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo que Segundo Libâneo (2001, p.6), “pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo” e ainda “o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional”. Contudo para Franco, afirma que a prática para ser pedagógica além da intencionalidade consciente ela necessita da reflexão crítica:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. FRANCO (2015, p. 605)

Isso remete ao posto por Freire (2014, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Posto isso, entende-se que uma prática pedagógica que não esteja fundamentada é uma ação vazia, teoria é o que ilumina a prática, por sua vez prática é o que movimenta a teoria, sendo assim teoria e prática são indissociáveis quando trata-se de reflexão crítica.

Quando trata de prática pedagógica, não é apenas aquela ação de refletir criticamente sobre a ação do outro, pois faz necessário também a reflexão crítica sobre a própria crítica, fazendo questionamentos referente ao objetivo daquela prática, sobre os métodos utilizados, avaliando não somente o aluno, mas também as possibilidades que foram criadas para que aquele aluno se alfabetizasse.

Quando o professor analisa a própria prática faz com que ele visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT; 2016, p. 4)

Sendo assim, o elemento reflexividade é o que fundamenta a prática enquanto pedagógica. Além disso, é o que possibilita que a prática pedagógica seja práxis, sendo um movimento de ação reflexiva que visa a transformação dos sujeitos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Por fim, os saberes dos docentes colaboram para a compreensão a respeito da prática pedagógica, neste aspecto Tardif (2010) fundamenta sobre a questão dos saberes necessários à prática pedagógica. Para o autor o saber não é separado das outras dimensões do ensino; ainda, o saber docente está relacionado com a sua identidade, com a sua experiência e com sua história:

O saber dos professores é saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2010, p.11)

Tendo estas considerações, compreende-se que a prática pedagógica não se faz sozinha que o conceito trazido por Sacristán (1999), Nadal (2016), Souza, (2016), entre outros, não são de uma prática pedagógica vazia. Seria interessante comparar a prática pedagógica como um mosaico se for olhada, pois se verifica uma imagem única, que é o seu conceito inicial, mas ao chegar perto assim, como no mosaico, verifica-se uma prática repleta de composições, peças, elementos que fazem dela um todo. Se tirar um elemento desse “mosaico”, ele se desconfigura e perde a sua essência.

Ainda, tais elementos são conectados uns aos outros, pois não há possibilidade de falar de coletivo sem falar dos sujeitos. Dessa forma, se fala em política, de historicidade, de intencionalidade e também em reflexão, porque esses elementos são indissociáveis, um remete ao outro.

Cada elemento citado anteriormente tem sua especificidade, sendo dignas de outras pesquisas aprofundadas, para entender individualmente como cada elemento age na prática pedagógica.

4- Aspectos metodológicos

Com intuito de atender aos objetivos propostos neste trabalho a metodologia da pesquisa além de estudos bibliográficos, foram realizados estudos em documentos oficiais que norteiam o ensino e aprendizagem na modalidade de ensino EJA como: DCM da EJA, 2015. Também foi realizada uma pesquisa empírica, com os seguintes procedimentos: a) coleta das entrevistas narrativas com professores de instituições que atendem a EJA nos anos iniciais no município de Ponta Grossa, PR, b) análises das documentações oficiais que norteiam o ensino aprendizagem na modalidade de ensino EJA, com o intuito de obter dados fornecidos sobre a prática pedagógica realizada com os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, além de outras informações referentes às práticas pedagógicas no contexto da EJA.

Para realização do estudo, foram selecionados como sujeitos da pesquisa, os professores que atuam na EJA no município de Ponta Grossa, PR, considerando que quem media a prática pedagógica na sala de aula é o professor. Cabe ressaltar que o grupo com 5 (cinco) professoras representa 100% (cem por cento) dos professores que trabalham como alfabetizadores na EJA, dentro da Rede Municipal de Educação.

Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com os docentes, sendo que para atender o proposto de uma entrevista narrativa, foram selecionadas questões problematizadas com o tema de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

estudo da pesquisa, com o intuito de obter dados fornecidos sobre a prática pedagógica realizada com os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, além de outras informações referentes às práticas pedagógicas no contexto da EJA.

Assim, com base na teoria dos estudiosos citados, seguido das entrevistas narrativas, que ocorreram no mês de setembro de 2017, foi elaborado um roteiro com questões que pudessem guiar de forma mais aberta às respostas em forma de narrativas e não fugissem do objetivo pretendido a nossa pesquisa.

Para análise dos dados colhidos foi utilizada a forma de análise de Shutze (apud Muylaert, et al 2014), que delinea aspectos importantes como separação do material indexado do não indexado, comparar e estabelecer semelhanças entre as narrativas dos indivíduos a fim de construir o todo.

Por fim, se deram as análises considerando e confrontando com os estudos dos documentos norteadores da EJA, já citados, visando refletir sobre a prática pedagógica dos docentes da EJA.

5- Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo teve como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas, nos anos iniciais da EJA, no município de Ponta Grossa, PR.

Sendo assim, após a leitura dos documentos norteadores da modalidade EJA, dos estudos de alguns teóricos que discutem a temática do trabalho e também as entrevistas narrativas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, foi possível verificar sucintamente que há elementos da prática pedagógica na ação dos professores quando se trata de EJA.

Contudo, percebe-se que nos documentos norteadores a presença de uma possível prática pedagógica é mais plena, tendo em vista que em diferentes trechos do documento aparecem o elemento reflexão, o contexto, a valorização dos sujeitos, assim como, a intencionalidade que é de emancipar aquele cidadão e torná-lo um sujeito crítico.

No entanto, nas narrativas das professoras os elementos da prática pedagógica foram evidenciados, mas há uma carência no que se refere ao processo de reflexão da sua prática e da ação do aluno. A intencionalidade de transformar esse aluno é evidente, mas qual a necessidade de transformação? Transformar em que? E por quê? Como transformar? São algumas perguntas que não foram respondidas de forma objetiva, tão pouco subjetiva, conforme sugere o método de entrevistas narrativas.

Por esse viés, Macenhan *et al* (2016, p.523), colabora afirmando que “a prática pedagógica comporta ações concretas, mas se estas estiverem dissociadas da reflexão crítica a partir da formação específica para a docência, tal prática não será capaz de emancipar os sujeitos”. Essa questão em relação a ausência da reflexividade nas narrativas das professoras, volta à tona, sobre a diferença de prática educativa e prática pedagógica, sendo que a intencionalidade conforme apontada por Nadal (2016, p. 21) “a intencionalidade própria à natureza do fazer educativo”.

Ainda que a prática pedagógica não seja explicitada nas narrativas da forma que se entende como tal segundo os autores estudados. Assim sendo, o possível caminho para a superação dessa problemática envolvendo a prática de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

professores nos anos séries iniciais na modalidade de ensino EJA é o fortalecimento da formação contínua dos professores para que eles reflitam criticamente sobre o conceito de prática pedagógica, compreendendo que esta vai além das metodologias aplicadas em sala de aula, e que é um processo marcado por elementos articuladores que configura a prática docente em prática pedagógica.

Em suma, as reflexões causadas através da pesquisa, foram de que o conceito de prática pedagógica é amplo, que pode ser visto em diferentes contextos dentro e fora do espaço escolar, mas que trazendo para as salas de aulas e professores de séries iniciais na modalidade EJA foi possível identificar que os elementos da prática pedagógica estão presentes quando refere-se a alfabetização desses jovens e adultos.

Verificou-se que há intencionalidade, que os professores ressaltam o valor das experiências dos alunos, que esses sujeitos são valorizados, que o professor valida o movimento de ensinar e aprender como algo significativo para aprendizagem. Ainda se constatou que os docentes diferenciam o ensino de uma criança e um jovem e/ou adulto. Contudo, quando no decorrer da pesquisa quando questionado sobre a definição de alfabetização e letramento, pouco foi conceituado, mesmo que de forma simples.

E na descrição sobre a prática pedagógica não foi possível identificar a reflexividade como um elemento articulador da prática pedagógica, recaindo no conceito de prática educativa apontados por Nadal (2016), Souza (2016), Silva (2016) e Franco (2015).

Para finalizar, sugere-se que para haja uma prática pedagógica compreendida enquanto plural, ou seja, consequência de vários elementos articuladores faz-se necessários investimentos na formação profissional dos professores que atuam na EJA, para que assim eles possam entender o significado da prática pedagógica concretizando o posto na DCM de Ponta Grossa, aonde diz que “que é primordial a construção de sujeitos que possam se identificar como seres históricos e que, por isso, têm uma contribuição a dar ao mundo” (DCM, 2015, p. 187), torna-se primordial uma prática que tenha como elementos articuladores a intencionalidade, a reflexividade, a política, o coletivo, a organização e os saberes docentes, para assim de fato chegar a praxis, “praxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1982, p. 108)

6- Referências

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. **Relatos de Experiência e Investigação Narrativa**. In: J. Larrosa et alii, *Déjame que te Cuente*. Barcelona: EDITORIAL LAERTES, 1995

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41. n.3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em:
<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>
Acesso em 03 de setembro de 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª edição- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11ª edição- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: inquietação e buscas**. Educar, Curitiba. n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UTFPR.

_____. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: consideração introdutória para um exame crítico da discussão atual no Brasil**. Revista Espanola de Educación Comparada, n. 13, 2007.

MACENHAN, C. TOZETTO, S. S. BRANDT, C. F.. **Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Ver Esc Enferm USP, 2014; 48 (ESP2): 193:199.

KAUARK, F; MANHÃES, F; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática Pedagógica: a Natureza do Conceito e Formas de Aproximação. IN: SILVA, Maria Cristina da Silva. (Org). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores** - Curitiba: Universidade Tuiti, 2016. P. 15-37

NETO, Modesto Leite Rolim e REIS, Alberto Olavo Advincula. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em:



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf /v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf.> Acesso em 20 de setembro de 2017.

PIMENTA, S.G. LIMA, M.S.L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis – v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PONTA GROSSA. Conselho Municipal de Educação. **DELIBERAÇÃO CME Nº 005/12.** Ponta Grossa. Disponível em: <<http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/Deliberacao005-12.pdf>> Acesso em 29 de setembro de 2017.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Educação. 1ª Edição, Ed Grafica e Editora Kayganguê LTda. Ponta Grossa, Paraná. PMPG/SME, 2015. Disponível em: <<http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/Fundamental.pdf>> Acesso em 28 de agosto de 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <[https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia de pesquisa e elaborac](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaborac)> Acesso em 20 de setembro de 2017.

SILVA, Maria Cristina da Silva. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores-** Curitiba: Universidade Tuiti, 2016. P. 172-199

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. IN: SILVA, Maria Cristina da Silva. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores-** Curitiba: Universidade Tuiti, 2016. p. 38-65

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. **A prática pedagógica na formação docente. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul.** v. 17, n. 2, p. 181-196. 2009



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 2 **Política e Gestão Educacional**



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

A LAICIDADE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: BREVE PANORAMA HISTÓRICO, ANÁLISE DE DOCUMENTOS LEGAIS E INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Gregory Luis Rolim Rosa⁸²
Kelly Letícia da Silva Sakata⁸³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo problematizar a laicidade no contexto social e educacional brasileiro e a sua influência, mesmo que indireta, nas políticas educacionais. A partir da análise histórica do contexto brasileiro, sob o aporte metodológico do materialismo-histórico e dialético, dissertamos sobre a influência histórica da Igreja Católica na constituição da sociedade, desde o sistema Feudal, perpassando a sociedade burguesa até o estabelecimento do Estado capitalista vigente. Concluímos que o ensino ligado a religião está presente desde a colonização brasileira e evidenciado nos documentos legais. Essa breve análise possibilitou reconhecer o histórico embate entre a Igreja e o Estado, onde as aproximações e distanciamentos entre os dois segmentos da sociedade brasileira, está explícito nas cartas magnas e nos documentos que norteiam a educação no Brasil e que o Estado Laico na sociedade brasileira está determinado apenas em caráter documental.

Palavras-chave: Laicidade. Ensino e religião. Políticas Educacionais.

1- Introdução

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a laicidade no contexto social e educacional brasileiro e a sua influência, mesmo que indireta, nas políticas educacionais, assim, dissertamos sobre o alcance histórico da Igreja Católica na constituição da sociedade, desde o sistema Feudal, perpassando a sociedade burguesa até o estabelecimento do Estado Capitalista vigente.

Sob os pressupostos do materialismo-histórico dialético, analisando o papel da Igreja e a constituição do Estado Laico, partimos do pressuposto de que em qualquer regime econômico e social há um embate entre as classes, as quais travam um jogo de interesses que são determinados pela posição que ocupam na sociedade. Consideramos ainda, como o segmento religioso, fração de grande influência nas decisões políticas do Estado, esteve presente na elaboração dos documentos legais em nosso país

Neste sentido, para atender nosso objetivo, a análise a seguir, está estruturada em três seções: *A transição do feudalismo para o capitalismo: outros tempos; Brasil: a expulsão dos jesuítas e o berço da laicidade e; O ensino religioso nos documentos oficiais e o estado laico.*

2- A transição do feudalismo para o capitalismo: outros tempos

⁸² Mestrando em Educação na Universidade Federal do Paraná. rolimg7@gmail.com

⁸³ Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste. kelly.l.sakata@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Ao problematizar a questão da laicidade na política educacional atual, há que se refletir sobre sua historicidade para que consigamos nos aproximar minimamente do esclarecimento de sua totalidade.

Deste modo e através dos autores Cambi (1999), Cotrim (1991) e Souza, Ferreira e Barros (2009), entre outros, que nos trouxeram luz ao tema, indicamos que no período do feudalismo a Europa “nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural”. (CAMBI, 1999, p. 145).

Na fase de transição para o capitalismo, percebemos algumas particularidades, onde “todo um universo de imagens, de valores, de modelos, de princípios entra gradativamente em crise, prepara o novo e fixa alguns de seus temas ou aspectos fundamentais”. Significa dizer que, devido a inúmeros fatores o pensamento medieval entra em crise, abrindo espaço para o nascimento de outro tipo de pensamento, outro tipo de homem com características peculiares. Assim, quando a burguesia se firmou no poder instituiu a educação considerada em um primeiro momento como um direito para um dever, pois esse movimento era uma necessidade econômica na medida em que o mesmo precisava se adaptar ao modo de produção capitalista. Para além, a manutenção da ordem e o ideário burguês conseguiu se firmar através da educação. (CAMBI, 1999, p. 192).

3- Brasil: a expulsão dos jesuítas e o berço da laicidade

Para compor a nossa reflexão neste tópico, nos pautamos em Saviani (2013), Aranha (2006) e Oliveira (2004) entre outros. Deste modo a educação no Brasil nasce quase concomitante à colonização, com a chegada da Ordem dos Jesuítas em 1549 e o seu intuito de catequese indígena e educação da elite colonizadora. Assim, segundo Aranha (2006), no século XVII a educação não era diferente em relação ao século anterior, ou seja, era conservadora, tradicional e alheia as revoluções e ao renascimento científico em relação à educação das elites e catequética em relação aos escravos.

Dentro deste paradigma, percebemos algumas divisões temporais realizadas pelos autores que estudaram este período, Segundo Saviani (2013) a educação colonial desenvolvida no Brasil pode ser dividida em três fases: a fase heróica (1549 – 1570), a segunda caracterizada pela consolidação jesuítica no Ratio Studiorum (1599 – 1759) e a terceira fase sobre o período pombalino (1759 – 1808).

A última fase, no âmbito educacional, ocasionou a expulsão dos jesuítas, vinculou a igreja ao Estado, decretou a reforma dos estudos maiores e menores entre outros. Viu-se que a reforma pombalina baseada no ideário iluminista contrapõe as ideias religiosas se constituindo com o princípio de laicidade ao mesmo tempo em que institui ao Estado o encargo educacional.

4- O Ensino Religioso nos documentos oficiais e o Estado Laico.

No campo legal, de acordo com Emmerick (2010), é possível constatar a separação entre Estado e Igreja, o pressuposto de um Estado Laico, sem qualquer interferência da igreja na sociedade. Entretanto, ao analisar a relação entre estes dois importantes segmentos, constata-se uma situação distinta, “o que se verifica nas disputas cotidianas das relações sociais de poder é que o religioso ainda se faz presente com grande expressão na arena pública e, não raramente,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

leis e políticas públicas restam impregnadas de valores religiosos”. (EMMERICK, 2010, p. 160),

A análise do Ensino religioso e da presença da Igreja Católica nos documentos constitucionais, demonstram que a Igreja e o Estado possuem um vínculo ininterrupto. A aproximação entre Igreja e Estado no contexto atual, ocasiona questionar a garantia de direitos iguais em uma sociedade diversa e multicultural como a brasileira. Ainda, levanta a discussão em relação a atuação política de Igrejas e credos na consolidação da democracia.

5- Considerações finais.

Concluimos que historicamente a Igreja Católica e os pressupostos religiosos, possuem um amplo poder nas decisões da sociedade, desde o plano econômico, social e educacional.

As tentativas do Estado em libertar-se das amarras religiosas estão explícitas nos documentos oficiais. Entretanto, a força do segmento religioso contesta a liberdade estatal, colocando seus interesses em altos níveis de importância, determinando e influenciando na construção dos ideários sociais. Os ensaios estatais em estabelecer uma sociedade laica e livre das influências religiosas, frustram-se nos momentos em que acordos entre Estado e Religião vem a privilegiar este ou aquele segmento.

6- Referências

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

EMMERICK, R. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 5, p. 144-172, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

PROJETOS DE LEITURA EM ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL EM PONTA GROSSA

Luciano de Oliveira⁸⁴

Resumo: O texto debate os projetos de leitura das escolas de período integral de Ponta Grossa- PR. A partir das estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa do mês de junho de 2015, verificou-se quais eram os projetos que estavam sendo desenvolvidos pelas escolas em tempo integral, com foco àqueles que referiam-se a literatura, contação de história, literatura infantil, ou outros que estabelecessem interlocução com leitura de modo geral. O texto tem como suporte Cavaliere (2002; 2014) e Paro (1998; 2001) na discussão da escola em tempo integral como política pública. Para a reflexão dos projetos de leitura nos amparamos em Chartier (1999; 2009) à medida que apoia nas discussões em relação às práticas de leitura realizadas nas escolas. Estabeleceu-se uma interlocução com alguns autores que já realizaram pesquisas com viés nas escolas em tempo integral de Ponta Grossa, como Tenreiro e Meira (2015), Martins e Gasparelo (2015) e Oliveira (2015). Verificou-se a multiplicidade de projetos relacionados a leitura em todas as escolas, tendo um caráter de interdisciplinaridade. Também constatou-se a construção dos projetos ancorados nos marcos pedagógicos prescritos nas diretrizes curriculares do município e que a leitura vem paulatinamente consolidando-se nas escolas enquanto prática social e direito de todos.

Palavras-chave: Escola em tempo integral. Projetos das escolas. Leitura.

1- Introdução

Nos últimos anos, tem-se ampliado os debates e conseqüentemente as pesquisas relacionadas a escola em tempo integral. Após seu surgimento enquanto Política Pública, tendo suas origens no movimento da escola nova conforme tratado por Cavaliere (2002; 2014), Paro (1988; 2001), entre outros, há uma preocupação em sua implementação em diversos municípios da federação.

Concomitante a sua implementação, há também em voga diversos estudos que a problematizam, à medida que questionam suas limitações nos diversos aspectos, seja na organização do tempo, da formação dos professores, da estrutura pedagógica e/ou dos projetos realizados. Em se tratando especificamente da cidade de Ponta Grossa, há o estudos de Tenreiro e Meira (2015); Nadal e Delgobo (2015) entre outros.

2- Desenvolvimento

No município de Ponta Grossa nos últimos anos, constata-se um grande crescimento das escolas que ofertam educação em tempo integral. De acordo com diversos autores como Tenreiro e Meira (2015), Martins e Gasparelo (2015) e Oliveira (2015), as origens da escola em tempo integral em Ponta Grossa, remontam a década de 1990. No entanto, o impulso maior a implantação dessa política deu-se a partir de 2010.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

De acordo com Marochi (2012), o impulso foi decorrente da implantação do Plano Nacional de Educação, sendo que em 2012 começou a funcionar a escola Professora Zilá Bernadeth Bach. Depois nos anos de 2014 e 2015, de acordo com as fontes de pesquisa, houve um aumento considerável no número de escola com tempo integral. Conforme dados da secretaria municipal de educação em 2014 eram 18 escolas que ofertavam tempo integral e em 2015 passaram a ser 30 escolas⁸⁵, sendo que todas realizavam projetos de leitura.

3- Considerações finais

A partir da análise em fontes de pesquisa, verificou-se conforme a categorização que elaboramos, 6 temas gerais de projetos que ampliam-se em diversos títulos dos projetos desenvolvidos nas escolas. Os temas foram: literatura, contação de histórias, jornal em sala de aula, leitura, poesia e letramento.

Os projetos desenvolvidos foram construídos tendo como referência os seis eixos da escola em tempo integral que estão dispostos nas Diretrizes Curriculares do município (2015) e que a leitura tem um lugar de destaque nos projetos, consolidando-se nas escolas enquanto prática social e direito de todos.

Com base em Chartier (1999; 2009), a partir das propostas dos projetos, é possível constatar a pluralidade dos modos de leitura, os quais os alunos, professores e professoras se apropriam, produzindo sentidos e ressignificando suas práticas pedagógicas.

4- Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1205-1222, out/dez, 2014.

_____. Educação integral: uma nova identidade para escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 81, p.247-270, dez, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes São Paulo: Editora UNESP. 1999.

_____. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MAROCHI, Z. M. L. **VII Exposição de Experiências Pedagógicas: Construindo Práticas, Saberes e Conhecimento**. Caderno de Resumos. Anais/Luporini, T. J; Blum, S. M. (org.) 2012: Ponta Grossa, PR.

MARTINS, Elisângela Chlebovski; GASPARELO, Rayane Regina S. Reflexões sobre a educação em tempo integral no município de Ponta Grossa/PR. In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20103_9552.pdf> acesso em 27/09/2017.

⁸⁵ Conforme <http://pontagrossa.pr.gov.br/node/160> acesso em 27/7/2015.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

MEIRA, Marta Borges e TENREIRO, Maria Odete Vieira. Escola de período integral: a organização do tempo e dos espaços pedagógicos no 1º ano do Ensino Fundamental. In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20129_10571.pdf> acesso em 27/09/2017.

NADAL, Beatriz Gomes e DELGOBO, Palloma Santos. Escola de tempo integral: a experiência no município de Ponta Grossa (PR). In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015.** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22289_10949.pdf> acesso em 27/09/2017.

PARO, Vitor Henrique (et.al.). **Escola em tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre a educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Luciano de. A história da política de Educação em Tempo Integral e os projetos de língua estrangeira na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. In: **Revista Científica FASF/ Faculdade Sagrada Família.** v.7, n.1, p.154-173, jul/dez. 2015 - Ponta Grossa, PR: FASF, 2017.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Diretrizes curriculares:** Ensino Fundamental. Ponta Grossa: Gráfica e Editora Kaygangue Ltda., 2015.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS MUNICÍPIOS DE AMPLA EXTENSÃO TERRITORIAL NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ: ÊNFASE À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Franciele Moreto⁸⁶

Resumo: A educação do campo tem fomentado pesquisas acadêmicas de diversas finalidades, principalmente com relação às políticas educacionais destinadas aos povos do campo. O contexto focal da proposta por ora apresentada é fruto das investigações realizadas no exercício da Iniciação Científica durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, a qual ainda subsidiou o trabalho de conclusão de curso apresentada no ano de 2016, intitulado: Política Educacional em municípios de ampla extensão territorial na região dos Campos Gerais do Paraná: ênfase à educação do campo. O recorte territorial selecionado compreende os municípios de Castro, Ortigueira, Ponta Grossa e Tibagi. A interpretação da realidade escolar tornou-se viável em função da significativa quantidade de dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pelo IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e investigações *in loco*. A retroalimentação dos dados, somada ao aporte teórico possibilitou caracterizar a realidade educacional frente às políticas públicas, em especial as educacionais, nos municípios que foram objeto da pesquisa.

Palavras chaves: Políticas Públicas; Política Educacional; Educação do Campo; Realidade Escolar.

1- Introdução

A realidade educacional dos povos do campo tem fomentado pesquisas de diversas finalidades, principalmente com relação às políticas educacionais. A proposta aqui apresentada compõe a pesquisa realizada tanto na Iniciação Científica quanto no Trabalho de Conclusão de Curso, onde o levantamento de dados em fontes oficiais do IBGE e Censo Data Escola - INEP subsidiaram inicialmente a caracterização da realidade escolar dos municípios de Castro, Ortigueira, Ponta Grossa e Tibagi. A interpretação da realidade escolar somente foi possível, após o levantamento de dados, através de entrevistas realizadas junto às equipes pedagógicas de cada um dos municípios objetos da pesquisa, com o auxílio do aporte teórico com relação à educação do campo, ruralidade no estado do Paraná, territorialidade, política pública e políticas educacionais.

O reconhecimento do recorte territorial, realizado através do levantamento de dados no IBGE e subsídios teóricos possibilitou afirmar que questões, sobretudo as de distribuição de terras, IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e extensão territorial influenciam diretamente

⁸⁶ Bacharel em Direito, Licenciada em Pedagogia, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Paraná, Brasil.
E-mail: persephonemoretto@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

no pleito, formulação, implementação e exequibilidade das políticas públicas na esfera municipal e, de forma específica, nas políticas educacionais. As entrevistas junto às equipes pedagógicas de cada um dos municípios permitiu ainda enxergarmos a realidade educacional para além dos dados oficiais, expressando assim suas fragilidades, principalmente em relação às escolas localizadas no campo, destacando-se aspectos tais como: transporte escolar intra-campo e campo-cidade; dificuldade no entendimento do que realmente constitui uma escola no/do campo; material didático na maior parte das vezes inadequado ou utilizado de forma equivocada, grande número de escolas do campo extintas na última década, fragilidade ou ausência de formação continuada de professores.

2- Desenvolvimento

Para a interpretação da realidade escolar de cada município, utilizou-se de fonte oficial do INEP – Censo Data Escola e a investigação *in loco* através de entrevista semiestruturada junto às equipes pedagógicas dos municípios. Assim, foi possível discutir a política de fechamento de escolas, as modalidades de transporte público oferecido para os estudantes do campo, o modal de material didático e a constituição da formação de professores.

Diversos são os fatores constituintes da discussão das políticas educacionais, especialmente àquelas destinadas ao campo, conforme o excerto a seguir:

[...] a baixa escolaridade da população do campo; a política do transporte escolar; a precariedade nas relações de trabalho dos professores; as fragilidades no processo de formação inicial e formação continuada dos docentes; as dificuldades de infraestrutura; a extinção ou paralisação de escolas rurais, entre outros (SOUZA, 2014, p.3).

A afirmação de Souza (2014) constitui a realidade educacional dos municípios de Castro, Ortigueira, Ponta Grossa e Tibagi, confirmados através dos dados oficiais e das entrevistas junto às equipes pedagógicas, o que possibilitou a percepção de como tem se executado a política educacional nestes municípios.

A política educacional nos municípios de grande extensão territorial, em especial na esfera municipal, segundo o trabalho de Moreto (2016), apresentou, de forma relevante, os seguintes aspectos: fechamento de escolas; implementação da política de transporte escolar rural; adesão a projetos temáticos oriundos de entidades como SENAR e SEBRAE; conflito entre a concepção de educação rural e de educação do campo, demonstrando que a identidade da escola DO campo ainda não está consolidada; projetos político-pedagógicos construído sem a participação efetiva da comunidade; formação continuada de professores e valorização do profissional docente ainda precária ou inexistente; materiais didáticos que carecem de estudos para compreensão do que propõe o movimento da educação do campo e como os professores estão compreendendo os materiais didáticos que chegam via PNLD – Campo.

Os aspectos evidenciados na realidade educacional dos municípios de Castro, Ortigueira, Ponta Grossa e Tibagi apresentam fragilidades diante do debate, lutas e conquistas do movimento nacional da educação do campo, constituindo assim, políticas educacionais que seguem a lógica da educação rural que, de acordo com Nascimento (2009), se constitui na ausência de propósito, por



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

parte dos governantes, do direito à cidadania da educação aos camponeses, os quais ficam fadados ao analfabetismo e à exploração.

3- Considerações finais

O contexto focal da investigação por ora apresentada, empreendida na busca de como tem se apresentado a realidade educacional nos municípios de Castro, Ortigueira, Ponta Grossa e Tibagi, através das políticas públicas, ênfase às políticas educacionais, demonstrou que estas políticas estão atreladas a fatores políticos e econômicos. Esses fatores influenciam diretamente nas condições infraestruturais das escolas do campo, bem como na qualidade do acesso à educação através do transporte público rural ofertado aos alunos do campo, na concepção de educação do campo, na formação inicial e continuada e na valorização dos profissionais docentes.

4- Referências

IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 set. 2016.

INEP. **DATA ESCOLA BRASIL**. 2015. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 08 set. 2016.

IPARDES. **Cadernos Municipais**. 2016. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MORETO, Franciele. **Política Educacional em Municípios de Ampla Extensão Territorial na Região dos Campos Gerais do Paraná: ênfase à educação do campo**. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr., 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Políticas “Públicas” e Educação do Campo: Em busca da cidadania possível?** Travessias – Pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte. Unioeste, Cascavel. Vol. 3, No 3 (2009).

SOUZA, Maria Antônia de. **Política Educacional em contextos de ampla extensão territorial: apontamentos para o monitoramento e avaliação de metas e estratégias do PNE**. – Seminário "Plano Nacional de Educação: desafios para o monitoramento e avaliação de metas e estratégias", Brasília, 2014.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ANÁLISE DO PERFIL DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ, POR MEIO DE DADOS DO ENADE 2014

Adelize Trentin Lemes⁸⁷
Gregory Luis Rolim Rosa⁸⁸

Resumo: Esta pesquisa buscou identificar, refletir e discutir qual o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná. Tomando por base empírica os Microdados e o questionário estudantil do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2014, desenvolveu-se uma análise quantitativa de variáveis, por meio do software SPSS, o que possibilitou identificar aspectos que corroboram na constituição de um perfil de acadêmicos do curso de Pedagogia das instituições públicas estaduais paranaenses. Observou-se que nas Universidades Estaduais do Estado do Paraná, os cursos de Pedagogia, ainda têm majoritariamente pessoas do sexo feminino, de faixa etária entre 20 a 40 anos, egressos do ensino médio regular e do normal médio (magistério). A análise do perfil dos acadêmicos contribui na produção de políticas para formação de professores, face as necessidades, particularidades, especificidades dos sujeitos que estão em processo formativo nos cursos de Pedagogia e a conclamada função constitucional da educação escolar no país.

Palavras-chave: Perfil acadêmico. Política Educacional. Formação de Professores

1- Introdução

O trabalho teve como objetivo geral uma aproximação da realidade material e de vida de acadêmicos do curso de pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná⁸⁹, analisando por meio dos Microdados do Enade e das respostas dadas no questionário estudantil do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2014, parte do contexto social e econômico desses sujeitos. Problematizou-se e discutiu-se qual o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia, para num espaço/tempo menor e melhor delimitado, identificar aspectos que nos levem a um desenho desse cenário. Para tanto, tomamos como pano de fundo o nível socioeconômico (NSE), por considerar que os indivíduos ao estarem hierarquicamente em diferentes posições sociais, se faz necessário olhar para tal, considerando “às oportunidades educacionais, às trajetórias

⁸⁷ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná, e-mail: adelize@lemes.adv.br.

⁸⁸ Mestrando em Educação na Universidade Federal do Paraná, e-mail: rolimg7@gmail.com.

⁸⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE (Campus Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo); UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CETRO-OESTE – UNICENTRO (Campus Santa Cruz, Cedetg; Irati); UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP (Campus Cornélio Procopio; Jacarezinho; Luiz Meneghel de Bandeiras); UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR (Campus Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória) (SETI/PR, 2017).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

ocupacionais, o prestígio social, o acesso aos bens e serviços, o comportamento político e social etc.". Outrossim, "[...], assume-se que o NSE das famílias é um construto teórico, que não pode ser diretamente medido, mas que se manifesta na educação, ocupação e renda dos responsáveis pela família" (ALVES, SOARES, 2009, p. 2;7). Nessa direção o texto foi organizado em três sessões sendo apresentação das variáveis escolhidas; análise estatística das variáveis; problematização e diálogo com a literatura pertinente a partir dos dados resultantes.

2- Desenvolvimento

Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, que tomou como base empírica dados do ENADE de 2014. Portanto, do universo de 481.720 acadêmicos de ensino superior que desse participaram no referido ano, 2017 casos⁹⁰ correspondiam a estudantes de Pedagogia das Universidades Estaduais Públicas do Estado do Paraná, sendo que 88,5% (1785 casos), estiveram presentes e responderam ao questionário de estudantes, no período do exame. Assim na produção dos dados quantitativos e qualitativos, analisamos as respostas das questões que tratavam sobre tipo de sexo, idade, turno do dia que está matriculado, estado civil, escolaridade materna; a renda familiar e outras questões que versam sobre alternativas que levaram o acadêmico a escolha do curso de Pedagogia e da universidade estadual. Agrupamos algumas outras variáveis para análises bivariadas e de correlação.

Na análise estatística de frequência sobre o tipo de sexo, verificou-se que dos 2017 casos, 94,7% de estudantes eram do sexo feminino no ano de 2014. Na tabulação cruzada entre tipo de sexo e modalidade de oferta observamos que 50,57% das pessoas de sexo feminino realizavam o curso na modalidade Presencial e 54,71% das pessoas do sexo masculino cursavam na modalidade EaD. Numa outra análise de tabulação cruzada entre formas de conclusão do Ensino Médio e tipo de sexo, o resultado foi quedas 1707 respondentes do sexo feminino, 867 eram egressas do curso normal e 635 do ensino médio tradicional. Com referência à idade dos acadêmicos observamos que 47,6% têm entre 20 e 30 anos, a frequência vai diminuindo numa razão aproximada de 25% a cada faixa etária, sendo que apenas 0,3% dos discentes têm mais de 61 anos. E os motivos que demonstram percentuais mais expressivos sobre a escolha do curso e da universidade pública, foram: 18% (321) inserção no mercado de trabalho; 25,4% (454) valorização profissional e 20,3% (362) vocação. E na outra questão os percentuais foram: Gratuidade com 60,1% (1073) e Qualidade/Reputação com 26% (464) dos respondentes.

3- Considerações finais

Observou-se que nas Universidades Estaduais do Estado do Paraná, os cursos de Pedagogia, ainda absorvem e recebem majoritariamente pessoas do sexo feminino, em faixas de renda média, com faixa etária entre 20 a 40 anos,

⁹⁰ Usando o SPSS, aplicamos a "seleção de casos" selecionando àqueles que atenderam as seguintes condições, conforme dicionário de variáveis: Área de enquadramento do curso no Enade = 2001 Pedagogia; Organização acadêmica da instituição de ensino superior = 10028 Universidades; Categoria Administrativa da instituição de ensino superior = 10001 Pessoa Jurídica de Direito Público – Estadual; Unidade federativa de funcionamento do curso = 41 Paraná.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

egressas de ensino médio regular e do magistério. Compreender esse cenário contribui decisivamente para produção de políticas de formação de professores, que tratem do perfil, das necessidades, particularidades e das especificidades dos sujeitos que estão em processo formativo nos cursos de Pedagogia e que poderão trabalhar nas instituições escolares. Vale provocar reflexões no sentido de analisar e buscar quais características e fatores além das heranças históricas do patriarcado, reservaram ainda que massivamente, essa opção profissional, ou acadêmica a mulheres no Paraná.

4- Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-MEC**. Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7. Ago. 2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> >. Acesso em: 8. Ago. 2017.

BRASIL. INEP. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2014**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2014.zip >. Acesso em: 7. Ago. 2017.

BRASIL. INEP. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade> >. Acesso em: 7. Ago. 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ANÁLISE DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS DE AVALIAÇÕES (UNICAMP, UFSC, UNB, PUC-CAMPINAS)

Regilson Maciel Borges⁹¹
Mary Angela Teixeira Brandalise⁹²

Resumo: A pesquisa objetiva analisar a trajetória de algumas práticas avaliativas desenvolvidas individualmente por quatro Universidades brasileiras, caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), que serviram de inspiração e cimento da construção de um modelo de avaliação de instituições de ensino superior. Para se atingir esse objetivo, propomos uma pesquisa de caráter documental associada às técnicas de entrevistas e a análise de conteúdo, que será desenvolvida em quatro etapas principais: 1) Revisão da bibliografia; 2) Coleta e organização das fontes; 3) Análise e interpretação dos dados; e 4) Apresentação dos resultados da pesquisa. Com essa pesquisa esperamos identificar e caracterizar os modelos oficiais de avaliação da educação superior no período compreendido entre 1990 e 2010 (PAIUB; ENC/Provão; SINAES); caracterizar e analisar a criação, o funcionamento e a metodologia das práticas de avaliação institucional promovidas pela UNICAMP, UFSC, UNB e PUC-CAMPINAS; analisar a concepção, percepção e papel de atores que estiveram envolvidos com as experiências pioneiras de avaliação institucional mencionadas; e relacionar os conhecimentos sobre a teoria e a prática de avaliação institucional produzidos no interior das experiências pioneiras de avaliação institucional com as políticas de educação superior do mesmo período.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Educação superior. Experiências institucionais.

1- Introdução

Esta pesquisa se insere no campo das políticas de avaliação educacional, o mesmo que vem se consolidando no Brasil como campo científico desde os anos noventa, resultado da centralidade que a avaliação adquiriu nas políticas educacionais desse período, tanto para educação quanto para a educação superior.

No caso específico da educação superior foi também durante a década de 1990 que a temática da Avaliação Institucional da Educação Superior ganhou amplitude e consistência no país, com destaque para as iniciativas como a do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1993 a 1995, e a do Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão), após o ano 1995.

⁹¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Realiza Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: regilsonborges@gmail.com

⁹² Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: marybrandalise@uol.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Estes modelos de avaliações foram precedidos por algumas experiências pioneiras de avaliação institucional que foram desenvolvidas no interior de algumas Universidades brasileiras, caso das práticas avaliativas realizadas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). De acordo com Dias Sobrinho e Balzan (1995 p. 8) essas iniciativas tiveram o mérito “não só da produção de uma significativa massa crítica na área, mas também de definirem a titularidade da avaliação”.

Diante disso, objetivamos analisar a trajetória das práticas de avaliação institucional desenvolvidas no âmbito dessas experiências pioneiras de avaliação desenvolvidas individualmente por essas quatro Universidades (UNICAMP, UFSC, UNB e PUC-CAMPINAS), que segundo Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 8) “serviram de inspiração e cimento da construção [...] de um modelo de avaliação de instituições de ensino superior, de âmbito nacional”.

Neste cenário nos orientamos pela seguinte questão: qual o caminho percorrido e o atual estágio dessas experiências pioneiras de avaliações institucionais no período de 1990 a 2010? Para essa análise serão considerados como marcos interpretativos as propostas e políticas de avaliação para a educação superior formuladas e implementadas no mesmo período, a saber: o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB/1993), o Exame Nacional dos Cursos (ENC/Provão/1995) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/2004).

2- Metodologia da pesquisa

A fim de respondermos a questão mencionada e atingirmos os objetivos traçados, propomos uma pesquisa de caráter documental associada às técnicas de entrevistas e a análise de conteúdo, que será desenvolvida obedecendo-se as seguintes etapas: 1) Revisão da bibliografia, que se procederá com a seleção de material bibliográfico existente sobre a temática disponibilizada em diferentes fontes, tais como teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos, que abordem diretamente questões em torno do tema estudado. 2) Coleta e organização das fontes, momento em que a pesquisa partirá para o levantamento dos documentos institucionais que serão analisados, assim como se procederão as entrevistas junto aos autores que tem seus textos publicados no livro organizado por Balzan e Dias Sobrinho (1995), que traz as experiências pioneiras de avaliação institucional no Brasil. 3) Análise e interpretação dos dados, onde serão evidenciadas as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, momento para o cruzamento da análise documental e das entrevistas com as políticas de avaliação para a educação superior implementadas no período analisado. 4) Apresentação dos resultados da pesquisa, que em termos formais, trata-se de “uma exposição factual sobre o que foi investigado, analisado, interpretado; é uma síntese comentada das idéias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 171).

3- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Com a realização dessa pesquisa esperamos identificar e caracterizar os modelos oficiais de avaliação da educação superior no período compreendido entre 1990 e 2010 (PAIUB; ENC/Provão; SINAES); caracterizar e analisar a criação, o funcionamento e a metodologia das práticas de avaliação institucional promovidas pela UNICAMP, UFSC, UNB e PUC-CAMPINAS; analisar a concepção, percepção e papel dos autores textos sobre as experiências pioneiras de avaliação institucional, na construção e implantação das práticas de avaliação das instituições supracitadas; e relacionar os conhecimentos sobre a teoria e a prática de avaliação institucional produzidos no interior das experiências pioneiras de avaliação institucional com as políticas de educação superior do mesmo período.

4- Referências

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. Introdução. *In*: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-13.

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



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Luana Suemi Fujita⁹³
Karina Regalio Campagnoli⁹⁴
Sandra Mara Aparecida Giovanetti⁹⁵
Patrícia Correia de Paula Marcoccia⁹⁶

Resumo: Esse trabalho apresenta algumas considerações sobre as experiências das atividades que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I - componente da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O estágio foi realizado em uma escola pública que atende alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa – PR, por um trio de acadêmicas, durante um período da semana, perfazendo 52 horas de atividades. As licenciandas acompanhavam o trabalho da equipe gestora, especialmente, as atividades da pedagoga e, posteriormente, após cada dia de estágio, elaboravam um relatório com o objetivo de sistematizar os aprendizados sobre as observações. Compreende-se que o processo de estágio possibilitou às acadêmicas o contato com o dia a dia da escola, fomentando reflexões sobre a gestão educacional por meio das vivências oportunizadas por essa disciplina. Além disso, as licenciandas também puderam presenciar as especificidades presentes na profissão do pedagogo, colaborando assim, para um processo formativo ancorado nas atribuições e desafios desse profissional, destacando-se aqui, a relevância do trabalho coletivo desenvolvido na escola entre todos os atores que fazem parte dessa instituição.

Palavras-chave: Formação de Pedagogo. Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Licenciatura em Pedagogia.

1- Introdução

Esse trabalho apresenta algumas considerações sobre as experiências das atividades que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I - componente da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - na formação do futuro pedagogo.

Em relação às mudanças no curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, Libâneo e Pimenta (1999, p. 245) enaltecem que “a questão mais relevante [...] é

⁹³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail: luana_1982@hotmail.com.

⁹⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail: karinaregalio@hotmail.com.

⁹⁵ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. E-mail: sandramaragio@hotmail.com

⁹⁶ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: pa.tyleo12@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo”.

Sobre as práticas de ensino e o estágio supervisionado, Oliveira (2009, p.3) defende que as mesmas “[...] caracterizam-se como oportunidades ímpares de reflexão sobre o curso, suas disciplinas, a interdisciplinaridade, o contexto de trabalho da escola, as necessidades formativas e as distâncias entre a escola pública e a academia”. Sobre isso, Pimenta e Lima (2005-2006, p.6) ainda acrescentam que “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa”.

Nessa perspectiva, o estágio em gestão possibilita ao acadêmico refletir e perceber a importância do pedagogo dentro da escola, já que ele atua em diferentes níveis dentro deste espaço. Suas atribuições envolvem o atendimento à comunidade, aos alunos e professores, focando principalmente na formação continuada desses docentes, sendo este último o seu maior desafio.

Dessa forma, para Pimenta e Lima (2005/2006) o “estágio se constitui como um campo do conhecimento”, propício para o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Além disso, segundo as autoras, essa concepção de estágio possibilita uma formação inicial com a aproximação da realidade na qual o futuro profissional irá atuar. Essa concepção de estágio defendida por Pimenta e Lima (2005-2006), configura-se como a norteadora das experiências problematizadas nesse trabalho, pois ela procura articular teoria à prática, compreendendo o estágio como oportunidade de aprendizado, devido à riqueza proporcionada pelas experiências e vivências das práticas pedagógicas e também pela proximidade com a realidade do ambiente educacional.

Um ponto importante a ser levantado é que essa aproximação deve ter intencionalidade e envolvimento para se configurar numa verdadeira práxis, a qual constitui-se como uma intervenção nessa realidade, nessa prática, de modo consciente e fundamentado (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Sobre essa troca de experiências entre profissionais da escola e acadêmicos, Paulo Freire, em muitas de suas obras, ressalta a relevância dessas práticas baseadas na ajuda mútua aos colegas iniciantes, assim como, a “apreensão da realidade, o desenvolvimento da criticidade, o diálogo e o reconhecimento da formação profissional como forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2015). Além disso, destaca-se também a relevância do trabalho coletivo, desenvolvido entre todos os membros que compõem a escola, como forma de se alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem (BORGES, 2010).

Dessa forma, os preceitos apresentados acima foram observados pelas acadêmicas durante o período de observação do estágio em gestão, destacando-se a concepção de aprendizado sobre a profissão de pedagogo, presentes durante as atividades realizadas.

2- Materiais e métodos

A metodologia desse trabalho baseia-se nas observações realizadas por três acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Estadual de Ponta Grossa, durante as atividades obrigatórias que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I, do 3º ano do referido curso de licenciatura.

Essas observações foram realizadas no ano de 2016, durante um período na semana, em uma escola pública que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Ponta Grossa – PR, perfazendo um total de 52 horas de atividades. Sobre essa aproximação com a escola, Welfort (1996, p. 7) defende que essa instituição constitui-se como:

Espaço onde esse educador entra em contato com seu processo criador em outras linguagens – verbal e não-verbal -, apurando seu ser-sensível. Espaço de desvelar /ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e a apropriação de seu pensamento.

Após cada dia de observação, as licenciandas elaboravam um relatório, também chamado “diário de bordo”, com as principais impressões sobre as atividades desenvolvidas pela pedagoga da escola. O objetivo dessas ações era o de sistematizar as experiências adquiridas no ambiente escolar, articulando esses conhecimentos com o referencial teórico proposto pela disciplina em questão. Assim, Welfort (1996, p. 11) complementa que: “[...] o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade”. Ainda sobre esse exercício de reflexão e a elaboração sistematizada das observações, Welfort (1996, p. 7) explica que:

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação da revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar.

Sobre o desenvolvimento da observação como metodologia de pesquisa, Welfort (196, p. 13) ainda salienta que:

Aprendendo a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade. Observar a coordenação faz parte do pensar o que é ser educador, e o que é ser educando. E enquanto o educando observa o ensinar da coordenação, que ele aprende a ser melhor aluno e também melhor educador. Pelo simples fato de que, diante do modelo, ele pensa, reflete, distancia-se, constrói conceitos – teoria do que é aprender e ensinar.

Compreendendo as práticas descritas nos parágrafos anteriores, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) oferecem suas contribuições ao defender que:

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



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Além disso, as autoras enfatizam a relevância do professor em procurar se aproximar da realidade, aliando teoria à prática, com a teoria alimentando a prática e a prática alimentando a teoria num processo contínuo de pesquisa e investigação da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Dessa forma, corroborando os preceitos de Welfort (1996), Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) afirmam que a prática pedagógica deve ser permeada por reflexões a partir do real e que essa “aproximação com a realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade” e que o objetivo maior disso tudo deve ser a aquisição do conhecimento pelo aluno. Aqui, no caso, a apropriação do conhecimento pelas acadêmicas em processo de formação inicial na graduação em Pedagogia.

Ainda nessa perspectiva, as autoras ainda trazem o conceito de “práxis”, no qual elas explicam que a teoria articulada à prática deixa de ser apenas a parte prática ou mecânica da ação pedagógica e torna-se uma “ação instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Novamente aqui, ressaltamos o conceito de práxis como extremamente relevante na formação acadêmica das três licenciandas, acompanhando o dia a dia de atribuições da pedagoga, diretamente na escola.

Segundo essa visão, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 38) salientam que o estágio:

[...] toma por base e assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor. Compreende-se que o processo investigativo é constituído de um processo de formação particular que termina por criar estruturas neurológicas que possibilitam ao sujeito mover-se no seu contexto com uma visão mais ampla deste.

Nesse sentido, o objetivo dessas ações foi o de fornecer subsídios para discussões e reflexões sobre a profissão do pedagogo, problematizando suas atribuições, assim como suas dificuldades e limites, enriquecendo a formação acadêmica.

3- Resultados e discussão

O convívio das acadêmicas na escola, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I, acompanhando o trabalho da pedagoga da instituição, trouxe alguns subsídios para reflexão acerca dessa profissão.

Um dos principais achados dessa pesquisa dizem respeito à compreensão da profissão de pedagogo como membro articulador entre os demais atores da escola. Sobre isso, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), ressaltam que essa



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

concepção de estágio como pesquisa, possibilita ao acadêmico aprofundar suas percepções sobre a profissão. Além disso:

[...] o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional. Numa perspectiva dialética institui o que será, juntamente com o exercício profissional iniciante nos primeiros anos de atuação profissional, ao longo de sua existência. Pois isso radicaliza sua condição de ser que se faz no confronto e no contexto do trabalho. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37).

Entre os registros nos diários de bordo das acadêmicas ainda constam: a percepção da precarização da profissão devido ao excesso de atribuições que a pedagoga deve abarcar todos os dias; o excesso de atividades burocráticas a serem desenvolvidas pela profissional em pouco tempo, como atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, preenchimento de formulários e de atas, entre outros afazeres. Esses achados são corroborados pelas pesquisas realizadas por Domingues (2014), ao relatar as dificuldades encontradas por pedagogos em início de carreira:

Outro aspecto, ainda relacionado aos coordenadores iniciantes, diz respeito ao impacto no início do exercício da profissão, entre o que se imagina do trabalho e o que de fato ele é. A realidade escolar, nas suas muitas dimensões, contradições e oposições, manifesta as possibilidades e impossibilidades desse trabalho. Nem sempre um profissional inexperiente é capaz de enxergar, numa realidade que impressiona pelos desafios, as possibilidades de um trabalho coerente e transformador. (DOMINGUES, 2014, p. 55).

Nesse sentido, um dos objetivos do estágio em gestão foi possibilitar esse contato das acadêmicas com os profissionais mais experientes, numa verdadeira relação dialógica, defendida sumariamente por Freire (2014, 2015), representada pela “horizontalidade” como base das relações humanas, pautada na troca de experiências e de vivências entre os profissionais que já atuam na escola e aqueles que se encontram em formação. Além disso, Freire (2014, 2015) destaca que todos aprendemos uns com os outros, nas mais diversas situações. Assim, esse princípio também subsidia os achados dessa pesquisa.

Dessa forma, aprendemos o quanto é valioso o empenho no sentido de se desenvolver um trabalho em equipe na escola, pois sentimos em vários momentos de nossas observações a diferença que um trabalho verdadeiramente coletivo - visando a aprendizagem dos alunos – pode significar na vida dos indivíduos que vivenciam o dia a dia da escola (TARDIF, LESSARD, 2014).

Borges (2010) designa três campos fundamentais para o trabalho coletivo, a saber: visão sociológica, semântica e histórica, as quais devem ser consideradas no processo de reflexão sobre o trabalho coletivo na escola.

Assim, segundo Borges (2010), o trabalho coletivo na visão sociológica também pode ser designado como trabalho colaborativo. Já pela ótica da



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

semântica, este deve ser compreendido como: 1) Coordenação, representada como agenciamento de ações e percepções individuais com o intuito de se atingir um objetivo comum; 2) Colaboração, caracterizada pela “interdependência decorrente da partilha de um espaço, de tempos de trabalho e de recursos comuns”, utilizando como fatores primordiais a comunicação e a tomada de decisão e; 3) Cooperação, compreendida como um nível superior de colaboração, no qual os profissionais da educação necessitam agir em conjunto. É o último campo de compreensão do trabalho coletivo – o histórico – diz respeito à tradicional organização do trabalho coletivo nas instituições escolares, principalmente em torno da sala de aula e da figura central do professor. No entanto, nos últimos anos esse modelo vem sendo transformado, principalmente devido ao fato de que essa conformação individualista do ensino (“caixa de ovos”), não favorece o vínculo entre os professores. Consequentemente, não proporciona condições de desenvolvimento para o verdadeiro trabalho coletivo.

Nesse sentido, o trabalho coletivo não deve estar desarticulado dos fins da escola, pois essa instituição, entendida como uma unidade social, deve compreender a relevância de que o coletivo valore o mesmo objetivo, ou seja, que o aluno incorpore o conhecimento. Sobre isso, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 11) esclarecem que “A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que aqui ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. (Itálico das autoras). Nesse sentido, Domingues (2014, p. 163) aponta que:

[...] os limites e as possibilidades de uma gestão participativa da coordenação pedagógica estão relacionados a uma ação comprometida com a geração de mudanças qualitativas no espaço pedagógico. Para isso, é necessário que o trabalho da direção e da coordenação não esteja descolado de um projeto de escola comprometido com o enfrentamento dos problemas pedagógicos e com a construção do trabalho coletivo, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade para todos.

Domingues (2014) ainda explica que, a multiplicidade de funções que o pedagogo acumula em sua rotina na escola, acarreta a perda de um papel fundamental desse profissional, qual seja: a de formação contínua dos professores no próprio ambiente da escola. Essa situação também foi presenciada em nossas observações na escola. Além disso, as acadêmicas constataram a complexidade de ações que o pedagogo deve mediar diariamente, situação também confirmada por Domingues, uma vez que:

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidades de refletir criticamente sobre seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores. (DOMINGUES, 2014, p.116).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

As autoras Malavasi, Almeida e Chaluh (2010, p. 82) salientam que, em relação a esse grande número de tarefas burocráticas com as quais o pedagogo se vê imerso no dia a dia, ele:

Depara-se com um sistema burocrático paralisante e limitador de ações promotoras de formação humana[...]; a vida do professor, que, sem esperança na transformação, deixa de exercitar a docência em sua plenitude; a vida dos gestores, que, pressionados tanto pelos setores internos quanto externos da escola, cumprem apenas os compromissos burocráticos que lhes são exigidos; a vida dos funcionários, que, não sendo reconhecidos como segmento importante, apenas cumprem ordens de natureza técnica, não participando do processo educativo da escola.

Outro desafio, registrado pelas acadêmicas durante as observações, em relação às atribuições do pedagogo, diz respeito à organização dos tempos de atendimento coletivo e individual aos professores. Sobre esse embate, Domingues (2014, p. 128) explica que:

Um ponto da complexidade da ação do coordenador pedagógico é o de lidar com a ideia de um trabalho de formação que envolva todos os professores nos horários coletivos, mas não descartar o atendimento individual, em atenção às especificidades das dificuldades de cada profissional, além da necessidade de atingir-se com os processos formativos quem não opta pela participação nos horários coletivos, mas desenvolve a docência direcionada pelo projeto político-pedagógico da escola. A formação não se configura apenas com transmissão, mas também como uma 'intervenção mais direta', ou seja, uma aproximação da atividade da docência, um pensar junto sobre o trabalho. Esse é de fato o trabalho de formação na escola, que se destaca pela singularidade das intervenções. [...].

Corroborando os achados de Domingues (2014) e os resultados de nossa pesquisa, realizada durante o estágio em gestão, Pinto (2013, p.79) explica que:

[...] a intervenção do pedagogo escolar (do diretor, do coordenador pedagógico) nem sempre é planejada. Ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia a dia do cotidiano escolar. Embora participe de situações educativas formais como, por exemplo, coordenar uma reunião- que permite uma intervenção mais planejada -, o fato é que a maior parte das suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais.

Em relação ao trabalho do pedagogo e a complexidade das funções a ele atribuídas, Aguiar (2010, p. 142) citado por Côrrea e Gesser (2016, p. 619) destaca que: "A atribuição do coordenador pedagógico se amplia para o trabalho com professores, pais e alunos, em busca de estabelecer parcerias para o sucesso deste trabalho que, todavia, não ocorre isoladamente, mas em articulação com o gestor e com o apoio de outros professores". Esse foi um ponto fundamental observado durante as atividades do estágio, a saber: a articulação



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

entre os diversos atores que compõem a escola, relações essas, mediadas pelo pedagogo. Nessa perspectiva, Franco (2008, p. 121) explica que:

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores.

Dessa forma, depreende-se que o estágio em gestão mostra-se como uma rica oportunidade para as acadêmicas vivenciarem os desafios cotidianos enfrentados pela equipe pedagógica. Assim, sobre esses desafios presentes na função de coordenador pedagógico, Domingues (2014, p. 163) aponta que:

[...] os limites e as possibilidades de uma gestão participativa da coordenação pedagógica estão relacionados a uma ação comprometida com a geração de mudanças qualitativas no espaço pedagógico. Para isso, é necessário que o trabalho da direção e da coordenação não esteja descolado de um projeto de escola comprometido com o enfrentamento dos problemas pedagógicos e com a construção do trabalho coletivo, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade para todos.

Dessa forma, Franco (2008, p. 120), destaca a clareza sobre as ações que os coordenadores pedagógicos devem mediar todos os dias, pois:

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Nessa perspectiva, nosso processo de estágio foi conduzido por uma ótica:

[...] comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores [e pedagogos, no caso do curso de Licenciatura em Pedagogia], capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária. (GUEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 40).

Sendo assim, a partir dos resultados dessa pesquisa, depreende-se que as acadêmicas tiveram a oportunidade de vivenciar o dia a dia atribulado de uma pedagoga em uma escola pública, possibilitando uma formação inicial enriquecedora e mais próxima da realidade.

4- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Constata-se por meio desse trabalho que o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I promoveu experiências ímpares para a formação acadêmica de três licenciandas do curso de Pedagogia da UEPG, possibilitando reflexões sobre as dificuldades e limites da profissão de pedagogo. Entre esses entraves, destacam-se: atividades burocráticas e que consomem muito tempo, multiplicidade de funções e sobrecarga de atribuições. Esse excesso de afazeres acarreta pouco tempo hábil para a formação dos professores na própria escola e para o acompanhamento didático-pedagógico aos docentes, tarefas que cabem ao pedagogo.

Além disso, as observações realizadas durante o estágio possibilitaram essa aproximação com o dia a dia da equipe pedagógica da escola, permitindo que as licenciandas desenvolvessem um olhar crítico sobre as dinâmicas que envolvem as inúmeras atribuições do pedagogo, favorecendo um processo de formação inicial mais rico do ponto de vista da articulação teoria-prática.

Outro ponto de destaque versa sobre o desenvolvimento de um profundo processo de reflexão sobre a profissão docente, realizado pelas acadêmicas que vivenciaram o estágio, mediado pela professora orientadora da referida disciplina de estágio na UEPG e acompanhado pela equipe pedagógica da escola, na qual o estágio se realizou.

Constatou-se que essa rica troca de experiências trouxe inúmeros benefícios para a formação acadêmica das licenciandas, pois proporcionou vivências próximas aos alunos da escola, assim como dos funcionários, equipe docente, indo além do mero contato com a pedagoga em suas inúmeras atribuições, mas realmente acompanhando de perto seus limites, desafios, superações, enfim, acompanhando a diversidade de atividades que a pedagoga deveria realizar todos os dias.

Por fim, percebe-se também que a condução do estágio em gestão pela perspectiva de articulação teoria-prática, pautado no diálogo e na observação, complementado pela sistematização dessas observações com a elaboração de relatórios ou diários de bordo, conferiram ao estágio um perfil de formação inicial crítico, reflexivo e autônomo. Além disso, essas contribuições permitiram um processo de construção do conhecimento de sujeitos comprometidos com a função social da escola, a saber: a apropriação do conhecimento pelos alunos, tanto pelos alunos da escola, como pelas acadêmicas.

5- Referências

BORGES, C. Trabalho Coletivo – Verbete. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO/UFMG, 2010.

CÔRREA, S. S.; GESSER, V. Coordenação pedagógica: a dialética entre o legal e o real. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.19, p.611-625, jul./dez. 2016.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 50 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p. 239-277, dez. 1999.

MALAVASI, M. M. S.; ALMEIDA, L. C.; CHALUH, L. N. Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p.79-89, jan.-jun. 2010.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica. **Revista Ensaio**, v.11, n.2, p. 1-19, dezembro 2009.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.72- 137.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WELFORTH, M. F. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2 ed., São Paulo: Artcolor, 1996.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO ESCOLAR A PARTIR DA VISÃO DOS PROFESSORES E DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Eloíze Caroline dos Santos⁹⁷
Liliane Thuillier Cipriano Iarosz⁹⁸
Priscianna de Almeida Ribeiro⁹⁹
Elismara Zaias Kailer¹⁰⁰

Resumo: O presente artigo tem como tema as concepções de formação continuada no âmbito escolar a partir da visão das professoras e da coordenadora pedagógica. O artigo objetiva, a partir das reflexões vivenciadas nas inserções realizadas na escola, discutir sobre a importância do estágio em gestão, bem como a compreensão dos professores e equipe gestora sobre a formação continuada e seus reflexos no ambiente escolar. Para o desenvolvimento desse artigo utilizamos autores como Isaneide Domingues (2014), Selma Garrido Pimenta; Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), Marcelo Garcia (2010) e Francisco Imbernón (2010). Para que fosse possível compreendermos a respeito da concepção de cada membro participante sobre a formação, foram entregues questionários, os quais continham questões abertas a respeito da formação continuada e de caráter pessoal. Ao término do estágio concluímos que ainda há muita resistência para se notar a importância de compreender a escola como um locus de formação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Estágio em gestão. Formação contínua.

1- Introdução

O presente artigo é resultado do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I no ensino fundamental e anos iniciais, realizado em uma escola Pública municipal. Essa pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto a novembro no ano de 2015.

Nos embasamos nos autores Isaneide Domingues (2014), Selma Garrido Pimenta; Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), Marcelo Garcia (2010) e

⁹⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: eloizesantos3@gmail.com

⁹⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lilianecipriano@hotmail.com

⁹⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: prysciannar@gmail.com

¹⁰⁰ Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: elismarazaias@yahoo.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Francisco Imbernón (2010), os quais discutem sobre a importância da formação continuada no âmbito escolar.

O artigo tem por objetivo geral refletir sobre a importância do estágio em gestão, bem como a compreensão dos professores e equipe gestora sobre a formação continuada e seus reflexos no ambiente escolar.

Nesta direção a organização do texto está estruturada da seguinte maneira: apresentação da proposta do estágio em gestão, limites e desafios da coordenação pedagógica, caracterização do local do estágio e considerações finais.

2- O Desenvolvimento do Estágio em Gestão

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I, ministrado pela professora Elismara Zaias Kailer, de acordo com a grade curricular do 3º ano Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) têm como proposta inserir o acadêmico no eixo da gestão educacional, sempre problematizando as práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta direção ocorreu a elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção no espaço escolar do Ensino Fundamental e a análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado. Sendo assim, o mesmo proporcionou a reflexão sobre a importância do estágio na formação acadêmica, profissional e pessoal como estudantes, considerando a inserção no contexto da gestão educacional.

Nós, como alunos, fomos capazes de reconhecer a importância da atuação do pedagogo na gestão da escola enquanto profissional que pesquisa e reflete sobre sua própria prática, produzindo e disseminando conhecimentos.

O fato de ser obrigatoriedade na grade curricular a disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia, contribui para que ocorra aproximação do nosso campo de atuação profissional. A carga horária é composta por 102 horas, sendo ela, 51 horas realizadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e de 51 realizada no campo de estágio.

As aulas teóricas ocorreram na UEPG, local que realizamos estudos e discussões de textos referentes ao estágio e do tema formação continuada, além de orientações gerais sobre o processo de estágio, orientações aos planos de ação, seminários de socialização das experiências vivenciadas no campo de estágio, entre outros. Estudamos textos dos seguintes autores: Francisco Imbernón (2010), Isaneide Domingues (2014), Marcelo Garcia (2010), Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006) e Selma Garrido Pimenta (2005/2006). Esses autores foram essenciais para acompanharmos a prática no ambiente escolar.

A partir dos estudos teóricos obtidos em reflexões propostas em sala de aula, demos os primeiros passos rumo à aprendizagem na prática. Construímos planejamentos, organização e desenvolvimento do Projeto de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Para que a atividade de gestão pudesse se desenvolver de maneira organizada montamos um pré-projeto, o qual foi fundamental para as atividades desenvolvidas durante o estágio. Desenvolvemos um plano de ação, para que ficasse explícito todo o trajeto durante o decorrer do estágio. Ressaltamos que



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

para desenvolver esses materiais retomamos os estudos teóricos do semestre, utilizando alguns textos para nos fornecer subsídios teóricos.

Acompanhamos as atividades desenvolvidas pela pedagoga, a qual atuava em sala de aula na falta de professor, organização de materiais novos na biblioteca e orientações para a leitura, prova Brasil, cadastro do benefício social Bolsa Família, relatório do dinheiro da APMF, intervenção junto as professoras sobre a formação continuada, ornamentação de natal, entre outros. Essas atividades nos proporcionaram muitas experiências prática, além de estruturamos um banco de dados, o “diário a bordo”, que foi essencial para a sistematização do conhecimento.

As autoras Pimenta e Lima (2005/2006) compreendem o estágio em gestão como uma aproximação do aluno com a realidade em que atuará. Desse modo, as autoras trazem algumas concepções de estágios: prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, teoria e prática e a superação da separação teoria e prática.

Acreditamos que o estágio superando a separação teoria e prática é importante, pois permite aproximarmos e conhecermos a realidade do âmbito escolar. Todavia, acreditamos que a teoria não pode ser desvinculada da prática, portanto ambos devem caminhar juntos.

Através deste estágio, compreendemos que o principal eixo executado foi o didático- pedagógico. Segundo Domingues (2014, p. 114):

[...] os trabalhos devem estar imbricados, um ajudando a compor o outro, de modo que o processo educativo extrapole a sala de aula e o currículo seja vivo nas ações de professores, coordenadores, diretores, agentes escolares, alunos e comunidade.

Sendo assim, pudemos vivenciar o desenvolvimento do trabalho da pedagoga, mesmo realizando diversas tarefas dentro do ambiente escolar, como: orientar, coordenar, participar na gestão escolar, elaborar, intervir e promover várias ações para o melhor funcionamento do âmbito escolar. O trabalho da coordenação pedagógica na escola é essencial, pois prioriza o ensino e aprendizagem dos alunos, realizando acompanhamentos necessários e colocando esse eixo em primeiro lugar.

3- Coordenador Pedagógico: concepção e possibilidades

O estágio supervisionado em gestão educacional nos fez refletir algumas questões como: qual o real papel do coordenador pedagógico? Quais suas atribuições? Qual a importância da sua função? Em busca de responder essas questões nos pautaremos no livro de Isaneide Domingues (2014) intitulado: O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.

Compreendemos que o papel principal do coordenador pedagógico dentro do âmbito escolar é fazer com que todos os agentes envolvidos no processo educacional reflitam sobre a prática educativa (práxis), buscando o auto aperfeiçoamento e a transformação.

O coordenador como um agente importante dentro da escola precisa buscar estratégias para que todos os membros interajam entre si, proporcionando um ambiente acolhedor, estabelecendo relações importantes para o bom



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

andamento das atividades, bem como reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores. (DOMINGUES, 2014).

Segundo Domingues (2014), as atribuições do coordenador pedagógico são múltiplas, as quais vão desde o acompanhamento das atividades pedagógico-didáticas e curriculares com ênfase na sala de aula até a priorização dos processos formativos na escola, objetivando o aprimoramento da ação pedagógica. Na produção da autora, a partir das análises dos dados empíricos, assinala a fala de uma das coordenadoras entrevistadas em sua pesquisa a qual relata que:

“De fato são inúmeras atribuições ao cargo do coordenador pedagógico, o qual diante de tanta demanda de afazeres se depara com alguns limites como o descompasso entre o tempo de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador” (DOMINGUES, 2014, p.126).

O estágio em gestão nos aproximou da realidade da profissão, pois percebemos que função do pedagogo não é algo pronto e acabado, mas é enfrentar desafios e limites para que se consiga realizar e propor melhorias para a escola. A função em si é orientar, coordenar, desenvolver, acompanhar, incentivar, planejar... mas apenas isso ainda não demonstra de fato o que é a função, pois com os limites que existem dentro da escola, como a falta de funcionários, faz com que o coordenador assuma função de assistente administrativa, professora e assistente social, que a ele não são incumbidas, mas que de certo modo tem que ser realizadas por não haver outra solução no momento.

Compreendemos que, apesar de existirem várias funções destinadas ao coordenador pedagógico deve-se ressaltar a importância da realização da formação continuada dentro da escola, pois é de suma importância que o pedagogo dedique tempo para construção desse momento, juntamente com os professores, afinal, essa formação é para o bem coletivo e não individual.

Sendo assim, é importante que a formação continuada aconteça no âmbito escolar por se tratar do local em que os agentes escolares trabalham para que se sintam pertencentes e interessados pela formação, pois não depende apenas do coordenador pedagógico ou apenas do professor, mas de todos os envolvidos.

Trabalhar como coordenador pedagógico é viver um dia de cada vez, pois os desafios que se encontram são inúmeros. Ao realizarmos as observações dentro da escola pública, notamos que a resistência de alguns professores em relação a pedagoga era evidente, pois ela está há pouco tempo no cargo. Vemos essa resistência como um limite, uma vez que toda a escola acaba sendo prejudicada.

Vivenciar a profissão foi uma experiência importante para que pudéssemos ver a teoria e a prática articuladas. A troca de experiências, conhecimentos e saberes que encontramos ao longo de todo o desenvolvimento do estágio nos engrandeceu como profissionais e nos deu uma visão ampla do que é o ambiente escolar e o como é profissional coordenador pedagógico.

Destacamos novamente a importância da função do coordenador pedagógico, pois é uma peça fundamental de um grande quebra-cabeça, que é a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

educação, visto que é necessário ultrapassar os limites, os desafios e o medo em busca do ideal de uma escola democrática e igualitária, tanto para alunos quanto para funcionários.

4- Formação continuada de professores no contexto da escola pública no município de Ponta Grossa

O estágio supervisionado em gestão foi realizado em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, entre os meses de agosto e novembro no ano de 2015. Essa escola possui o nível socioeconômico dos alunos baixo-médio. Atende nos turnos: matutino (7h 45min às 11h 45 min), vespertino (13 h 15 min às 17h 15 min). As turmas estão organizadas por ciclos de aprendizagens do 1º ao 5º ano, totalizando 11 turmas com média de 24 a 30 alunos por sala de aula. A escola possui o quadro de funcionário com uma pedagoga, uma diretora, doze professoras, uma merendeira, uma auxiliar de cozinha, três serventes e uma escriturária.

Utilizamos como instrumento metodológico a aplicação de questionário, que “[...] consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se coletar informações” (FACHIN, 2006, p. 158). O questionário continha questões abertas, pois permitia que coletássemos maior número de opiniões e dava condições aos pesquisados a dar respostas livres e com linguagem própria (FACHIN, 2006). As questões tinham o objetivo de sabermos o que as professoras compreendiam sobre formação continuada, a contribuição da formação continuada na prática pedagógica, como era realizada na escola e sugestões de propostas de formação continuada.

Fizemos duas intervenções após ficarmos um tempo acompanhando a pedagoga. Essas intervenções tiveram intervalo de um mês e duração de 1 hora cada uma com o corpo docente e com a pedagoga. Fizemos o levantamento de dados na primeira intervenção e na segunda, mostramos os resultados para as participantes.

Primeiramente aplicamos o questionário para duas professoras e pedagoga participantes das intervenções. Ao término da intervenção, aplicamos para as demais professoras. Ao todo foram sete questionários analisados, um da pedagoga e seis de professores, as quais intitulamos de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Baseado nas respostas do questionário, o qual indagava a compreensão das professoras sobre a formação continuada, foram levantados dois elementos fundamentais para a nossa discussão, sendo eles: a formação continuada como aperfeiçoamento da prática e a formação continuada acontecendo fora do ambiente escolar.

Desse modo, observamos que as professoras em suas respostas especificam que grande maioria compreende que a formação realmente é para o aperfeiçoamento da sua prática dentro de sala de aula. De fato esse é um elemento importantíssimo para ser discutido, pois o professor se depara com muitas situações no seu cotidiano que necessitam ser pensadas de uma forma mais aprofundada para que seja solucionado.

É nesse momento que o professor busca a formação como sendo o seu apoio para contribuir com o desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse sentido, “propõe que a formação dos professores seja entendida como um



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

continuum, no qual a formação inicial seja encarada como umas das fases de um longo processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 86).

Notamos que é fundamental a troca de experiências para o desenvolvimento e construção da prática. O aperfeiçoamento deve ser percebido e tratado como algo contínuo que sempre será necessário (re)construir. Por isso é importante destacarmos aqui a importância do professor discutir a sua realidade, seus problemas suas conquistas, para que não apenas ele, mas outras pessoas possam utilizar alguns desses meios para ser aperfeiçoar, visto que a troca de conhecimentos e saberes é um elemento importante para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Diante dos elementos levantados pelas professoras, percebemos que compreendem que a formação continuada acontece fora da escola, o que não descartamos como sendo necessária, pelo contrário, destacamos ser de suma importância para o aperfeiçoamento do professor, mas ressaltamos novamente de se ter a formação continuada na escola, pois precisa “[...] entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (GARCIA, 1999, p. 171).

Desse modo, compreendemos que a escola é o local propício para a realização da formação, pois é nela onde surgem os problemas e nela deverá aparecer a solução, através das formações e discussões entre todos os pares.

A segunda questão do questionário foi se ocorre o processo de formação continuada na escola e quais os obstáculos que interferem para o desenvolvimento desses processos. Ao analisarmos os dados, o que mais se destacou foi: os cursos oferecidos pela Prefeitura e a falta de tempo para ocorrer na escola.

A formação fora do ambiente escolar é também importante para que possamos se inteirar do que acontece em outros espaços escolares, assim como a troca de experiências com pessoas de fora para situações comuns, como cita Domingues (2014):

[...] o perigo de a formação na escola ficar restrita a esse território e, apenas, sob o olhar do coordenador pedagógico, pois entendem que é benéfico e relevante os educadores (professores e o próprio coordenador) terem suas práticas problematizadas em outros espaços, assim como trocarem experiências com outros profissionais que encontram soluções pedagógicas diferentes para problemas comuns da escola (p.69).

Por outro lado,

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas da educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa (DOMINGUES, 2014, p.67).

Desse modo, podemos mesclar as formações para que possa atender nossas necessidades de diversas formas, mas sempre pensando na realidade da



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

escola, se o que eu aprendi pode se aplicar naquele momento, ou se pode ser considerado uma “carta na manga” para alguma situação.

A formação fora da escola é importante, mas ela não trabalha com aprofundamento nas questões específicas da instituição escolar, até porque muitas vezes são levados fragmentos para serem discutidos que não revelam a verdadeira realidade da escola.

Destacamos a importância de se ter a formação fora da escola, mas ressaltamos que a formação dentro da escola é extremamente importante, pois “[...] ela congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la” (DOMINGUES, 2014, p. 66).

A terceira pergunta do questionário sobre os processos de formação continuada, refere-se à contribuição para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Ao analisarmos os dados, o que mais se destacou primeiramente foi que formação continuada contribui para atualização e conhecimentos novos. Em segundo lugar, surgiu que a formação continuada contribui para melhorar a prática pedagógica.

A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

Além da atualização através de livros, artigos, seminários e palestras, podemos utilizar as nossas experiências e o conhecimento aprendido em diversos momentos da nossa vivência, utilizando a formação continuada para articular antigos e novos conhecimentos.

Um dos diálogos que ocorreu na intervenção que podemos destacar foi quando a professora disse: “O mundo está se transformando e os conteúdos também, por esse motivo necessitamos estar atualizadas”.

Atualmente há uma grande necessidade dessa atualização didática e metodológica para suprir as demandas que possui a escola, “com essa transformação” que vivemos nos dias atuais. Segundo Francisco Imbernón (2010, p. 55). “[...] podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores”

Se não houver uma reflexão sobre toda a ação, será um conhecimento vazio, não trará benefícios para a escola e conseqüentemente a prática pedagógica continuará a mesma.

Sendo assim “proporcionar momentos de: troca de experiências articulada pelo coordenador pedagógico, trabalho coletivo, teoria vinculada à prática da realidade escolar, discussões sobre posicionamentos teóricos” (DOMINGUES, 2014, p. 147-150).

Todos esses itens elencados são alguns benefícios que a formação continuada nos revela, sendo que se pode colocar em prática na sala de aula, porém é necessário partir da realidade e das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Através das discussões o professor conseguirá conduzir a sua prática para novos rumos, não utilizando apenas a teoria e deixando de lado a prática, mas



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

complementando de forma que nenhuma prevaleça contra a outra, ambas são importantes para o processo de formação.

A quarta questão do questionário, sobre quais propostas de formação continuada apresentaria para trabalhar na formação continuada, surgiram temas diferenciados, sendo eles: P1 – Hiperatividade, P2 - rendimento escolar; práticas docentes como exemplos de enriquecimento; reflexões sobre novos autores, sobre atualização (educação), P3 - Matemática: Barrinha Cuisinner, material dourado, frações, P4 - Cursos, Palestras, Oficinas, voltadas para a área educacional, P5 - Não respondeu, P6 - Conversas, reuniões uma vez ao mês sobre assuntos que fossem de nosso interesse e para a melhoria da escola e P7- Não respondeu.

Ao analisarmos as temáticas apontadas pelas as professoras, levamos materiais referentes a dois temas, sendo eles: hiperatividade e Barrinha Cuisinner, para que elas tivessem materiais que pudessem auxiliar na sua prática pedagógica. Desse modo, compreendemos o quanto é importante um olhar do pedagogo mais minucioso em relação a escolhas de temas e materiais, os quais devem englobar o interesse do professor e a sua necessidade. Diante disso nos aproximamos da realidade e da necessidade momentânea dos professores e principalmente compreendemos o quanto é necessário ouvir o que o professor tem a dizer e a solicitar.

5- Considerações finais

Considerando o exposto, vemos como essencial o estágio em gestão para nós enquanto acadêmicas. Foi possível acompanhar o trabalho realizado pela pedagoga e observar as fragilidades e os acertos em frente a coordenação pedagógica.

Ficou evidente durante nosso estágio em gestão que os professores veem que formação continuada acontece somente fora do ambiente escolar, em cursos e palestras realizados pela Prefeitura. Há ainda necessidade do envolvimento de todos os agentes para que haja momentos para que a troca de informações aconteça dentro do âmbito escolar. Porém, alcançamos nosso objetivo ao ressaltarmos a necessidade da escola ser o principal lócus de formação, visto que é necessário tratar mais a fundo as particularidades da escola.

Sendo assim, proporcionamos aos professores e equipe pedagógica momentos de reflexões, os quais oportunizaram a repensarem a sua identidade docente, sua prática e como buscar estratégias para que haja mudanças na cultura dos professores em relação de que a formação continuada ocorre somente fora do ambiente escolar.

6- Referências

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola. In: _____. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-157.

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



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

GARCIA, Marcelo. **Desenvolvimento profissional e a formação de professores**: conceitos e paradigmas. IN:___CAVAGNARI, L. B.; RIBAS, M.H.; BRANDALISE, M, T.; GÓES, G.T. Gestão Educacional-livro 3. Ponta Grossa. Nutead, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis, V.3, N. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: CRÍTICAS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ESTÁGIO

Alana Flávia Baniski Caron¹⁰¹
Daiane Carine Gonzaga Rosa¹⁰²
Eliziane Francielli Henrique Hartmann¹⁰³

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo apresentar a experiência das acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão, na Educação Infantil. A partir desta disciplina percebeu-se a realidade da organização da gestão de uma escola pública, situada em uma região periférica da cidade de Ponta Grossa. Durante este período de estágio, refletimos sobre a importância de articular os trabalhos acadêmicos e extensionistas com as instituições, visando um campo de formação às instituições públicas e aos acadêmicos, proporcionando articulação entre a teoria e a prática, para poder usufruir com melhor proveito do tempo estabelecido pelo currículo dos acadêmicos em campo de estágio no curso de Licenciatura de Pedagogia.

Palavras chaves: Estágio em Gestão Curricular, Teoria e Prática, Tempo Ocioso.

1- Introdução

No dia 14 de Junho 2017, em uma quarta feira, iniciamos o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão no CMEI Luís Pereira Cardoso, localizado no bairro Santo Antônio. A instituição atende crianças de três a cinco anos e se baseia na Pedagogia de Célestin Freinet.

Sendo, assim, o CMEI dispõe de uma sala para professores, uma sala para a equipe gestora e pedagógica, uma sala para Infantil III, três salas para Infantil IV e duas salas para Infantil V, também dispõe de um refeitório, uma cozinha, uma sala de serviços gerais, uma sala para colocar roupas de cama e colchonetes para o descanso das crianças, uma área de vídeo e na área externa um pátio e um parque com areia.

A pedagogia de Freinet é baseada em uma prática centralizada na criança, a qual busca formar indivíduos autônomos frente aos problemas do dia a dia. Para ele, a escola deve se adaptar ao meio social das crianças, propiciando situações que instiguem os educandos a buscar seu próprio conhecimento, realizando pesquisas e experiências significativas. Como diz Freinet (1996, p.10):

¹⁰¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Email: alanafbcaron@gmail.com

¹⁰² Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Email: eliziane1106@hotmail.com

¹⁰³ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Email: daianecarine16@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar em oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades.

Embora a escola nos tenha recebido com muita atenção, notamos que no decorrer do estágio, sentimos que grande parte do tempo foi ocioso e com pouca produção na parte da Gestão.

2- Desenvolvimento

Ao iniciar o estágio fomos bem recebidas por todas as funcionárias, principalmente pela diretora e pedagoga, que demonstraram muito interesse pelo nosso estágio e, principalmente, interesse em atender as nossas demandas.

De início, lemos o Projeto Político Pedagógico da instituição, a fim de conhecer mais a fundo algumas características sobre a comunidade local, pressupostos metodológicos e filosóficos, informações dos funcionários que compõem a equipe pedagógica, etc. Tivemos liberdade para conhecer todas as áreas do CMEI, para participar de atividades que envolviam os funcionários, como por exemplo, a leitura de uma ata de apresentação dos direitos e deveres dos funcionários da instituição.

No segundo dia, nos foi solicitado que organizássemos a documentação dos alunos, o qual nos permitiu uma experiência significativa, pois pudemos estar em contato com os documentos necessários para o cadastro das crianças no momento da matrícula.

Durante o período do estágio, percebemos a importância dos documentos citados acima estarem completos, pois, ao presenciar uma criança machucada na escola, foi de suma importância a documentação completa para que o SAMU pudesse aplicar os procedimentos de primeiros socorros.

Fomos convidadas a participar dos eventos, que o CMEI promoveu para arrecadação de fundos, como por exemplo, a Festa Junina, a tarde do pastel e o bazar. Nesta semana também elaboramos o painel para o dia dos pais, pois segundo as gestoras, a confecção destes materiais, fazem parte do trabalho da coordenação pedagógica.

O objetivo de realizar o estágio em Gestão é para que possamos consolidar teoria e prática, promovendo o contato e a experiência para nosso futuro campo de trabalho, a partir de experiências de observação, de entrevistas com as gestoras e análise de documentos. Como ressalta Aguiar (2002, p. 119):

Espera-se que a estruturação curricular do curso de pedagogia ofereça uma base teórico-metodológica que abra amplas possibilidades para a inserção do estudante no campo do conhecimento e da prática educativa. Apreender o fenômeno e a prática educativos em suas múltiplas determinações vai requerer, certamente, a aquisição e o desenvolvimento de categorias e ferramentas analíticas que favoreçam a compreensão da natureza e dos significados do conhecimento (e seu caráter de provisoriedade), como construção do indivíduo inserido no contexto sócio-histórico. Tal compreensão poderá favorecer o entendimento e a valorização das manifestações socioculturais e



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

educacionais das sociedades contemporâneas e de suas expressões locais.

3- Considerações finais

Partindo destas observações e da experiência que adquirimos, nos questionamos se o objetivo do Estágio Curricular em Gestão está sendo realmente cumprido, pois muitas vezes ficamos ociosas e, mesmo que a equipe gestora seja muito atenciosa, suas rotinas são muito cansativas e devem ser cumpridas. Consequentemente, as mesmas não conseguem dar a devida atenção às nossas necessidades de estágio.

Muito do tempo do estágio foi utilizado para a confecção de materiais para as professoras que estavam em hora atividade. Pois como era visto que não fazíamos muita coisa referente à gestão, as professoras nos viam como apoio para auxiliar na produção destes materiais.

Pensamos que, infelizmente, alguns dias do estágio serviram apenas para contabilizar horas, e que o grupo de professores que pensa a respeito do currículo de Pedagogia, não leva em consideração a característica das discentes do curso, que são em grande maioria trabalhadoras que já possuem experiência com o meio escolar.

4- Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação dos profissionais da educação básica no curso de Pedagogia. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002b. p. 107-122. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 10.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Keila de Oliveira¹⁰⁴
Larissa Daiane Kolyk¹⁰⁵
Michele da Luz Ribeiro¹⁰⁶

Resumo: Esta pesquisa é resultante do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional em uma escola da rede municipal na cidade de Ponta Grossa. A metodologia utilizada foi por meio de intervenções, discussões compartilhadas e diário de campo com registros dos episódios do cotidiano escolar que presenciamos. Nosso objetivo nesse trabalho foi observar a complexidade do trabalho do pedagogo e todas os desafios encontrados no cotidiano escolar, buscando compreender a relevância de ações voltadas para a formação continuada dos professores. As perguntas de pesquisa que buscamos responder foram: É possível seguir um modelo de ação pedagógica que possa ser usado em todas as instituições? E, como estar preparado para atuar como professor? Para nossas reflexões teóricas, utilizamos como referencial os estudos realizados por Vitor Henrique Paro (2010), que orienta sobre o trabalho coletivo, Umberto de Andrade Pinto (2011) que contribui sobre o trabalho do pedagogo enquanto gestor escolar e suas áreas de atuação e Pimenta e Lima (2005-2006) que apresentam a importância em relacionar a teoria à prática, e portanto, o momento do estágio como um momento fundamental na formação acadêmica. Os resultados obtidos nessa pesquisa foram que o trabalho do pedagogo é complexo, em alguns aspectos de difícil compreensão de qual sua função no espaço escolar. Sobre a formação continuada, os resultados apontam a necessidade da continuidade dos estudos para aprimoramento profissional.

Palavras-chave: Estágio. Formação continuada. Pedagogo.

1- Introdução

A obrigatoriedade do estágio no Curso de Pedagogia, por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, visa oportunizar a relação teórico-prática, permitindo relacionar conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a prática do trabalho do pedagogo, possibilitando reflexões referentes ao trabalho do coordenador pedagógico e sua relevância no espaço

¹⁰⁴Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. E-mail: keilakdn@gmail.com

¹⁰⁵ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pós-Graduada pelo Programa de Pós Graduação em História, Arte e Cultura pela mesma instituição. E-mail: daianyakolyk@gmail.com

¹⁰⁶ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pós-Graduada pelo Programa de Pós Graduação em História, Arte e Cultura pela mesma instituição. E-mail: micheledaluzribeiro@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

escolar. O momento do estágio é de aprendizado, aprimoramento profissional e acadêmico, de discussões sobre o cotidiano escolar, bem como perceber seus limites e possibilidades, suas dificuldades e desafios. Nesse sentido, Pimenta (2005) apresenta a importância do momento do estágio como reflexivo, no qual a teoria e a prática podem ficar lado a lado, ou seja, teorias aprendidas na sala de aula podem ser problematizadas no período de estágio, garantindo que o aluno perceba e reflita sobre sua própria prática. Nessa busca pelo modelo ideal, temos vários acadêmicos que procuram um exemplo de bom professor, mas afinal, qual seria esse modelo ideal? Existiria uma prática docente que poderíamos adotar em todas as instituições? Essas reflexões podem ser compreendidas analisando a princípio o próprio contexto escolar e em seguida cada indivíduo, com características e heranças culturais distintas. Domingues (2014, p.135) contribui nos fazendo refletir sobre a questão da cultura escolar quando afirma que a escola [...]“sofre influência da cultura generalista da sociedade”. Então como o professor pode ter um modelo a seguir se cada espaço escolar tem características próprias? E como estar preparado para atuar como professor? Alguns profissionais responderiam esses questionamentos afirmando que tudo se aprende na prática, pois todo método exige técnicas, mas seria suficiente? Pimenta (2007) nos leva a reflexão quando afirma: [...] “as habilidades que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica na criação de novas técnicas” (PIMENTA, 2007, p.10). A partir dessa afirmação, podemos compreender que não há um único método, ou um modelo a ser copiado e, portanto, a importância de se buscar constantemente o conhecimento científico, seja enquanto acadêmicos no campo de estágio, ou mesmo após concluir a graduação.

2- Desenvolvimento

O objetivo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão é proporcionar aos acadêmicos, a visão da realidade escolar e o olhar atento aos desafios encontrados no cotidiano escolar. Trazemos nesta pesquisa, um breve relato da nossa primeira intervenção, na qual solicitamos aos professores que respondessem um questionário, referentes à formação continuada e aos desafios da profissão. Posteriormente, utilizamos as respostas obtidas no questionário dos professores para a elaboração de gráficos, que foi nosso instrumento de pesquisa para desenvolver a segunda intervenção, na qual, apresentamos o resultado da pesquisa realizada através dos questionários da primeira intervenção. Para nossas abordagens, utilizamos como referencial teórico Vitor Henrique Paro (2010), que orienta sobre o trabalho coletivo, Umberto de Andrade Pinto (2011) e Pimenta e Lima (2005-2006) que contribuem com suas pesquisas sobre o trabalho do pedagogo enquanto gestor escolar e suas áreas de atuação.

3- Considerações finais

Consideramos que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional tem como objetivo fazer uma ponte entre a teoria e a prática do trabalho pedagógico, proporcionando aos acadêmicos e futuros pedagogos (re)conhecer seu campo de atuação, oportunizando-os a vivenciar um pouco da



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

rotina do pedagogo no ambiente escolar. Embora seja um espaço de tempo consideravelmente curto, no que se refere a carga horária disponível para o estágio, é uma maneira dos estudantes do curso de Pedagogia se questionarem sobre a atuação do pedagogo, aprimorar os conhecimentos, sanar dúvidas. Vale ressaltar que nessa experiência, após o término do estágio, pudemos discutir com a professora da disciplina e com os colegas sobre aquilo que vivenciamos e aprendemos no campo de estágio, uma discussão que certamente contribuiu para nossa formação acadêmica, profissional e pessoal.

4- Referências

PARO, V.H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.36, n. 3, p.763-778, set./dez.2010.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, volume 3, números 3 e 4, 2007.

PINTO, U.A. Areas de atuação do pedagogo escolar. In: **Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011, P. 138-177.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Beatriz Vozniak Brabosa¹⁰⁷
ElismaraZaiasKailer¹⁰⁸

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise de concepções de coordenadores pedagógicos em relação aos diferentes usos dos resultados das avaliações externas nas práticas pedagógicas das escolas municipais de Ponta Grossa - PR. Para a discussão da temática, o estudo fundamentou-se em autores como: Gatti (2013), Junior (2012), Machado (2012), Silva (2013), Souza (2013), entre outros. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou-se como instrumento metodológico o questionário direcionado aos coordenadores pedagógicos de seis escolas do município de Ponta Grossa-PR. A partir da investigação foi possível perceber que o coordenador pedagógico é o sujeito que pode possibilitar mudanças no âmbito escolar, articulando de maneira reflexiva as políticas de avaliação e as ações pedagógicas juntamente com o seu corpo docente.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Avaliação externa. Uso dos resultados.

1- Introdução

A avaliação abrange muitas formas e elementos no âmbito da educação. Sem trazer consigo uma especificidade, ela se torna uma expressão polissêmica, que depende do seu contexto. Mesmo com tantos elementos e muito presente do nosso cotidiano é somente a partir da década de 1990 que vem se intensificando, no âmbito escolar, as discussões e os interesses sobre as avaliações educacionais, especificamente as avaliações externas (GATTI, 2013). Por consequência, gradativamente a avaliação assume um importante espaço e torna-se um instrumento primordial tanto para a gestão da instituição escolar, como para as políticas educacionais. Dessa maneira, se faz necessário um trabalho significativo do coordenador pedagógico juntamente com o corpo docente no interior das escolas com os resultados dessas avaliações. Assim, a partir dessas considerações este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise pautada em autores como Junior (2012), Machado (2012), Silva (2013), Souza (2013), das concepções de coordenadores pedagógicos em relação aos diferentes usos dos resultados das avaliações externas nas práticas pedagógicas das escolas municipais de Ponta Grossa - PR.

¹⁰⁷ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: biavorbar@gmail.com.

¹⁰⁸ Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo – USP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: elismarazaias@yahoo.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

2- O uso dos resultados das avaliações externas nas práticas pedagógicas

De acordo com o autor Junior (2012), o trabalho do coordenador pedagógico e do professor é diferente de todos os outros trabalhos, ao compreender ambos como sujeitos autônomos no momento de colocarem em prática suas determinadas funções, e que ao mesmo tempo necessitam da coletividade. Assim, não basta somente ter os resultados das avaliações externas em mãos, é preciso que eles sejam entendidos e compreendidos pela comunidade escolar, fornecendo meios para uma melhoria, que traga sentido para o processo dos alunos, também de maneira autônoma.

Dessa forma, há a necessidade de compreender a avaliação não somente como aplicações de provas, questionários e divulgações por meio de rankings, mas, como um instrumento que depende e revela nos seus índices pertencentes ao contexto local de cada escola, cada experiência vivida pelos alunos e comunidade escolar.

Entretanto, irá depender de cada escola e de cada coordenador pedagógico, como será o uso das avaliações externas, pois para Silva (2013) a compreensão que cada um possui sobre elas e a ideologia que está presente na cultura escolar, é que influenciará nesse processo.

Nesse contexto, a presente pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com o uso do instrumento metodológico questionário direcionado aos coordenadores pedagógicos de seis escolas do município de Ponta Grossa-PR. Os relatos apresentados nos questionários pontuam alguns elementos comuns quanto ao uso dos resultados das avaliações externas no interior das escolas, como sendo: a) um processo reflexivo; b) uma reconfiguração das ações pedagógicas; c) uma interferência direta na organização escolar; d) uma retomada no planejamento; e) um complemento no trabalho pedagógico.

Ressalta-se em alguns relatos dos coordenadores um trabalho reflexivo de acordo com o desempenho das turmas e um plano que atenda não somente os alunos que apresentam dificuldades, mas àqueles que estão em um nível acima do esperado, para propor em um mesmo plano atingir todos os alunos, sem que haja a perda de um aluno ou de outro, no sentido de trabalhar com metodologias e atividades diferenciadas para atender tanto as dificuldades, quanto aos avanços, e manter uma equidade nas práticas pedagógicas (SOUZA, 2013).

3- Considerações finais

Considerando os relatos dos coordenadores pedagógicos, foi possível evidenciar que os resultados das avaliações externas não podem estar com o fim neles mesmos, mas que há a necessidade de se trabalhar com eles em busca da transformação do âmbito escolar, na garantia de um processo de ensino aprendizagem de qualidade e para todos. Dessa maneira, é imprescindível compreender que a avaliação externa precisa estar inserida como instrumento que auxilie na organização das ações pedagógicas, que seus dados sejam compartilhados de maneira reflexiva no coletivo da escola, para serem analisados e compreendidos por todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, a partir das ações dos coordenadores pedagógicos como mediadores do processo de materialização dessa política (MACHADO, 2012).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

4- Referências

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliação em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 47 – 69.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 61 – 74.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

SILVA, Vandrê Gomes da. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **TEXTOS FCC**, São Paulo, v.38, p. 1-116, out. 2013.

SOUZA, Maria Alba de. O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

COMPREENSÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS A RESPEITO DA PROVINHA BRASIL

Luana Santos¹⁰⁹
Tuany Cristina Carvalho¹¹⁰
Elismara Zaias Kailer¹¹¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as compreensões de coordenadoras pedagógicas a respeito da Provinha Brasil no contexto escolar. Dessa forma, a metodologia utilizada para a pesquisa foi entrevista semiestruturada com coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa. Assim, utilizamos como embasamento teórico os seguintes autores: Cappelletti (2012), Dias Sobrinho (2003), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Blasis (2013) entre outros. Evidenciamos que as coordenadoras pedagógicas compreendem a Provinha Brasil como um instrumento avaliativo válido e que traz contribuições para as práticas pedagógicas no contexto escolar, possibilitando uma reflexão e [re] planejamento das ações desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Provinha Brasil. Coordenadoras pedagógicas.

1- Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as compreensões de coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal da cidade de Ponta Grossa, a respeito da Provinha Brasil. Para tanto, as discussões estão embasadas em alguns autores que abordam sobre a avaliação educacional, como: Cappelletti (2012), Dias Sobrinho (2003), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Blasis (2013) entre outros.

Dias Sobrinho (2003) afirma que as avaliações educacionais são entendidas como fenômenos sociais que produzem efeitos públicos e são utilizadas enquanto estratégia de poder, além disso, atuam na configuração das instituições, organizações e sistemas. A partir de tais pressupostos, é válido destacarmos a presença das avaliações externas e em larga escala no contexto escolar, tendo em vista que essas podem propiciar informações, diagnósticos, acompanhamento pedagógico, legitimação das políticas e até mesmo regulação e controle, tanto do sistema como dos indivíduos (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015). Salientamos, também, que as avaliações em larga escala se

¹⁰⁹ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: luanasantos02717@gmail.com

¹¹⁰ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa. E-mail: tucc0802@gmail.com

¹¹¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: elismarazaias@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

encontram em um campo de embates e contrastes epistemológicos, pois existem diferentes concepções e compreensões a partir destas.

2- A Provinha Brasil no contexto escolar

Considerando as implicações das avaliações externas, os autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) enfatizam a necessidade de se ter clareza sobre os aspectos políticos e pedagógicos das avaliações, para que se reconheça a importância delas como indicadores de qualidade e como subsídios para as políticas públicas de melhoria, a fim de que se garanta o direito à educação de qualidade a todos.

É nessa perspectiva que emerge o eixo central desse estudo, a Provinha Brasil, a qual é uma avaliação diagnóstica, aplicada duas vezes ao ano para alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Esta pode ser entendida como um instrumento pedagógico, pois pretende investigar as habilidades desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são corrigidas pela própria escola, possibilitando que os resultados retornem de forma mais rápida para o contexto escolar.

A fim de identificarmos as compreensões que as coordenadoras pedagógicas possuem a respeito da Provinha Brasil, utilizamo-nos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com seis pedagogas de três escolas da rede pública municipal de Ponta Grossa, utilizando o critério de maior número de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Com relação às compreensões das coordenadoras sobre a Provinha Brasil, cinco pedagogas enfatizaram no decorrer das entrevistas que a percebem como uma possibilidade de levantamento de dados sobre a realidade escolar, e duas delas apontaram que também pode ser utilizada como um meio para a autoavaliação do trabalho desenvolvido pelas mesmas. Além disso, destacaram que a contribuição que a Provinha Brasil traz para o âmbito pedagógico é no sentido de averiguar o nível de aprendizagem dos alunos.

Para mais, destacamos que as seis entrevistadas percebem que a Provinha Brasil traz contribuições para mudanças e aprimoramentos das práticas pedagógicas no contexto escolar. Assim, Blasis (2013) corrobora com tal compreensão, pois enfatiza que uma das funções das avaliações em larga escala é fornecer elementos para a reflexão a respeito do trabalho pedagógico, bem como para executar ações sobre os problemas levantados.

3- Considerações finais

A partir dessa discussão pudemos identificar que a compreensão que as coordenadoras pedagógicas possuem a respeito da Provinha Brasil é de um instrumento válido para o âmbito pedagógico. Dessa forma, essa avaliação pode fornecer elementos para a reflexão a respeito do trabalho pedagógico, bem como para executar ações sobre os problemas identificados. Esse movimento reflexivo se torna primordial para que a partir dos resultados, se concretizem possíveis mudanças na escola. Portanto, entendemos que a Provinha Brasil pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que apoia a finalidade educativa e orienta o processo pedagógico da escola.

4- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade e na educação. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 251-268, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213/227>>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

CAPPELLETTI, I. F. **Opções metodológicas em avaliação**: saliências e relevâncias no processo decisório. *Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

SOBRINHO, J. D.. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS DO SEU TRABALHO

Claudia Maria Fornazari¹¹²

Camila Macenhan¹¹³

Resumo: Diante da complexidade envolta nas atribuições do pedagogo, o presente textodiscute sobre os desafios presentes no seu trabalho e a interferência destes em sua qualidade. Elenca-se como objetivo geral: problematizar os desafios existentes no trabalho do pedagogo. Adotou-se a metodologia qualitativa (RICHARDSON, 1999), valendo-se da instrumentação metodológica: observação não participante, diário de campo (ZABALZA, 2004) e entrevista guiada ou semiestruturada (RICHARDSON, 1999). Utilizou-se Belloni (2008) e Haddad (2016) como referencial teórico e as legislações do Estado do Paraná. Discute-se brevemente a trajetória histórica do pedagogo, a criação do Curso de Pedagogia, as reformulações feitas para a definição do seu trabalho e a terminologia professor-pedagogo, definida em lei pelo Estado do Paraná. Alcançou-se como resultado a clareza de quais desafios estão presentes no trabalho do pedagogo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Desafios do pedagogo. Gestão escolar.

1- Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada para o trabalho de Conclusão de Curso, em que se buscou compreender como se desenvolve o trabalho do pedagogo nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os desafios e as possibilidades em sua atuação.

Assim, realizou-se a busca sobre a trajetória histórica do pedagogo, a criação do Curso de Pedagogia e as reformulações realizadas no intuito de definição desse profissional, por meio dos Pareceres nº 251/62 e nº 252/69. Problematicaram-se as atribuições definidas de acordo com Libâneo (2004), para o trabalho do pedagogo na coordenação pedagógica e a análise e comparação destas atribuições com as que foram definidas pelo CADEP/SEED – PR.¹¹⁴ (BELLONI, 2008).

Com a análise da Lei Complementar nº 103/2004 (PARANÁ, 2004), a qual, de acordo com Haddad (2016), instituiu-se o plano de carreira dos professores e o profissional que atuaria na coordenação pedagógica das escolas estaduais do Estado do Paraná, verificou-se que é citada a denominação “professor pedagogo”. Com esta nova terminologia do pedagogo, a concepção é com a finalidade do rompimento do trabalho do pedagogo na perspectiva das habilitações, em que

¹¹²Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: claudifornazari@gmail.com

¹¹³ Professora do Departamento de Pedagogia e Doutoranda em Educação.

¹¹⁴(Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Paraná). (BELLONI, 2008).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

houve a fragmentação das suas funções determinadas pela supervisão, orientação, administração e inspeção escolar.

Após as análises e discussões sobre o pedagogo, buscou-se encontrar quais são os desafios e as possibilidades existentes em sua atuação, interferindo desta forma, na qualidade do seu trabalho. A efetivação desta pesquisa envolveu as observações juntamente a quatro pedagogas¹¹⁵ da rede estadual e a entrevista, realizada posteriormente, com uma das pedagogas. O recorte, para a discussão no presente texto, refere-se aos desafios encontrados no trabalho do pedagogo.

2- O pedagogo diante dos desafios

Para que fosse possível encontrar quais são os desafios existentes no trabalho do pedagogo, durante a observação não participante (RICHARDSON, 1999), utilizou-se do instrumento metodológico diário de campo, que segundo Zabalza (2004, p. 17), “[...] permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos”. Após as observações em campo, valendo-se das anotações do diário, realizou-se a entrevista guiada ou semiestruturada que conforme define Richardson (1999, p. 212), “O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista”. Por meio dos dados colhidos nas observações, dos instrumentos metodológicos utilizados e as respostas da entrevista semiestruturada, descobriu-se que os desafios presentes no trabalho do pedagogo, elencados pela entrevistada (P1) são: trabalho sobrecarregado, no qual não é possível a realização de todas as atribuições, principalmente a de acompanhamento pedagógico ao professor. As condições de trabalho não correspondem com as necessidades, sendo que na maior parte do tempo é preciso cuidar da indisciplina dos alunos. Demanda diminuída de pedagogo, pois com as habilitações havia um pedagogo especializado no trabalho com os alunos e outro com os professores.

Esses dados ficam perceptíveis no momento da entrevista, quando a P1 expõe: “Muitas são as atribuições para o pedagogo, porém as condições de trabalho não correspondem com as necessidades. Nós temos um trabalho sobrecarregado e de muita responsabilidade e não temos as condições necessárias para realizar esse trabalho”. Atualmente com a sobrecarga do pedagogo há o comprometimento na qualidade do seu trabalho. Em relação a esses desafios, Haddad (2016) menciona o termo de pedagogo unitário. Outros desafios elencados por ela são: a desvalorização da educação pelos governantes, assim como o seu próprio trabalho, as lacunas na aprendizagem dos alunos que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental e a relação da escola com a família, sendo esta uma interferência na vida escolar dos alunos, afetando a aprendizagem.

3- Considerações finais

Considera-se que o cotidiano do pedagogo é permeado por desafios que interferem na qualidade do seu trabalho, afetando de certa forma a qualidade da educação como um todo, pois, pelo fato de haver a sobrecarga de afazeres, o

¹¹⁵ A simbologia utilizada para a caracterização dos sujeitos participantes do processo de investigação foi: P1, P2, P3 e P4.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pedagogo não consegue ater-se a desenvolver a sua prática ao que é mais necessário na escola: o processo de ensino e aprendizagem, o qual depende da formação docente que problematiza sobre a intencionalidade das práticas realizadas no contexto escolar.

4- Referências

BELLONI, Vera Lúcia Gnann. **O fazer e o saber do pedagogo: As atribuições deste profissional no espaço escolar.** Produção Didático-Pedagógica – PDE. Londrina: 2008.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016. 323 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004 – Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº 6687 de 15/03/2004. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>> Acessado em 24/07/2017 às 14h23min.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ÓRGÃOS COLEGIADOS: AS ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE GESTORA

Bruna Caroline Camargo¹¹⁶
Marsiel Pacífico¹¹⁷

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo dialogar acerca da relação da equipe gestora, compreendida aqui como a representação do diretor e o coordenador pedagógico, com os órgãos colegiados. Os órgãos colegiados são instâncias representativas da comunidade escolar, devendo a equipe gestora prever e desenvolver ações para sua efetivação, estando articulado com a proposta pedagógica da escola, ou seja, no PPP. No entanto, administrar envolve relações de poder e interesses, as quais podem influenciar na consolidação da participação. Os desafios enfrentados para a consolidação desses mecanismos de participação são inúmeros, por isso, é importante a articulação da própria equipe gestora e desta com a comunidade escolar, para que ações sejam desenvolvidas a fim de superar as barreiras encontradas durante o processo.

Palavras-chave: Órgãos colegiados. Gestão escolar democrática. Participação.

1- Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir acerca dos órgãos colegiados e as atribuições da equipe pedagógica para sua efetivação. Os órgãos colegiados são instâncias que garantem a participação da comunidade escolar, respeitando o princípio democrático e a autonomia da escola.

Com o processo de redemocratização no Brasil, na década de 80, as discussões acerca da gestão democrática têm ênfase, sendo expressas na Constituição Federal de 1988, a qual discorre que a instituição escolar deve pautar-se no princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988). Além disso, amparada pela Constituição, a LDB garante a autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira as unidades de ensino (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a escola tem autonomia para construir o PPP considerando a sua realidade e as necessidades emergentes locais, sendo necessária a gestão democrática para que este seja consolidado (VEIGA, 2002). Ademais, com o princípio da gestão democrática e autonomia, a escola deve instituir os órgãos colegiados e desenvolver ações para que se tenha uma participação efetiva.

2- Desenvolvimento

A gestão escolar, tendo como princípio a gestão democrática, é um tema recorrente nas discussões acadêmicas e também que envolvem as políticas públicas, especificamente após a década de 90. As reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 e 2000 incidem diretamente na escola, podendo-se destacar, dentre elas, a centralidade destinada à escola, especificamente na

¹¹⁶ Doutoranda em Educação – Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: bruh.c.camargo@gmail.com

¹¹⁷ Doutor em Educação – UFSCar. Professor colaborador na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marsielp@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

administração escolar (OLIVEIRA, 2004). Nesta perspectiva, a Constituição de 1988 se configurou como marco da democracia, no âmbito legal, da educação. Anteriormente a este período, a hierarquização das funções no interior da escola era visível, em que existia a figura do diretor escolar, supervisor, inspetores, entre outros. A divisão entre a parte técnica e administrativa se deu com a reforma de Pernambuco, em 1928, tendo como autoria Carneiro Leão, em que a parte técnica caberia ao supervisor e a parte administrativa ao diretor (SAVIANI, 1999).

Dessa forma, prevendo o princípio da gestão democrática na educação, a CF assegura o direito de todos a ter acesso à escola, inclusive o direito da participação na elaboração dos planejamentos da escola e nos processos de decisão de toda a comunidade escolar.

Os órgãos colegiados são instâncias que garantem a participação e a representatividade da comunidade escolar e profissionais da educação no interior escolar. No entanto, cabe ressaltar que o termo participação é polissêmico e vem sendo empregado em várias óticas, até mesmo na neoliberal. Diante disso, Lima afirma que a participação deve ser uma prática normal, institucionalizada e esperada, além de que “participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiverem na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (LIMA, 2001, p. 70). Administrar é um ato político, tendo em vista que envolve relações de pessoas e o jogo do poder, o qual é influenciado pelo uso da força, como afirma Dourado (apud SOUZA, 2006), é necessário compreender que administrar está estritamente interligado com o poder, no sentido de que é um ato político que exige tomada de decisões.

Para se ter a efetivação da instituição dos órgãos colegiados a escola, é necessário, então, que a gestão seja pautada no princípio da gestão democrática, a qual está estritamente articulada com a participação. No entanto, o colegiado não pode ser compreendido como expressão máxima da democracia, entendida como espaços e meios para a participação, há disputa de poder. Souza (2006) afirma que para a efetividade do processo democrático, os processos de participação devem ir além da tomada de decisões e sim atingir “o controle das ações públicas” (p. 143).

Diante disso, é atribuição da equipe gestora desenvolver ações que envolvam a comunidade escolar, por meio da participação, as quais estão previstas na legislação e devem ser concretizadas por meio dos órgãos colegiados.

3- Metodologia

A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico e documental, dialogando com autores da área da educação, especificamente ao que concerne à gestão democrática, gestão escolar, órgãos colegiados e atribuições da equipe gestora.

4- Considerações finais

A partir de 1988, com a instituição da Constituição Federal, o princípio da gestão democrática passou a pautar o espaço escolar. Além disso, aliada a gestão democrática está a participação, mesmo sendo um termo polissêmico deve nortear as ações dentro da escola.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Toda a unidade de ensino deve desenvolver ações a fim de que a participação seja efetivada, sendo os órgãos colegiados ou instâncias colegiadas mecanismos de representatividade e participação na escola.

Assim sendo, cabe a equipe gestora, representada pela figura do diretor e coordenador pedagógico desenvolver ações e possibilitar a efetivação dos órgãos colegiados, os quais representariam a gestão democrática escolar.

Vale ressaltar que o PPP é um instrumento importante para a configuração de identidade da escola, devendo prever a participação da comunidade escolar por meio dos órgãos colegiados ou outros mecanismos.

Compreende-se que as ações a serem desenvolvidas pela equipe gestora não são simples ou fáceis, necessitam de persistência e apoio da comunidade escolar, objetivando a efetivação dos órgãos colegiados como possível representação de todos.

5- Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 jul. 2017.

LIMA, L. C. Participação e não-participação na escola. In: LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente no Brasil: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: SAVIANI, D. FERREIRA, N. S. C (orgs). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 13-38.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE INFLUENCIANDO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Helena Marina Sebastião¹¹⁸
Cristiane Aparecida W. Santa Clara¹¹⁹

Resumo: O presente trabalho intenciona expor um relato de experiência acerca de uma observação realizada em uma escola pública da rede municipal da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Objetivou-se relacionar o observado na gestão desta escola com questões relacionadas ao gerencialismo e suas influências na organização escolar, bem como a performatividade na ressignificação dos valores atribuídos a prática docente e gestão da escola. Com base no analisado, ficou evidenciado a influência do gerencialismo e da performatividade na subjetivação dos docentes, bem como na pressão por avaliações que focalizam a construção de indicadores.

Palavras-chave: Gerencialismo. Performatividade. Educação. Gestão escolar

1- Introdução

O relato de experiência exposto descreve reflexões sobre inserção realizada em uma escola da rede pública no Ensino Fundamental, em uma sala de aula de quarto ano, visto que os 2º e 5º anos encontravam-se num processo de preparação para a Prova Brasil.

Uma situação que chamou atenção e que se relaciona com o citado acima, foi um adesivo do IDEB meta 7 no armário da Pedagoga, o qual se associa com a permanente preocupação desta com simulados, isolamento das turmas – impedindo sua abertura para observações e relação com o meio – manifestando o foco apenas na preparação do alcance de resultados. Da mesma forma, outro acontecimento que frisou o mencionado, foi a leitura da visão do PPP da escola, o qual enfatiza a intencionalidade de boas pontuações nas avaliações externas. Isto posto, compreendemos a influência do gerencialismo e suas influências na organização escolar, bem como da performatividade na ressignificação dos valores atribuídos a prática docente e gestão da escola.

2- Desenvolvimento

A reorganização da escola vêm sofrendo influências de organismos internacionais como o Banco Mundial, o qual norteia as reformas curriculares e educativas, visando uma política de gestão, de caráter neoliberal, a qual é meio para potencializar desigualdades sociais e beneficiar o interesse da classe dominante. O ideal de educação é atrelado à preparação para o trabalho - intenciona a formação da mão-de-obra para o mercado (interesse dos países

¹¹⁸ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. e-mail: helena_sbas@yahoo.com.br.

¹¹⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, professora no Curso de Pedagogia UEPG, DEPED. e-mail: cristianesclara@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

ricos que dominam a economia), e não com um fim humanitário (HYPÓLITO, 2011).

As políticas educacionais neoliberais inserem avaliações, exames, classificações as quais induzem a competitividade; focalizando no investimento de tecnologias, enfatiza-se disciplinas como matemática e ciências (em detrimento de história e geografia, por exemplo), visto que podem proporcionar maior lucro e produtividade; e assim, o conhecimento torna-se uma mercadoria, na teoria do capital humano. Igualmente, o currículo torna-se padronizado, ao passo que é constituído por especialistas que desconhecem o contexto das escolas. Neste momento o intuito era assemelhar a educação às práticas de mercado, depois disso almejou-se inserir o mercado como meio de lucratividade - tangendo uma economia de quase-mercado na educação pública, ocorrendo parcerias público-privadas – reconfigurando a escola e sua gestão, a partir de modelos gerencialistas (BALL, 2005).

O gerencialismo circunscreve-se como uma nova roupagem do neoliberalismo, uma hibridização de características pretensamente democráticas (uma mistura de preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública e do Governo Empreendedor), direcionadas a Qualidade Total – eficácia e eficiência na gestão pública em consonância com interesses do mercado. O que ficou evidente na escola e em seu PPP, a qual orientava sua gestão e prática pedagógica a resultados, voltando o desempenho dos alunos para classificações e rankings (HYPÓLITO, 2011).

Destarte, há uma interpelação dos sujeitos, da comunidade escolar, que conduz a comportamentos de aceitação – contribuindo ao desempenho das políticas educativas – atendendo ao modelo gerencial dessas por meio das tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade. Estas compreendem em “dispositivos de mudança de significado das práticas e das relações sociais”, que resultam de “um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de regras, posições e identidades” na medida que se dita como devemos ser e como devemos nos transformar, tornando assim, a educação uma mercadoria (BALL, 2009).

O dissertado foi verificado no tocante a visão da pedagoga acerca da formação dos alunos, a qual relatou que *“uma boa formação é a que forma um bom profissional para o mercado de trabalho”* e que este deve adaptar-se ao meio pela disciplina; desconsiderando totalmente o papel da escola na contribuição da formação de valores no ser humano. Contradição igualmente manifestada no PPP da escola, visto que manifestava o desejo de formar um ser humano para o trabalho, por meio de disciplina e boas pontuações nas avaliações externas, defronte a uma formação referenciada nos valores de cada sujeito e suas experiências – para a construção de um sujeito crítico. Importante destacar que a formação de um sujeito para o mercado de trabalho não deve ser descartada, desde que esteja em consonância com propostas críticas e equiparada à formação de valores do indivíduo – democraticamente.

Nessa ótica, a lógica da performatividade atua nas escolas pelo currículo, gestão e trabalho docente; regulando modos de ser e agir, por meio de práticas discursivas que tendem a formar um modo de administrar, ensinar, e até mesmo de constituir os espaços coletivos. Da mesma forma, esta é alcançada mediante construção e publicação de indicadores – caminho para classificação e



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

comparação; uma cultura do terror, que influencia na formação do profissional polivalente, o qual transforma suas ações na busca de maior eficácia e eficiência e, se não conquistada, este sente-se culpado pelo fracasso. É a busca permanente pela excelência, no qual indivíduos ficam sujeitos a mensurações, julgamentos - registrados e publicados em rankings (HYPÓLITO, 2006; BALL, 2005).

3- Considerações finais

Diante do observado, ficou evidente a questão da performatividade, a qual demonstra a influência neoliberal na educação, por meio de mecanismos coercitivos, os quais trabalham a subjetivação que faz o professor culpar-se pelo fracasso dos alunos e igualmente estes docentes são pressionados por avaliações que focalizam a construção de indicadores – estimulando a competitividade. É essencial um trabalho coletivo que preze pela democracia ao processo de aprendizagem que priorize qualidade e não quantidade; pois nesta ótica neoliberal em que se encontra a escola, a democracia é vista como um instrumento para os resultados.

4- Referências

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **The Education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Pelotas, v. 21, n. 38, p 59-78, out/dez. 2011.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AVALIAÇÃO CURRICULAR: O CAMINHO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEPG

Daniella do Nascimento Jesus¹²⁰
Mary Ângela Teixeira Brandalise¹²¹

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação do componente curricular Filosofia da Educação, do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo do estudo foi analisar as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação I e II, para a formação do pedagogo docente. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo. O referencial teórico foi construído em diálogo com autores de referência quanto aos pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação curricular, tais como Brandalise (2010), Cappelletti (2002; 2010), Lewy (1979), Machado (2013) e Rodrigues (1995), e Sacristán (2000; 2008) no tocante aos estudos curriculares. O currículo avaliado permitiu identificar e compreender os movimentos do currículo em relação às DCN, ao PPC, às possibilidades de modelagem, à prática docente e aos reflexos da prática. A pesquisa revelou as potencialidades e as fragilidades no desenvolvimento curricular de Filosofia da Educação no curso, bem com a relevância do campo de estudos da avaliação curricular nas pesquisas em educação.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Curricular. Filosofia da Educação. Licenciatura em Pedagogia.

1- Introdução

A pesquisa realizada teve como objetivo analisar as contribuições das disciplinas de Filosofia da Educação, do currículo da Licenciatura em Pedagogia da UEPG, para a formação docente. Foi realizada a partir da seguinte questão: Quais as contribuições do componente curricular Filosofia da Educação, que integra o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, para a formação do pedagogo docente?

Os objetivos específicos foram discutir os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular em diálogo com autores de referência da área; apresentar um panorama histórico da Filosofia da Educação, do curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG; compreender as contribuições do ensino de Filosofia da Educação, apontando suas possibilidades

¹²⁰ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora Associada ao GEPPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação. Contato: daniella.nj@hotmail.com

¹²¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Sênior do PPGE/UEPG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). Contato: marybrandalise@uol.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

e limites para a formação inicial de professores (pedagogo), no curso presencial de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

2- Materiais e métodos

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo. Os procedimentos para coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, observação participante, questionário e pesquisa documental. O campo de pesquisa foi a UEPG e os sujeitos participantes foram docentes e acadêmicos. O recorte temporal ocorreu em função da publicação de documentos oficiais relativos à formação de professores.

Foram estudados os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação curricular, as abordagens epistemológicas da avaliação educacional, a relação entre currículo e avaliação, e avaliação curricular. Foram abordadas questões referentes ao Ensino Superior no Brasil e ao papel social da universidade na formação de professores. Ademais, as questões legais e curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UEPG envolveram leis, pareceres, decretos e resoluções oficiais.

A partir dos níveis de objetivação curricular definidos por Sacristán (2000; 2008), foram analisadas as entrevistas realizadas com os professores de Filosofia da Educação, os questionários respondidos por acadêmicos de Pedagogia e as observações participantes realizadas. Fez-se uso da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), para análise de dados qualitativos (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005).

3- Resultados e discussão

Com base nos níveis de objetivação curricular (SACRISTÁN, 2008), o currículo avaliado permitiu identificar e compreender os movimentos do currículo em relação às DCN, ao PPC, às possibilidades de modelagem, à prática docente e aos reflexos da prática.

A análise documental dos Relatórios Anuais da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FEFCL), dos Catálogos de curso da UEPG, dos processos de reestruturação curricular e das últimas versões do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, permitiram organizar um panorama histórico da Filosofia e da Filosofia da Educação desde o início do curso de Pedagogia, em 1962, até os dias atuais.

No que diz respeito às possibilidades da componente curricular Filosofia da Educação para a formação inicial, verificou-se que os estudos filosófico-educacionais são essenciais para a formação do pedagogo docente porque fundamentam o entendimento dos futuros profissionais em relação aos conceitos de homem, mundo, sociedade e Educação. Os conhecimentos sustentam a problematização e a reflexão da realidade educativa, pois permitem que os acadêmicos estudem as concepções educacionais de diferentes momentos e necessidades históricas, contribuindo para a sua formação profissional.

Dentre os limites identificados, destaca-se a desvalorização da Filosofia e da Filosofia da Educação como componente basilar para a formação do pedagogo. Os professores participantes da pesquisa consideram a importância da componente curricular Filosofia da Educação dialogar com outras áreas formativas, mas no currículo em ação foi possível constatar que isto ainda não se



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

concretiza. Já os acadêmicos, atribuíram os maiores percentuais para o critério regular em relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem, e os maiores percentuais negativos para metodologia de ensino e integração entre professores das disciplinas de Fundamentos.

A pesquisa realizada evidenciou que o currículo avaliado é um forte instrumento para análise do desenvolvimento de um componente curricular sob diferentes ângulos e aspectos, evidenciando potencialidades e fragilidades do processo formativo do pedagogo.

4- Referencias

BRANDALISE, Mary A. T. **Autoavaliação de escolas:** alinhavando sentidos, produzindo significados. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais.** São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola. Ltda, 2002.

_____, Isabel Franchi (org.). **Avaliação e Currículo:** políticas e projetos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

LEFÈVRE, Fernando (Org.). **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

LEWY, Arie (org.). **Avaliação de Currículo.** São Paulo: EPU, 1979.

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Elementos para uma genealogia da avaliação. Ramada: Pedagogo, 2013.

RODRIGUES, Pedro. As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** Lisboa: Colibri, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.



A UTILIZAÇÃO DO IRAMUTEQ EM PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA QUALIQUANTITATIVA PARA ANÁLISE DE DADOS TEXTUAIS

Mary Ângela Teixeira Brandalise¹²²

Giane Correia Silva¹²³

Efraín Ticona Aguilar¹²⁴

Resumo: Esta comunicação apresenta o estudo realizado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA, do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG, sobre a utilização do *software* IRAMUTEQ para análise de dados textuais em pesquisas na área de educação. O programa gera vários relatórios, dentre eles destacam-se: a análise lexicográfica e a nuvem de palavras, que mostra a frequência das palavras no *corpus* textual; a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que identifica diversas classes de segmentos de texto e as correlações entre elas; e a análise de similitude que apresenta as coocorrências entre as palavras e o grau de similitude entre elas. Todos esses relatórios geram dados quantitativos que permitem realizar uma análise qualitativa na geração de argumentações para fundamentar os objetos de estudos em pesquisas e trabalhos acadêmicos, constituindo-se dessa forma uma possibilidade de análise quali-quantitativa de dados empíricos nas pesquisas educacionais.

Palavras-chave: Análise quali-quantitativa de dados. *Software* Iramuteq. Pesquisas Educacionais

1- O *Software* IRAMUTEQ: origem e estrutura

Em 1990, Max Reinert, criou um programa inovador chamado de *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* – ALCESTE, o qual avançava em relação ao demais existentes porque permitia a recuperação do contexto em que as palavras estavam inseridas. O programa passou a ser utilizado no Brasil, a partir de 1998, predominantemente entre pesquisadores da área de representações sociais. (CAMARGO; JUSTO, 2013a). Em 2011, surge a alternativa de análises textuais mais elaboradas do que o *software* ALCESTE.

O Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC), “obteve informações de um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo pesquisador

¹²²Doutora em Educação/Currículo pela PUC – SP/ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA. E-mail: marybrandalise@uol.com.br .

¹²³Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia com concentração em Ciência, Tecnologia e Ensino na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. e-mail: gianecorreia@hotmail.com

¹²⁴Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA E-mail: eticona79@gmail.com .



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

francês Pierre Ratinaud (2009), o qual utiliza o mesmo algoritmo do ALCESTE". (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 515) denominado IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* utilizando a lógica *open source* o qual é licenciado por GNU GPL. O programa é apoiado no software R e na linguagem *python* (www.python.org), e possibilita a análise de cunho estatístico de dados textuais oriundos de pesquisas qualitativas.

2- A instalação e as funcionalidades do Software IRAMUTEQ

Na página da internet (www.iramuteq.org) é possível ter acesso às informações sobre o software IRAMUTEQ bem como há possibilidade de fazer o download do programa. É importante que o programa R seja instalado antes do software IRAMUTEQ. A explicação para a instalação e utilização do software está disponível de forma gratuita no tutorial¹²⁵ do programa em língua portuguesa desenvolvido por Brígido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo (2013b).

O programa possibilita análise de dados textuais denominadas: lexicografia básica, referente ao cálculo de frequência de palavras; classificação hierárquica descendente e análise de similitude, dentre outras. Para a análise dos dados deve-se construir um *corpus* textual que corresponde aos conjuntos de textos, que podem ser oriundos de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, artigos), relatórios de pesquisa, respostas de questionários, entrevistas, grupo focais, reportagens, conforme o interesse do pesquisador.

Para inserção dos dados de pesquisa é necessário que o pesquisador fique atento as seguintes definições: *texto*, é a unidade a ser tomada como dado de pesquisa, por exemplo as respostas de um entrevista, as respostas a uma pergunta de um questionário, o conjunto de resumos de trabalhos acadêmicos, entre outros; *corpus textual*: é formado pelo conjunto de textos a ser analisado e compete ao pesquisador a sua organização; *segmento de texto*: são partes do texto definidas pelo software em função do *corpus* textual, sendo na maioria das vezes formado por três linhas. No processo de preparo do *corpus* é necessário colocar todos os textos (entrevistas, artigos, textos, documentos, respostas de uma única questão) em um único arquivo de texto, o que pode ser feito no software OpenOffice.org (<http://www.openoffice.org/>) ou Libre office (<http://pt-br.libreoffice.org/>). E ainda há a opção de trabalhar com o Word da Microsoft.

3- A preparação do corpus textual

Para preparar o *corpus* textual é necessário respeitar as regras de formatação definidas no tutorial (Camargo e Justo (2013b)). Inicialmente cada texto é introduzido por quatro asteriscos (****), separado por um espaço, seguido de outro asterisco (*) junto com a variável, seguido de *underline* (_) e caracteres de a-z ou A-Z ou numeral. É importante frisar que o *corpus* deverá ser construído com pelo menos uma variável. São exemplos de organização do texto: a) exemplo do *corpus* sem temática com uma variável **** *var1_1; b) exemplo do *corpus* sem temática com duas variáveis **** *var1_1 *var2_2; c) exemplo de um *corpus* com temática: **** *tese1_1 *dissert2_2. Uma recomendação é que o *corpus* textual tenha no mínimo 20 páginas.

¹²⁵ http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

4- Análise textual em pesquisas qualitativas/educacionais

Embora o programa produza relatórios a partir da quantificação das palavras dos textos, os relatórios gerados permitem ao pesquisador uma análise qualitativa dos mesmos, conforme o objeto de pesquisa em questão. O programa possui diferentes funcionalidades para a análise de dados textuais, as quais podem ser utilizadas em sua totalidade ou parcialmente em trabalhos acadêmicos. Além do forte rigor estatístico, seu acesso é gratuito, sua interface é clara e compreensiva. E ainda, é possível identificar o contexto em que as palavras estão inseridas, viabilizando a integração de níveis qualitativos e quantitativos na análise do pesquisador. No entanto, o uso do *software* não se constitui um método de análise, mas uma ferramenta que faz um processamento informático e auxilia o pesquisador na organização, interpretação e análise dos dados. A abordagem qualiquantitativa dos dados textuais possibilitada pelo programa confere rigor e validade às análises realizadas na pesquisa educacionais, daí recomendar-se a utilização do *software* IRAMUTEQ na realização de investigações em educação.

5- Referências

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Florianópolis, v. 21, n.2, p.513-518, 2013a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do *software* de análise textual iramuteq**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. 18 p.

LOUBÈRE, L. ; RATINAUD, P. **Documentation Iramuteq**. Tradução de Baltazar Fernandes. 2014. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA (PR)

Palloma Santos Delgobo¹²⁶

Beatriz Gomes Nadal¹²⁷

Resumo: O trabalho aborda uma pesquisa acerca do projeto de escola de tempo integral do município de Ponta Grossa, no Paraná. Teve como objetivo conhecer como vinha se dando o processo de implantação da política de escola de tempo integral neste município a fim de identificar características, dificuldades e necessidades, bem como contribuir com o debate sobre o tema. A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa do tipo interpretativa e contemplou estudo bibliográfico e pesquisa de campo. O estudo bibliográfico fundamentou-se, entre outros, em Gadotti (2009), Maurício (2009), Cavaliere (2007), Leite (2012), entre outros. A pesquisa de campo se fez por meio de entrevista com a secretária municipal de educação e de aplicação de questionários aos diretores das 9 escolas que implantaram a referida política. Os dados foram organizados em 3 eixos: Concepção de educação integral e de tempo integral; Escola de tempo integral: reestruturação do tempo-espaço e equipes de trabalho e, O tempo integral e as práticas pedagógicas face à educação integral. A investigação mostrou que a escola de tempo integral foi uma mudança proposta do sistema para as escolas, num movimento que poderia ter contado com maiores possibilidades formativas para que as escolas desenvolvessem uma compreensão, pois constatou-se que a ideia de tempo integral nem sempre está associada à de educação integral. A proposta contou com ganhos quanto às condições de trabalho dos professores (em especial sua hora-atividade) e o cuidado e alimentação das crianças, mas ainda há que se avançar em termos de espaço físico, ampliação do quadro de educadores e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico face à proposta em tela.

Palavras-chave: Escola, Escola de tempo integral, Gestão escolar.

1- Introdução

O município de Ponta Grossa iniciou em 2014 a implantação de um projeto de escolas em tempo integral em 9 unidades escolares da rede municipal. Dada sua importância frente à conquista de uma educação de qualidade para todas as crianças e considerando, ao mesmo tempo, a complexidade de um processo de tal natureza, questionamo-nos a respeito das características que o processo de implantação da política de tempo integral assumiu, bem como sobre as dificuldades sentidas pelas escolas nesse processo.

Desta forma, realizamos uma pesquisa que teve como objetivos conhecer como vinha se dando o processo de implantação da política de escola de tempo integral no município de Ponta Grossa, no Paraná, a fim de identificar características, dificuldades e necessidades, bem como contribuir com o debate sobre o tema.

¹²⁶ Pedagoga pela UEPG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

¹²⁷ Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativa e contemplou estudo bibliográfico e pesquisa de campo.

Face aos objetivos pretendidos, a pesquisa de campo foi desenvolvida através de questionários visando coletar dados junto aos gestores pertencentes às escolas da rede pública.

Assim, foram selecionados os 9 gestores atuantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa que tinham a política de tempo integral em andamento. Para preservar a identidade dos respondentes e das escolas, estes foram designados como A, B, C, D, E, F, G, H e I.

Realizou-se também uma entrevista semi-estruturada com a Secretária Municipal de Educação da cidade. A entrevista foi gravada e integralmente transcrita.

Os dados coletados foram organizados conforme semelhanças entre as respostas a fim de resultar numa análise teórica. Foram agrupados, então, nos seguintes eixos: Concepção de educação integral e de tempo integral; Escola de tempo integral: inovação?; Escola de tempo integral: reestruturação do tempo-espaço e equipes de trabalho e, O tempo integral e as práticas pedagógicas face à educação integral.

2- Implantação de escolas de tempo integral

a. Concepção de escola de tempo integral (ETI)

A escola de tempo integral caracteriza-se principalmente pela oferta de ensino em um tempo ampliado face ao período anteriormente existente que era de 4 horas. Pretende-se que a criança fique na escola por um período em torno de 8 horas diárias, a fim de que possa realizar mais atividades e enriquecer sua aprendizagem melhorando, assim, a qualidade do ensino.

O tempo integral, como pôde ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender. O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. (GILOLO, 2012, p.99)

Ainda que a ETI tenha como primeira característica o trabalho em turno ampliado e a consequente reorganização da escola em função deste, entende-se ser fundamental que tal alteração estrutural esteja pautada em uma concepção educativa.

A coleta de dados junto aos diretores permitiu observar que para a grande maioria (7) deles, a ETI é aquela em que há, apenas, ampliação do tempo escolar e diversificação das atividades pedagógicas ofertadas em relação ao trabalho comumente desenvolvido.

Muitas diretoras revelaram uma visão restrita e pragmática em relação à uma escola de tempo integral, sem estabelecer a relação que possui com a educação integral. Ainda assim, 2 diretores apresentaram uma concepção ampliada de tempo integral, associando-o ao desenvolvimento integral do aluno, relacionando esta forma de organização escolar à sua possibilidade formativa (de desenvolvimento de potencialidades).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

As respostas evidenciam a prevalência do sentido de escola de tempo integral como prática de cuidado, pois sete dos respondentes justificaram a proposta a partir do seu caráter assistencialista, haja vista a vulnerabilidade das crianças, a má alimentação que desfrutam devido à condição socioeconômica das famílias e a necessidade de trabalho dos pais. As respostas convergem, assim, para as concepções assistencialista e autoritária sistematizadas por Cavaliere (2007).

Observamos a importância de que o tempo integral na escola esteja sustentado numa concepção de educação integral a fim de que os objetivos pedagógicos sejam realmente alcançados. Ao contrário, a escola corre o risco de se transformar em agência de mascaramento de problemas sociais, assumindo funções que não lhe pertencem.

b. Escola de tempo integral: reestruturação do espaço-tempo e equipes de trabalho

A escola de tempo integral possui como uma das suas características principais a ampliação do tempo-espaço, permitindo o desenvolvimento de atividades diferenciadas.

Investigando as escolas, observamos que as principais modificações realizadas foram na reorganização dos espaços físicos (na maioria dos casos sem ampliação ou reforma dos mesmos) e na redistribuição das tarefas entre os educadores.

Ao mesmo tempo em que afirmam a existência de alterações na organização dos espaços e distribuição de tarefas, os diretores apontam que elas ainda parecem ser sido insuficientes.

Buscamos investigar quais os espaços disponíveis nas escolas e identificamos que somente 2 deles – pátio coberto e quadra – existem nas 9 instituições. Bibliotecas, salas de informática, laboratório de ciências, refeitório, sala de professores e para hora atividade são praticamente inexistentes. Também são apresentados outros espaços que não são comuns a todas as escolas, como sala de vídeo, horta, sala para atividades diversificadas e de expressão corporal.

A alteração organizacional da escola também trouxe mudanças no trabalho de diretores, pedagogos e de professores. Em relação ao trabalho dos professores, observou-se que a grande maioria dos professores das ETI possuem 40 horas semanais de trabalho na mesma escola, ou seja, dos 141 professores envolvidos, 91 trabalham exclusivamente em uma escola. Decorrente disso, a pesquisa revelou melhorias em termos de hora-atividade, mas apontou a de diversificação de tarefas.

Quanto ao diretor e pedagogo, dado o caráter de coordenação e liderança que exercem na organização escolar, vemos que houve um aumento de demandas e, conseqüentemente, dificuldades advindas de diversos fatores. As atribuições de diretores e pedagogos parecem ter aumentado principalmente em decorrência da nova organização posta, pois as falas dos pesquisados indicam principalmente as dificuldades surgidas do novo tempo de intervalo de almoço (antes inexistente na escola de tempo parcial) e a maior incidência de questões relativas ao relacionamento entre alunos.

Somados aos dados anteriormente mostrados, relativos às condições de estrutura física e adequação das equipes, podemos inferir que a proposta de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

tempo integral pode estar gerando uma sobrecarga de trabalho para as equipes de gestão que passam, inclusive, a assumir responsabilidades que ultrapassam aquelas para as quais estariam inicialmente designados, como o cuidado com alunos nos tempos de intervalo.

c. O Tempo Integral e as práticas pedagógicas face à educação integral

O elemento configurador de uma escola de tempo integral é a oferta de atividades diversificadas. Essas atividades compõem o currículo, embora não objetivem substituir as atividades curriculares das áreas de conhecimento tidas como núcleo comum (língua portuguesa, matemática, conhecimentos sociais e naturais), configurando-se como complementares para o que poderão abordar outras áreas de conhecimento como linguagens, artes, expressão corporal, ludicidade, sustentabilidade e meio ambiente, dentre outras.

Nas ETI do Município de Ponta Grossa, as atividades diferenciadas que complementavam o currículo comum eram divididas em 6 eixos norteadores da organização pedagógica do tempo escolar que consistiam em ludicidade; corpo e movimento; acompanhamento pedagógico; homem, meio ambiente e sustentabilidade; cidadania e diversidade cultural e, linguagens. Dentro de cada eixo existia uma diversidade de atividades que são propostas conforme a identidade e possibilidade de cada escola e envolvem esporte, horta, brincadeiras, leitura, música, etc.

A organização para participação do aluno nas atividades dos eixos de diversificação é feita de três formas diferentes. Na maioria das escolas (7), os alunos são organizados por turma (a mesma classe em que estão matriculados); em uma mesclam-se alunos de diferentes anos (faixa etárias) e turmas (classes) e na última (1) os alunos são organizados por seu ano de matrícula mas sem a necessária vinculação com sua classe, ocorrendo uma mesclagem de turmas.

Durante a semana os alunos participam de, em média, 2 ou 3 atividades diferentes por dia. Apenas em 1 das 9 escolas o aluno permanece somente em uma atividade por dia. A pesquisa também revelou que a designação das atividades a serem desenvolvidas é uma escolha da escola e, não, do aluno, o que, consideramos, restringe o desenvolvimento da autonomia e as possibilidades de que ele busque se desenvolver integralmente com ênfase em dimensões que lhe sejam mais caras, o que seria fundamental numa proposta de ETI.

Novamente vemos reforçada, pelo quadro, a hipótese de que ainda havia, entre as escolas, pouca compreensão do sentido da educação integral, pois o princípio da socialização não se desenvolve somente com alunos da mesma faixa etária, mas com a convivência e o trabalho entre crianças de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Desta forma, é importante que toda escola aproveite e explore o conjunto de atividades desenvolvidas e de experiências propiciadas, ensinando em situações diferenciadas.

3- Considerações finais

No leque das possibilidades que se colocam para a oferta de uma escola de qualidade encontra-se a proposta da escola de tempo integral e é no âmbito desse movimento que se encontra a proposta de escola em tempo integral da cidade de Ponta Grossa.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

A pesquisa demonstrou que a iniciativa partiu essencialmente da Secretaria de Educação como uma proposta posta às escolas. Ainda que tenha havido formação para preparar gestores e escolas para a nova experiência, esta parece ter assumido um caráter mais pontual e pouco contínuo, dificuldade que, somada ao fato de que a proposta foi recebida de fora, contribuiu para certa incompreensão da proposta por parte daqueles que estão envolvidos dentro da escola.

Este movimento que podemos chamar de reforma acabou gerando diversas consequências. Um ponto observado foi o de que a concepção de escola de tempo integral existente entre os diretores está mais associada ao benefício do cuidado para com os alunos, sugerindo uma visão assistencialista. Há, entre eles, pouca clareza quanto ao sentido da educação integral.

Em decorrência, identificou-se formas pouco diversificadas de organizar o trabalho em torno dos projetos. Outro aspecto percebido diz respeito à estrutura física e organizacional para o trabalho em tempo integral, pois verificou-se ausência de espaços como biblioteca, sala de informática, refeitório e sala de ciências. Ao mesmo tempo em que grande parte dos professores teve sua carga-horária de hora atividade garantida (ponto positivo a ser destacado), espaços para estudo e planejamento foram improvisados ou são inexistentes e hora apenas 4 escolas contam com essa possibilidade.

O Brasil convive com um atraso na educação e na educação integral. É preciso fortalecer a formação dos professores para que de fato compreendam a política, desenvolvendo-a e implementando-a para uma educação integral de fato.

4- Referências

BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n.45, p.111-123, jul./ set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Escolas com tempo integral têm forte evolução no desempenho. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1015-1035, out. 2007.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n.45, p. 57-72, jul./set. 2012.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V., **Em Aberto**, no. 80. Brasília: INEP, 2009, p. 15-31.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

PROINFÂNCIA E AMPLIAÇÃO DA QUALIDADE: COMPREENSÃO DO ESPAÇO E SUA IMPLICAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Karina Leal¹²⁸
Vanessa de Oliveira¹²⁹
Daiana Camargo¹³⁰

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e as suas implicações na organização da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, como instrumento metodológico de coleta de dados, utilizamos o questionário online (ferramenta Google) o qual foi aplicado com pedagogas, diretoras e professores da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa. Assim, utilizamos como embasamento teórico os seguintes autores: Zabalza (1998), Vieira(2016)Horn (2013), Flores e Albuquerque (2015) entre outros. Percebemos que os professores e equipe pedagógica consideram a estrutura física e material, como fundamental para a organização das suas práticas. No entanto, apontam a necessidade de algumas melhorias com relação à estrutura dos CMEIs em que atuam, ressaltando as possíveis adaptações por parte do programa, contemplando as características de cada região.

Palavras-chave: Proinfância. Educação Infantil. Organização do espaço.

1- Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar as considerações de professores e equipe pedagógica acerca da implementação do programa Proinfância no município de Ponta Grossa e os seus reflexos na organização da prática pedagógica nos CMEIs. Para tanto, foram utilizados os autores: Zabalza(1998), Vieira(2016), Horn(2013), Flores e Albuquerque (2015) que abordam a qualidade na Educação Infantil e a importância do espaço físico para a organização da prática pedagógica.

Flores e Albuquerque (2015) salientam que o Proinfância tem sido uma ação indispensável para a ampliação de acesso e qualidade na oferta da EI. Assim, com base nos estudos de Zabalza (1998) entendemos que as características da EI são próprias no que diz respeito à organização dos espaços. Segundo o autor, “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializado” (ZABALZA, 1998, p. 50). Salientamos também, que o espaço se torna uma condição básica para poder levar adiante muitos de outros aspectos

¹²⁸ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de Educação Infantil do Colégio Sagrado Coração de Jesus. E-mail: karinandradeleal@hotmail.com

¹²⁹ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de Educação Infantil- Escola Boas Novas. E-mail: vanneoliveira-@hotmail.com

¹³⁰ Doutoranda em Ciências de La Educación – UNLP – AR; Professora do Departamento de Pedagogia- UEPG. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

(ZABALZA, 1998, p. 50) e dentre esses aspectos, a possibilidade da renovação de algumas práticas pedagógicas.

2- Compreensão do espaço e sua implicação para as práticas pedagógicas

Numa perspectiva do espaço como educador, discutimos sobre o programa Proinfância que, enquanto política de qualidade na EI, garante o acesso de crianças em creches e pré-escolas bem como infraestrutura física da rede de EI através da política de financiamento aos municípios e Distrito Federal, por meio do FNDE.

O programa por sua vez, é uma estratégia do governo para atender aos requisitos da legislação vigente. Desse modo, muitas unidades Proinfância foram construídas a fim de também atender a demanda social, dentre as quais estão os dois CMEIs lócus de pesquisa. Buscamos então, perceber como os professores e equipe pedagógica compreendem essa política educacional em suas práticas. Para tanto, utilizamos para a coleta de dados, a um questionário via GoogleForms, com 19 participantes de dois CMEIs, que ocupam diferentes funções: Professores, pedagogos e diretores além da observação dos espaços das instituições por meio de visita guiada.

Os educadores apontam a amplitude dos espaços externos como aspectos positivos (solários, pátio, parque). Portanto, identificamos a compreensão dos respondentes sobre a importância de espaços amplos e que promovam o bem estar às crianças. Horn (2013) ao retratar a importância da organização dos espaços, tendo em vista o projeto tipo B do Proinfância e as DCNEIs, discorre sobre a “necessidade de uma infraestrutura que garanta ao espaço físico, constituir-se como um ambiente prazeroso, promovido pela estética e pela boa conservação” (HORN, 2013 p. 9).

Além disso, os participantes pontuam questões que influenciam diretamente em suas práticas pedagógicas, de modo que estes espaços venham a proporcionar a interação com as diferentes linguagens e o bem-estar das crianças (HORN, 2013, p. 24). Tais apontamentos realizados pelos respondentes e analisados mediante a contribuição dos referenciais teóricos, nos fazem compreender que o entendimento das especificidades e necessidades da criança (tempos, espaços, interações, brincar) são elementos essenciais para a organização da prática pedagógica, em busca da qualidade da EI. De tal modo, a estrutura física contribui significativamente nesse processo e o programa foi uma conquista positiva no âmbito das políticas para a Educação Infantil.

3- Considerações finais

Constatamos, tomando como referência os estudos de Vieira (2016) que o espaço influencia as possibilidades e as escolhas da prática pedagógica, mas em contrapartida identificamos a importância dos processos de formação, de modo que os profissionais que atuam nessa modalidade, compreendam a importância desses espaços e os utilizem como recurso pedagógico parceiro de suas práticas. De modo, essa reflexão constitui-se através dos pressupostos teóricos que colocam a aprendizagem da criança e as suas necessidades como eixo central. Através dos resultados obtidos, foi possível identificar que os professores e equipe pedagógica consideram esse espaço, como fundamental para a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

organização das suas práticas, bem como para o pleno desenvolvimento da criança.

4- Referências

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação Do Proinfância No Rio Grande Do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HORN, Maria Da Graça Souza. **Projeto De Fortalecimento Institucional Das Secretarias Municipais De Educação Na Formulação E Implementação Da Política Municipal De Educação Infantil**. Brasília, 2013

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens Da Experiência Educativa De Professores Da Educação Infantil No Espaço-Ambiente Do Proinfância**. 2016. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Afonso Neves – Porto Alegre: Artmed, 1998, 288p.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 3

Fundamentos da Educação



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O LIBERALISMO E A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

Loraine Lopes de Oliveira¹³¹
Tiago Reus Barbosa Fedel¹³²

Resumo: Amparado nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos sociais e históricos a partir da existência material dos homens, este trabalho tem como objetivo compreender a expansão e consolidação das Escolas Normais no Brasil como consequência da influência do liberalismo, destacando o processo de entrada das mulheres no magistério. Inserido na área da historiografia da educação, busca contribuir com o debate sobre o processo de criação das Escolas Normais no Brasil, dando base para futuras discussões acerca das contradições que envolvem tal desencadeamento. O eixo metodológico pauta-se na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Escola Normal. Liberalismo. Feminização do magistério.

1- Introdução

Amparado nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos sociais e históricos a partir da existência material dos homens, este trabalho tem como objetivo compreender a expansão e consolidação das Escolas Normais no Brasil como consequência da influência do liberalismo, destacando o processo de entrada das mulheres no magistério.

O trabalho pautou-se na abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Almeida (2007), Chauí (1980), Saviani (2009), Saffioti (2013).

2- Desenvolvimento

O liberalismo teve como base o pensamento dos iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, tendo como princípio fundamental a liberdade.

¹³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com

¹³² Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Formação pedagógica de professores no paradigma da complexidade numa educação transformadora: cocriação de repositório digital. E-mail: tiagofedel@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Partindo do entendimento que a ideologia se produz nas relações de produção entre os indivíduos, o materialismo histórico-dialético compreende que o liberalismo não é uma filosofia liberal e sim uma ideologia da classe dominante, utilizada como dominação, para reprimir as demais classes, cuja repressão se consolida pela transmissão de ideias de liberdade, igualdade, dentre outras.

Embora não exista uma única forma de pensar, a classe dominante dispõe e domina os meios de produção intelectual em seu próprio benefício. Enquanto houver uma sociedade capitalista dividida em classes, sempre haverá uma ideologia de sustentação e manipulação. Chauí (1980, p. 25) corrobora que a ideologia torna-se “hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos”. Entretanto, para que isso se concretize, se faz necessário que a classe dominante inculque seus interesses na prática, driblando as contradições da sociedade.

Os ideais liberais influenciaram de forma expressiva a organização da sociedade brasileira, principalmente a partir do processo da Primeira República brasileira. A fim de consolidar os ideais liberais na nova sociedade que estava surgindo, a escola passou a cumprir a missão de homogeneizar a sociedade, além de ser utilizada como medida de profilaxia social. Dessa forma, viu-se a necessidade de expandir o ensino primário, a fim de erradicar o analfabetismo e transmitir os ideais liberais para manter a ideologia dominante.

Como consequência foi preciso qualificar professores para o exercício da docência nas escolas primárias e para tanto, se fez necessário o aumento das Escolas Normais no país. A primeira Escola Normal surgiu em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835 e posteriormente em demais províncias como: “Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842” dentre outras (SAVIANI, 2009, p. 144). Entretanto, tanto a Escola Normal de Niterói, quanto as demais que surgiram no contexto imperial, tiveram vida efêmera, tendo êxito somente a partir de 1870, com a consolidação das ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária.

Nesse sentido, para materializar os objetivos de manutenção dos ideais liberais, foi preciso formar professores para exercer a docência no ensino primário e as Escolas Normais passaram a ser o lócus da formação desses profissionais da educação. Em meio a esse contexto, “os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar” (SAFFIOTI, 2013, p. 291).

Com a desvalorização e baixos salários, os homens foram gradativamente ocupando funções administrativas na escola ou assumindo outras funções trabalhistas na sociedade, enquanto as mulheres adentraram cada vez mais no magistério. Assim, as mulheres passaram a predominar o magistério primário, bem como as Escolas Normais que sofreram um processo de consolidação na Primeira República.

3- Considerações finais

Concluiu-se que com o objetivo de inculcar os ideais liberais na sociedade, a fim de manter a ideologia da classe dominante, houve a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

necessidade de instituir e aumentar o número de Escolas Normais no país, a fim de formar a mão de obra segundo a mesma ideologia.

Com o desprestígio e baixos salários, os homens passaram a ocupar outros cargos trabalhistas na sociedade, enquanto as mulheres passaram a predominar no magistério. Assim, o magistério representou durante as primeiras décadas do século XX, a única carreira “bem vista” para atuação das mulheres. “O fato de não terem amplo acesso às outras profissões de prestígio, fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (ALMEIDA, 2007, p. 72). O magistério representava a extensão das funções do lar, dessa forma, a instrução das crianças por mulheres era uma profissão aceitável e ideal. É importante salientar, que as mulheres estavam presentes em outras ocupações da sociedade, trabalhando como domésticas em casas de família, no comércio, na costura, dentre outras.

4- Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n.5, p. 24-40, 1980.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS ESTRATÉGIAS DAS PROFESSORAS DA UEPG PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL/CAIC

Karina Regalio Campagnoli¹³³
Névio de Campos¹³⁴

Resumo: Esse trabalho tem a intenção de apresentar algumas considerações sobre as estratégias utilizadas pelas professoras do extinto Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para consolidar o sonho coletivo de desenvolver e implantar uma proposta pedagógica inovadora para uma escola-modelo. As discussões sobre esse projeto ocorreram durante cinco anos, entre os fins da década de 1980 e o início dos anos 90. Nesse texto também são abordados aspectos sobre a formação escolar e profissional dessas mulheres que influenciaram suas ações, promovendo a criação do Centro Educacional, posteriormente, batizado de CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, como projeção de seus feitos acadêmicos dentro da universidade. Constata-se que as estratégias utilizadas pelas professoras da UEPG concentraram-se na dedicação à carreira docente com o investimento em licenciaturas, em cursos de pós-graduação, no formato de *lato sensu* e *strictu sensu*, sendo esses últimos incomuns para o contexto em que essas professoras iniciaram a carreira no magistério (anos 1970).

Palavras-chave: Gênero Feminino. Historiografia das Mulheres. Mulheres na Educação.

1- Introdução

O percurso de mulheres, tanto no que se relaciona aos aspectos profissionais, especialmente a docência, demonstra a conquista de espaços de que pretendemos tratar nessa pesquisa (BOURDIEU, 2009; DAUPHIN et al, 2000).

Ponta Grossa seguiu esse movimento e, assim, têm-se relatos de mulheres que realizaram ações importantes para a educação, como a discussão dos ideais que conduziram à organização pedagógica do Centro Educacional/CAIC.

Assim, o objetivo desse trabalho é apresentar algumas considerações em relação à atuação de três professoras da UEPG, em relação às suas estratégias e táticas quanto ao planejamento, organização e implantação do Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAIC) – Ponta Grossa.

De forma mais específica, esse trabalho configura-se nos conceitos de “estratégia e tática” de Certeau (1994). Sendo assim, as estratégias e táticas das professoras da UEPG são consideradas como elementos propulsores para a criação e implantação do Centro Educacional/CAIC.

2- Materiais e métodos

¹³³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: karinaregalio@hotmail.com

¹³⁴ Pós-doutor em História, Pesquisador Produtividade CNPq2. Email: ndoutorado@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Para desenvolver esse trabalho, além da consulta à bibliografia sobre a historiografia das mulheres de modo mais amplo, foi utilizada também a pesquisa documental a partir das atas do DEMET, do Livro de Reuniões e do Projeto de Implantação do Centro Educacional/CAIC. Além disso, foram consultados os Relatórios Anuais do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, referentes aos anos de discussão da referida proposta pedagógica.

Sobre a relevância da análise dos documentos sob um viés histórico, Jacques LeGoff, em seu livro *História e Memória* (1990), ressalta a origem do emprego dos documentos na história da humanidade, enfatizando o processo de pesquisa documental como imprescindível.

Foram também realizadas entrevistas com três, das quatro professoras que assinam o projeto de implantação do Centro Educacional, a saber: Lucília Ester Tramontin, Maria José Dozza Subtil e Teresa Jussara Luporini. Não foi possível contatar a quarta professora, chamada Mariná Holzmann Ribas.

Sobre o emprego da história oral como modalidade de pesquisa, François (2006, p. 3) argumenta que: “[ela] dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada [...], à história local e enraizada”.

Dessa forma, para esse trabalho utilizou-se da complementação de metodologias de pesquisa, representadas pelo emprego do gênero biográfico, da história oral e da pesquisa documental como formas de compreensão das estratégias utilizadas pelas professoras da UEPG para viabilizar a projeção do sonho coletivo de criar uma escola “inovadora”, materializada pelo Centro Educacional/CAIC.

3- Resultados e discussão

Constatou-se que as professoras do DEMET uniram-se em prol de um projeto pedagógico comum, mobilizando esforços, buscando parcerias, alinhando-se com a reitoria e desenvolvendo estratégias para viabilizar a projeção de suas carreiras acadêmicas, representada pela implantação do Centro Educacional/CAIC.

Entre essas estratégias, destacam-se: Larga experiência na docência em outros segmentos de ensino, além do superior e investimento em cursos de pós-graduação, nos formatos de especialização e *stricto sensu*, lembrando que nos anos 70 (início da carreira dessas professoras), esses últimos eram raros no Brasil. Além disso, deve-se ressaltar o aceite da proposta da reitoria à época, de instalação de um CAIC, o qual constituía-se como um programa federal dos anos 90, porém, mantendo o projeto pedagógico do Centro Educacional.

4- Considerações finais

Constata-se, por meio desse trabalho, que as ações das professoras da UEPG, tornaram viável a implantação do Centro Educacional, concretizado por meio da construção do CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, o qual encontra-se em atividade há 25 anos, constituindo-se como a primeira escola de turno integral do município de Ponta Grossa – PR.

5- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 3, n.5, p. 240-265, jan.-jun. 2001.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 351p.

DAUPHIN, C. et al. A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Gênero. **Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero** – NUTEG, v.2, n.1. Niterói: EdUFF, 2000, p.7-30. Disponível em:<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_da_s_mulheres_nuteg.pdf>. Acesso em: 05/07/2016.

UEPG. Centro Educacional. **Livro Ata de reuniões ordinárias e extraordinárias**. Ponta Grossa, 1990.

_____. Centro Educacional. **Projeto de Implantação**. Ponta Grossa, 1990.



CULTURA ESCOLAR NO GRUPO ESCOLAR SENADOR CORREIA (1912-1930)

Silmara Solomon¹³⁵

Resumo: O estudo teve por objetivo pesquisar sobre a cultura escolar no Grupo Escolar Senador Correia (1912-1930), a partir da seguinte problemática: qual foi a cultura escolar que se delineou no cotidiano escolar do Grupo Escolar Senador Correia no contexto da Primeira República? O procedimento metodológico para realização da pesquisa foi o levantamento das fontes documentais, tais como: atas, leis, decretos, imagens fotográficas, jornais do período e anotações cotidianas. Também foram consultadas teses, dissertações, livros e artigos científicos sobre a temática. Logo, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. A análise das fontes consultadas articulou-se com o aporte teórico, permitindo-nos identificar, explorar e compreender a cultura escolar naquele espaço escolar. Percebemos a formação da cultura escolar desde a forma como faziam os registros nas atas sobre as atividades do cotidiano escolar, na condução dos recreios, nos meios de disciplinarização, na organização dos espaços internos, na seleção dos conteúdos, na normatização escolar em que os sujeitos acabavam por inculcar em seus comportamentos elementos que eram considerados pertinentes ao ambiente e ao contexto. Assim, mostraremos alguns detalhes que compunham a cultura escolar naquele recorte temporal, contextualizando o contexto socioeconômico, político e educacional vigente. A edificação do grupo escolar foi de suma importância para a cidade, pois foi a primeira escola a ofertar ensino público a uma parcela da sociedade, constituindo-se num objeto bastante relevante para o estudo da História da Educação.

Palavras-chave: Cultura escolar. Grupo escolar. História da Educação.

1- Introdução

A pesquisa teve por objetivo analisar a cultura escolar que se delineou no Grupo Escolar Senador Correia (1912-1930). As fontes consultadas permitem-nos que tenhamos uma percepção do processo de formação da cultura escolar do grupo escolar em questão, tendo em conta o contexto histórico proposto para o estudo. Foi possível identificar fragmentos de vivências e ações dos sujeitos que compunham o grupo escolar, bem como elementos que apontam que tais ações foram, paulatinamente, sendo inculcadas em seus comportamentos.

À pergunta central da pesquisa: qual foi a cultura escolar que se delineou no Grupo Escolar Senador Correia, estabeleceu-se o seguinte objetivo: analisar as práticas cotidianas, os costumes, a forma de organizar os espaços e as inculcações reverberadas em suas ações nas primeiras décadas de criação do Grupo Escolar Senador Correia. Assim, o estudo possibilitou traçar alguns detalhes das vivências cotidianas do grupo escolar, juntamente com a imposição de suas normas e regras. A cultura escolar foi se consolidando no interior do

¹³⁵ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa.
e-mail: silmarasolomon@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

grupo escolar por meio das ações dos sujeitos que a produziam e reproduziam. O grupo escolar foi um espaço não somente de formação de educandos, mas de formação de uma cultura escolar, que ultrapassaria os muros do edifício escolar.

2- Desenvolvimento

O Grupo Escolar Senador Correia foi implantado em 1912, por meio da Lei n.º 1201, sendo nomeado Grupo n.º 2 ou Escola Pública Promiscua. Um mês depois de sua inauguração foi denominado Casa-Escolar Senador Correia pelo decreto n.º 324 e em 1917 recebeu a denominação oficial de Senador Correia (LUPORINI, 1987).

O período abordado para o estudo refere-se ao contexto da Primeira República, período em que houve a implementação de grupos escolares no Brasil em cidades que eram consideradas prósperas economicamente pelo governo republicano (BENCOSTTA, 2011).

A construção da Estrada de Ferro fazendo a ligação Paranaguá a Ponta Grossa contribuiu significativamente para o crescimento econômico e social da cidade, logo, o comércio se movimentou, houve o êxodo rural, a população aumentou em virtude de sua modernização, além de alguns outros elementos que vieram a favorecer o crescimento local, fazendo com que se destacasse no cenário nacional (MONASTIRSKY, 2001; CHAVES, 2001).

O grupo escolar foi construído no centro da cidade de Ponta Grossa-PR, rodeado por casas, comércios, lojas e uma cadeia (LUPORINI, 1987). O ensino ofertado era o primário, dividindo-se em dois períodos, sendo que de manhã, a clientela era de meninos e à tarde de meninas (LUPORINI, 1987). No cotidiano escolar, os alunos, ao chegarem ao grupo escolar, formavam fila esperando seu professor para se dirigir à sala de aula. Na sala de aula todos deveriam cantar uma canção de acolhida, para em seguida começarem a fazer as lições. Português e matemática eram trabalhados diariamente com os educandos, geralmente as professoras realizavam pequenos ditados - monólogos e poesias.

Percebemos que a disciplinarização era um elemento presente na organização do espaço e do tempo, inculcando comportamentos nos sujeitos, delineando uma cultura escolar. A cultura escolar, para Julia (2001), seria um conjunto de práticas, normas, rituais que definem um conhecimento a ensinar e condutas a inculcar. A metáfora “caixa preta”, para Julia (2001), é utilizada na busca por compreender o que acontece no espaço particular da escola. Isto quer dizer que as práticas cotidianas da escola tornam-se acontecimentos silenciosos dentro da mesma, que fundamentam e regem a cultura escolar, estando articuladas ao tempo.

3- Considerações finais

Entendemos que a formação da cultura escolar no grupo escolar foi permeada por uma ideologia republicana, em que se almejavam princípios cívicos e de ordenamento social por meio da educação. Percebemos a formação da cultura escolar nas normatizações internas, nas regras, na disciplinarização, na organização dos espaços, nos tempos escolares, na didática empregada, nos recreios, no ato de avaliar, nas descrições feitas sobre o cotidiano escolar, enfim,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

em quase todos os elementos que compunham aquele espaço, e que os sujeitos acabavam por inculcar em comportamentos.

Em suma, a cultura escolar é um mundo social, que tem características próprias, sendo um conjunto de normas e comportamentos a inculcar, que inclui modos de vida, hábitos e aspectos institucionalizados, que acabam por permear as relações e os espaços (JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 1995).

4- Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Memória e Cultura Escolar**: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. História. São Paulo: v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011.

CHAVES, Niltonci Batista. Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de médicos-educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953). Curitiba, PR: 2011. (tese de doutorado).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LUPORINI, Teresa Jussara. **Escola Estadual Senador Correia**: pioneira da instrução pública em Ponta Grossa. Ponta Grossa, Planeta, 1987.

MONASTIRSKY, Leonel Brizolla. A mitificação da ferrovia em Ponta Grossa. In: DITZEL, Carmencita de Holleben Mello.; SAHR, Cicilian Luiza Lowen, (Org.). **Espaço e cultura**: Ponta Grossa e os Campos Gerais. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A DISCIPLINA DE ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG (1972-1994)

Catarina Edimar Sellares de Candia¹³⁶

Névio de Campos¹³⁷

Maria Julieta Weber Cordova¹³⁸

Resumo: O trabalho tem como problemática compreender quais eram os objetivos educacionais da inserção da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino universitário, então denominado 3.º grau e, mais especificamente, no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cuja permanência curricular foi até o ano de 1994; e, sobretudo, identificar, pela documentação consultada, qual foi a cultura escolar idealizada por meio das autoridades competentes, especialmente a partir do estudo da ementa e dos conteúdos da referida disciplina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa numa abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, envolvendo estudo documental e bibliográfico. Foram consultadas fontes como os catálogos anuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1972-1994); leis e decretos do período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985); teses, dissertações, livros e artigos científicos que versavam sobre a temática. Na pesquisa proposta é possível perceber que na ementa da disciplina EPB, consta a padronização dos seguintes elementos: Campo Psicossocial e Campo Político; Campo Econômico; Campo Técnico; Campo Científico e Campo Militar; O Brasil Físico e Demográfico; Poder Nacional; Desenvolvimento e Subdesenvolvimento; Educação; Saúde; Habitação e Comunicação. Por fim, tendo como suporte teórico a história das disciplinas escolares e o conceito de cultura escolar, considerou-se que a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiro correspondia aos objetivos educacionais no período da ditadura civil-militar como disciplina doutrinária para inculcar um sentimento de ordem e veneração à pátria.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar. Estudos de Problemas Brasileiros. História das disciplinas escolares. Cultura escolar.

1- Introdução

No período do regime militar, dentre as diversas modificações curriculares, três disciplinas foram impostas aos três níveis escolares: Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino de 1.º Grau, Organização Social e Política Brasileira (OSP) no ensino de 2.º Grau e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino do 3.º Grau. Tais disciplinas buscavam formar indivíduos que se adequassem à nova ordem social. Nesse sentido, o presente trabalho esteve focado em compreender particularidades da disciplina de EPB na UEPG, e mais

¹³⁶Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: catarinacandia@hotmail.com

¹³⁷Doutor em Educação. UEPG - Email: ndoutorado@yahoo.com

¹³⁸Doutora em Sociologia. UEPG – Email: julieta.weber@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Vale ressaltar que a relação entre os saberes que são ofertados e para quem se oferta, é de suma importância para o desenvolvimento de um indivíduo e da sociedade em que este se insere, uma vez que, podemos dizer que muitos dos acontecimentos vivenciados tanto dentro quanto fora da escola configuram-se em continuidades do que havia sido vivenciado no passado.

Uma vez que as instituições escolares são utilizadas como instrumentos legitimadores da cultura dominante, para impor ou promover seus ideais, fez-se necessário ao presente estudo, pautar alguns elementos sobre a história das disciplinas escolares, possibilitando identificar o processo de criação de determinadas disciplinas e problematizar seus efeitos e práticas. Bittencourt (2003, p. 15) sustenta que:

Os estudos em História das Disciplinas Escolares aparecem em diferentes países quase que simultaneamente, possuindo em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.

Pelo mesmo viés, é fundamental notar que a educação, historicamente, corresponde à lógica dominante conforme já fora constatado por autores como Althusser (1980), Bordieu e Passeron (2013), Baudelot e Establet (1971), entre outros que se dedicaram a estudar as relações de poder que a educação está sujeita, sobretudo no currículo. Foram constatadas tais relações no período da ditadura civil-militar no Brasil.

2- Desenvolvimento

Levando em consideração o presente momento de crise política em que a educação se encontra, é possível pensar que muito do que se pode observar no que diz respeito à história das disciplinas escolares, requer que se compreenda a relação do presente com o passado. Segundo Bloch (2001, p. 61): "Na linguagem corrente, 'presente' quer dizer passado recente", podendo-se entender, portanto, que o passado muitas vezes se faz presente. No que se refere ao período da Ditadura Civil- Militar, ainda que paradoxalmente, muitas são as declarações sobre este passado recente, seja em redes sociais ou na mídia em geral, que têm apontado o regime militar como algo benéfico para um país pautado na democracia.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela metodologia da pesquisa documental e bibliográfica, de forma qualitativa. Desse modo, em busca de dados documentais referentes à disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros e do contexto em que esteve inserida, foram realizados dois tipos de levantamento: primeiro, nos catálogos anuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa e segundo, no banco de teses e dissertações, além de livros e artigos científicos que versavam sobre a temática.

3- Considerações finais

Na pesquisa proposta foi possível compreender que as disciplinas, ao disporem de conteúdos próprios, apontam para finalidades específicas para com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

a sua prática. O desafio foi estudar sua dinâmica enquanto uma trama social da cultura escolar, observando movimentos, mas também vestígios que remontam a conteúdos e objetivos demarcados. Ao se tratar do contexto da ditadura civil-militar e observar a estrutura curricular da disciplina de EPB, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia (UEPG), observou-se ênfase aos valores nacionais e de constituição do Estado. Dentre os conteúdos curriculares mais referenciados, ressaltou-se a padronização dos seguintes elementos: Campo Psicossocial e Campo Político; Campo Econômico; Campo Técnico; Campo Científico e Campo Militar; O Brasil Físico e Demográfico; Poder Nacional; Desenvolvimento e Subdesenvolvimento; Educação; Saúde; Habitação e Comunicação. Por fim, foi possível perceber que a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiro correspondia aos objetivos educacionais referentes ao período da ditadura civil-militar como disciplina doutrinária, inculcando um sentimento de ordem e de veneração à pátria, não abrindo espaço curricular para estudos de cunho crítico.

4- Referências

ANTONIAKOMI, A. A. **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso (1962-2012)**. 2014, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria e Educação*, 1990, p. 77-229.

GONÇALVES, N.G.; RANZI, S.F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: UFPR, 2012.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira da História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

UEPG. **Catálogo Geral**. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1972-1995.



A NECESSIDADE DO ROMPIMENTO COM A VISÃO ADULTOCENTRICA: A VALORIZAÇÃO DO EMOCIONAL INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO POSITIVA

Tauane Cristhiane Roldan Mollo¹³⁹

Resumo: É muito comum ouvir discursos os quais possuem teor depreciativo em relação a criança por sua “falta de educação” e “falta de obediência”. Muitos chegam a serem saudosos ou justificando como falta de correção. Desta forma, o rompimento com o adultocentrismo, o qual estabelece os valores dos adultos como parâmetro de certo e errado menosprezando as perspectivas e ações dos mais jovens, vem ser o primeiro passo para desenvolver empatia pela criança a fim de compreender como válida sua forma de perceber e sentir o mundo, permitindo a experiência compreensiva de resolução de conflitos e organização dos sentimentos, evitando reprodução violenta, seja simbólica ou física, e estimulando a empatia.

Palavras-chave: Contágio emocional, adultocentrismo, mediação de conflitos.

1- Introdução

Na contemporaneidade, é perceptível a patologização por senso comum como justificativa comportamentos “desagradáveis”, menosprezando a complexidade das patologias e transtornos psicológicos. Também é preocupante a generalização quanto ao modelo ideal do comportamento infantil onde a sua função deve ser obedecer, ignorando as subjetividades, vontades e individualidades da criança.

A partir de discussões em sala, estudo bibliográfico pertinentes ao tema, observações da realidade escolar e experiências pessoais onde tive a sorte de possuir uma professora como mediadora, foi desperto o interesse quanto ao contágio emocional e a importância da mediação no controle das tensões emocionais pensando-se no ambiente escolar.

O enfoque deste trabalho vem a ser o rompimento com o adultocentrismo quanto as considerações sobre ao sentir da criança e a importância do adulto mediador em situações de conflito de modo que permita a criança em tensão emocional, acalmar-se e processar as informações e sensações pela consciência, desenvolvendo a empatia e o controle emocional. Desta forma, será necessário que o adulto mediador tenha consciência que a criança não vive em um mundo utópico e não está imune a sentir-se triste, ser magoada, guardar ressentimentos, etc.

Assim, a mediação deverá permitir que a criança aprenda conduzir suas emoções e sentimentos, também sendo a forma que futuramente resolverá conflitos com outros sujeitos sem a utilização da violência simbólica.

2- Desenvolvimento

O adultocentrismo vem sendo uma barreira que diversas vezes impede que os adultos percebam que a criança não é um ser passivo, onde enfoca-se no que



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

se quer que a criança faça/seja/desenvolva dentro do querer adulto, tratando como indisciplina as ações não desejadas. Pela indisciplina (englobando expressões emocionais negativas) não se julga apenas a criança e sim o sucesso ou fracasso do adulto que a educa. Bernardt (2009, p. 4226) afirma: O significado à criança é dado pela representação que o adulto dá à criança em suas relações. Nesta ótica é perceptível um engessamento simbólico das crianças, onde há a falsa ideia de liberdade de ação ligada a infância e menosprezo de sua expressão, pois se espera que a criança possua conduta criativa, divertida, inteligente e surpreendente dentro do limite imposto e esperado pelo adulto.

Apesar de reconhecer que a contemporaneidade continua com dificuldades em considerar a criança como alguém ativo na realidade, não sendo um simples instrumento que sofrerá introjeção e alienação, valorizo os grandes avanços alcançados como a superação da concepção da criança como pequeno adulto e a própria ausência do sentimento de infância enquanto consciência de suas particularidades (ARIES, 1994, p.156 apud BERNARTT, 2009, p. 4228).

A teoria walloniana trata a pessoa como um todo (cognição, motor, afetivo), onde o emocional não é sinônimo de afetividade, entretanto, tem participação do orgânico e do cognitivo. Assim, é possível compreender que inicialmente, a emoção da perspectiva biológica tem caráter comunicativo-tônico, possuindo forte componente de contágio (contágio emocional) e expressadas corporalmente. A emoção passa por processos de desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e organização das emoções pela consciência (sentimentos) através da mediação cultural.

Nas palavras de Antony (2009, p. 357) a *gestalt* terapia aborda a ideia de ajustamento criativo, onde a criança saudável possui sabedoria orgânica a qual a criança auto-regulará as tensões para que se satisfaça as necessidades primordiais daquele momento, porém, por não serem sempre escolhas racionais e conscientes, a criança poderá desenvolver condutas/fobias como uma resposta para aquela sensação proporcionada pela tensão. A violência simbólica neste ponto seria a desconsideração com o sentir da criança, desprezando o seu sentir e os ajustamentos criativos agravando a situação com a perda por parte da criança da capacidade de tais ajustamentos, dificuldade de manter contato saudável e nutritivo com o outro e consigo, desenvolvimento então patologias como depressão, ansiedade, entre outras.

Um adulto que contagia-se com o emocional e tensão da criança e grita com ela, pode até conseguir o resultado de que a criança iniba ou redirecione a tensão para outra reação. Entretanto, o adulto contagiando a criança com a calma, conversando, trazendo novamente a consciência a fim de repensar seus atos, plantaria a semente da não violência, ensinando a criança um exemplo para resolver os conflitos através do diálogo, nutrindo a empatia com o outro e consigo, desenvolvendo condutas de valorização com o próximo. Assim, a mediação positiva do adulto consciente em situações conflitivas é totalmente importante no processo de desenvolvimento da criança. Antony (2009, p. 374) afirma que a criança aprende e entende melhor através de experiências concretas, onde através a condução das vivências através da experimentação e significação do seu mundo subjetivo, é possível promover a consciência de suas ações, emoções, estimulando ajustamentos criativos positivos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

3- Considerações finais

A conscientização quanto a importância da consideração do emocional infantil não limita-se apenas ao professor, mas a toda a comunidade escolar, uma vez que os impactos gerados por mediação violenta acabam por contribuir com o aparecimento de doenças emocionais prejudicando não apenas o indivíduo mas todo o grupo e entorno. Assim, trata-se do desenvolvimento da conscientização que seus atos implicarão em outros aspectos, afetando a si e outras pessoas, não sendo necessária uma cultura do terror, onde a criança teme por medo da punição, mas que consiga desenvolver a empatia com o próximo e desenvolver condutas pacíficas.

4- Referências

ANTONY, S. M. R. Os ajustamentos criativos da criança em sofrimento: uma compreensão da gestalt-terapia sobre as principais psicopatologias da infância. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 9, n.2, p. 356-375, set./2009.

ANTONY, S. M. R. A criança com transtorno de ansiedade: seus ajustamentos criativos defensivos. In: **Abordagem Gestalt**, Goiânia: Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-Terapia de Goiania, v. 15, n. 1, p. 55-61, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000100009>. Acesso em: 27 set. 2017.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 6, n. 10, p. 1-16, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10046>>. Acesso em: 03 out. 2017.

BERNARDTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2009, p. 4225- 4236.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba: UFPR, 2010, n. 36, p. 21 – 38.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS INFLUÊNCIAS DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA

Loraine Lopes de Oliveira¹⁴⁰

Resumo: Por meio de uma revisão bibliográfica, amparada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que busca compreender os fenômenos sociais e históricos a partir da existência material dos homens, este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da influência do Positivismo na educação das mulheres no contexto da Primeira República brasileira (1889-1930). O plano positivista de instrução da mulher, decorre de sua visão sobre as diferenças entre os sexos e seus papéis sociais, ou seja, o homem e a mulher são vistos como seres que se complementam biológica, mental e socialmente. O Positivismo defende que a mulher aprende de forma diferente da do homem, neste sentido, a educação de ambos deveria ser separada e diferenciada.

Palavras-chave: Positivismo. Primeira República brasileira. Educação das mulheres.

1- Introdução

O final do século XIX e início do XX no Brasil foi um período marcado por intensas transformações políticas, culturais, econômicas e sociais. Esse período brasileiro é marcado pela urbanização da sociedade, tendo como consequência, novos padrões comportamentais de uma civilização moderna. Pretendia-se construir um novo país, marcado pela modernização, por meio da industrialização e do comércio do café, sendo que tal dinâmica se desenvolveu inicialmente nos grandes centros urbanos e, posteriormente vai se alastrando para as demais localidades. Esse período é caracterizado por um projeto que tinha como objetivo a transformação, visando uma nação civilizada e moderna, na medida em que a elite burguesa buscava importar os costumes europeus, figurando a ordem e o progresso da república brasileira.

Essa virada de século é marcada também pela intensa agitação de ideias inspirada no liberalismo e positivismo que influenciam as novas formas de condução da política do país. Dentro desse quadro, a educação passa a ser vista como um meio de difusão dessas novas ideias para se chegar à civilização (NAGLE, 1974).

O Positivismo, é uma corrente de pensamento que influenciou o pensamento brasileiro da época e o processo de “estabelecimento” da Primeira República, deixando marcas profundas na educação, em especial na educação das mulheres, já que nessa filosofia o homem e a mulher exercem papéis sociais diferentes. Homens e mulheres são seres complementares. Neste sentido, se a mulher apreende o conhecimento de forma diferente da do homem, consequentemente o ensino deve ser separado e diferenciado, não obstante que os professores possam ser os mesmos.

¹⁴⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

2- Desenvolvimento

As ideias positivistas de Comte influenciaram de forma significativa a “implantação” da Primeira República, a qual buscava uma sociedade moderna, em que o progresso, a moral, a ordem se estabelecesse por meio de uma nova hegemonia política e social. Para tanto, a educação era fundamental para a formação do caráter e da moral (NAGLE, 1974).

Dentro desse quadro, o plano positivista de instrução da mulher, decorre de sua visão sobre as diferenças entre os sexos e seus papéis sociais, ou seja, o homem e a mulher são vistos como seres que se complementam biológica, mental e socialmente. O Positivismo defende que a mulher aprende de forma diferente da do homem, neste sentido, a educação de ambos deveria ser separada e diferenciada (SEVERINO, 1994).

À mulher, foi reservada a tarefa de regenerar a sociedade, tornando-se um instrumento importante para a moralização da sociedade, sendo responsável por formar o corpo e alma do futuro cidadão, com apoio da Igreja (ALMEIDA, 2007). Deveria assumir uma postura voltada para o espaço interno e externo, ou seja, ao mesmo tempo que desempenha o papel de esposa, mãe e rainha do lar, deveria estar aberta aos espaços sociais, bem como “contribuir com a pátria”, na medida em que educa a futura geração do país. De forma tímida surgia uma mulher que transpunha os espaços privados, ou seja, nascia a figura da mulher educadora juntamente com a Escola Normal.

Paulatinamente, o número de mulheres que tiveram acesso à educação institucionalizada aumentou. O magistério passou a ser visto como a ocupação em que as mulheres melhor cumpririam sua missão, já que passou a ser vista como a extensão do lar (LOURO, 2004).

3- Considerações finais

A entrada das mulheres na educação se deu de forma lenta e distinta do processo de escolarização masculina, pois, a filosofia positivista apesar de compreender as mulheres, não visava sua emancipação econômica e política, autonomia e pleno desenvolvimento humano, nem o preparo e qualificação para o mercado de trabalho. Não se pretendia livros e perspectivas para “o mundo feminino”. A instrução feminina segundo o positivismo, tinha como objetivo a preparação para o exercício das funções de esposa e mãe.

Os ideais positivistas concebiam a mulher como a matriz das futuras gerações. A mulher só cumpriria sua função sendo aquela que educa, no entanto, já se pretendia a ampliação dos espaços de sociabilidade das mulheres. Tal ampliação se traduziu no processo de profissionalização do magistério. Aos poucos surgiu uma mulher que transpunha o espaço privado, ou seja, o espaço doméstico.

Nesse contexto, o magistério como “ponto-chave” da profissionalização, se concretizou com as chamadas Escolas Normais, que foram pouco expansivas e pouco se desenvolveram no período imperial. Já na República, as Escolas Normais foram as grandes expoentes da formação de professores.

4- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ALMEIDA, J. S. de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

LOURO, G. L. "Mulheres na Sala de Aula". In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU/MEC;Edusp, 1974.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação:** construindo a cidadania. FTD, 1994.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁXIS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Gracieli Cavagnari Costa¹⁴¹

Resumo: O presente estudo tem como princípio articulador a ação docente na escola do campo, uma vez que esse profissional assume grande relevância no cotidiano escolar. Objetivando destacar ações docentes que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno camponês. Uma vez que muitas são as possibilidades de atuação docente, que enfrenta uma realidade desafiadora. Apontar práticas ao educador do campo não tem a pretensão de apresentar uma receita pronta, o que se quer é apontar caminhos, desvelar meios que possam contribuir para que a ação docente seja dotada de significado. Desse modo, serão apresentadas concepções de educação que orientam a prática docente. Inicialmente apresentar-se-á o tópico intitulado “Concepção de educação: A práxis pedagógica, o ser e agir no campo”, que versa sobre como a práxis pode contribuir para a formação do aluno do camponês, sendo ela objeto de ação-reflexão. Para a realização desse trabalho utilizou-se de pesquisa básica que aborda a temática de forma qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e de caráter exploratório quanto aos objetivos.

Palavras-chave: Educação do campo. Práxis. Ação docente.

1- Introdução

O educador atualmente exerce sua função em diversos espaços distintos como: hospitais, empresas, presídios, escolas públicas e particulares, escolas especiais, indígenas, rurais, entre outros. Nesse amplo espaço de atuação o docente se percebe cercado de possibilidades, mas também de desafios.

O foco do presente estudo é a atuação do educador na Educação do Campo, hoje uma modalidade de educação, que tem por objetivo atender as necessidades individuais e coletivas dos estudantes do meio rural. Além de instigar os diversos saberes, competências, habilidades, valores e atitudes, contribuir para o fortalecimento da educação básica no campo.

O referido trabalho objetiva identificar a importância da ação do educador na Educação do Campo, já que este assume grande influência na formação dos sujeitos camponeses. A fim de mostrar a relevância da atuação desse profissional, para o sucesso da escola do campo, que se dá pela aprendizagem significativa do educando.

Será analisada concepção de educação, ou seja, os ideais filosóficos e pedagógicos do professor para atuar dignamente nessa modalidade de ensino. Nesse sentido está implícito o conceito de práxis, que de acordo com Patrocínio (2010,p.1)

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um

¹⁴¹ Formada em Pedagogia e Letras Português/Espanhol ambos pela UEPG. Professora na rede estadual de ensino. e-mail: gracieli-cavagnari@bol.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o élan relacional entre humanização e educação.

Certo de que a ação sozinha, solta, sem o aparato teórico é mera reprodução e a reflexão, o estudo teórico sem a prática é vazia e não faz sentido.

2- Concepção de educação: a práxis pedagógica, o ser e agir no campo

Não é possível neste estudo discutir e exemplificar toda a concepção a cerca do conceito da práxis, neste estudo abordar-se-á o conceito de práxis relativo à educação, pois esse conceito traz em si toda concepção de sociedade, homem e educação.

Assim a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque "[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos" (FERREIRA, 2008, p. 184).

A própria práxis é pedagógica, porque interativa, porque põe em interação os sujeitos e estes, ao interagirem, desde o nível inicial, já estão em interlocução de saberes (Khol,2004,p.137). Com bases nos escritos de Marx, Paulo Freire afirma

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1996, p. 103-104).

Nessas palavras Freire estabelece a educação como àquela que humaniza e liberta, uma prática social e cultural, por meio da relação intrínseca entre teoria e prática. É nesse aspecto que inclui completamente a educação do campo, abarca a humanização dos sujeitos envolvidos também nessa práxis.

Chega-se, portanto, ao conceito de práxis educativa popular, ou seja, a ação de ensinar-e-aprender coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama práxis e, para Paulo Freire, tornam-se uma palavra única, pois que evidenciam uma reciprocidade e complementaridade. (Khol,2004,p.129)

A educação popular subtendida como educação libertadora, concepção de Freire, aponta a necessidade de aliar a teoria e a prática, valorando a formação humana, para ação social e política. Educar para a vida, um ensino além dos muros escolares. Objetivo esse da educação rural, o estudante do campo necessita aliar os conceitos teóricos e práticos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O aluno campesino necessita incorporar sua vivência diária com os conceitos científicos aprendidos na escola, a fim de que esses saberes contribuam para solução dos problemas enfrentados no dia-a-dia. Isso claro não de forma mecânica e sim ativa, crítica e consciente. Fazendo-se isso, por meio, da práxis.

O professor inserido nesse contexto também vive a práxis com seus alunos com relação à construção de saberes relativos a educação do campo e a realidade dos alunos, como também a práxis sobre trabalho docente possibilita a sua transformação humana enquanto transforma o mundo em que está inserido.

O educador pautado na práxis pedagógica, trás consigo uma concepção de educação libertária, que busca sua formação e a formação do agente histórico e social, seu aluno, juntos podem (trans) formar-se como sujeitos críticos e construtores de sua própria história.

3- Considerações finais

Como forma de reflexão crítica, o presente estudo não tem a pretensão de finalizar o assunto abordado, mas quer sim instigar a novas reflexões e possíveis ações práticas significativas com relação à escola do campo.

Haja vista a necessidade de lutarmos pela valorização da educação do campo, que muitas vezes não é tratada com o reconhecimento e incentivo que merece. De acordo com Arroyo

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73).

A luta é uma forma de protestar contra o descaso com a educação rural, que ocorreu durante toda história da educação no Brasil e apesar dos avanços legais infelizmente ainda continua.

4- Referências

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KHOL, Marta de Oliveira. Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo, Scipione. 2004.

PATRCÍNIO. Solon Freire. Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>. Acesso dia 02/09/17



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO PARANÁ NA VIRADA DO SÉCULO XIX

Loraine Lopes de Oliveira¹⁴²

Resumo: Por meio da pesquisa documental e revisão bibliográfica baseada em autores que discutem sobre a educação das mulheres na Primeira República brasileira, este trabalho tem como objetivo discutir acerca do processo de feminização do magistério no Paraná, a partir da incorporação de elementos da ideologia liberal referente a domesticidade e submissão da mulher. Não é a intenção traçar reflexões sobre as condições precárias do exercício da docência na educação básica brasileira, no entanto, a revisão bibliográfica apresentada aqui, pode certamente ser utilizada como meio para o levantamento de tal problemática. A discussão prioriza a relação da educação com os fatores econômicos, políticos e sociais, já que compreende-se que o objeto de pesquisa não pode ser entendido como uma situação isolada de seu contexto histórico.

Palavras-chave: Feminização do magistério. Educação. Primeira República. Paraná.

1- Introdução

No Paraná, pode-se dizer que a feminização do magistério inicia a partir de 1896, quando o número de escolas femininas e mistas regidas por mulheres no Paraná aumentou significativamente. Segundo Almeida (1998), as mulheres adentraram ao magistério não apenas por vocação, mas porque a docência era vista como uma oportunidade digna de trabalho e de maior liberdade.

A partir de tais considerações, torna-se relevante a problematização desse processo, já que o tema pode levar a compreensão, reflexão, ação, interrogações e respostas para alguns dos problemas atuais que envolvem a educação do país. Além disso, apesar de avanços conquistados no sentido de superação da dominação dos homens sobre as mulheres, ainda permanecem muitas desigualdades, que foram historicamente construídas e que afetam de forma negativa o cotidiano feminino.

2- Desenvolvimento

O processo de inserção da mulher no magistério correspondeu então à necessidade política e social do final do século XIX, sendo que como estratégia para resolver o problema da falta de docentes, “em meados do século XIX foram fundadas as primeiras instituições destinadas a preparar os professores para a prática docente” (BRUSCHINI; AMADO, 1988 p. 5). Essas escolas foram chamadas de escolas normais e, no início atendiam a ambos os sexos, passando a ser frequentadas predominantemente por mulheres

Na Província do Paraná, após a emancipação da Comarca de São Paulo (1853), a educação encontrava-se em estado precário. Até então, por ser uma

¹⁴² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Mestranda em Educação pela mesma instituição, na Linha de História e Política Educacionais. E-mail: loraine.oliveira@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

extensão da economia paulista, a relação com a Comarca, devido à distância, era de descaso e negligência com as necessidades do interior. Apenas uma minoria da população freqüentava os cursos de primeiras letras, o ensino secundário era praticamente inexistente e o pouco que havia em Curitiba atendia a demanda local e do interior da Província (MARTINIÁK, 2003).

A fim de solucionar o problema da habilitação de professores, indicou-se a criação de uma Escola Normal, a qual foi criada pela Lei nº 278 de 19 de abril de 1870. No dia 28 de fevereiro de 1891, ocorreu a primeira manifestação oficial para o ingresso de mulheres no curso normal, quando Julia Wanderley solicitou permissão para a matrícula de moças na Escola Normal (SOUSA, 2013).

Com o passar do tempo, as Escolas Normais de um modo geral, vão se tornando um espaço predominantemente feminino. Os homens vão em busca de áreas de trabalho mais valorizadas e melhor remuneradas, na medida em que as mulheres vão assumindo a função de professora primária. Em 1898 a Escola Normal de Curitiba contava com 1 aluno e 24 alunas; em 1899, 2 alunos e 30 alunas; 1900, 10 alunos e 21 alunas; 1901, 10 alunos e 25 alunas; 1902, 15 alunos e 51 alunas, 1903, 16 alunos e 80 alunas. Dessa forma, nota-se que o número de mulheres no curso normal aumentou de forma significativa no decorrer dos anos. Conseqüentemente, a partir de 1896 o número de escolas femininas e mistas regidas por mulheres no Paraná aumentou e passou a ser predominante (GRASSI, 2003).

3- Considerações finais

Este trabalho orienta a uma percepção de que a feminização do magistério não se deu de forma natural, foi um processo gestado no início do século XIX, período em que os currículos escolares destinados às mulheres incluíam trabalhos manuais e boas maneiras, a geometria, por exemplo, fazia parte do currículo masculino apenas. Fato que levava às mulheres receberem menores salários, já que desconheciam a geometria. Nesse sentido, a desqualificação do magistério parece passar pela desvalorização do trabalho feminino, ou seja, é fundamentado na apropriação do conhecimento científico.

Devido às transformações ocorridas na virada do século XIX para o XX, os liberais republicanos passaram atribuir extrema importância para a escola, ou seja, o magistério e a educação eram vistos como instrumentos eficazes de modernização, de higienização, de combate ao analfabetismo, de formação de profissionais destinados a exercer o ofício do ensino.

A imagem feminina que foi se constituindo nesse período, associou a mulher à docilidade, bondade, ao amor, cuidado, atributos que aproximam-se da docência primária. Dessa forma, ninguém melhor do que a mulher para exercer o magistério primário, a mulher passa a ser vista como educadora e, para reverter o quadro do analfabetismo, modernizar o país visando o progresso, a criação de escolas se fez necessária e conseqüentemente aumentaria a demanda de mão-de-obra, fato que permitiu o acesso para a mulher adentrar na profissão do magistério. Sendo que o processo de inserção feminina no magistério correspondeu à necessidade política e social do final do século XIX. Assim, foram criadas as primeiras escolas normais no século XIX, destinadas a preparar os professores para a prática docente, sendo que o ingresso dessas mulheres em



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

tais instituições, está vinculado ao processo de construção do sistema de educação popular na sociedade brasileira.

4- Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

GRASSI, T. M. **As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX às décadas iniciais do século XX**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2003.

MARTINIÁK, V. L. **A Escola Normal dos Campos Gerais: a atuação do diretor segundo as diretrizes do Estado**. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2003.

SOUSA, N. L. **O projeto republicano para a educação no Paraná e o processo de (des) mistificação de Júlia Wanderley**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. 121 p.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 4

Metodologias de Ensino



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

DIMENSÃO AFETIVA COMO FATOR MOBILIZADOR: ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Cristina Otto¹⁴³

Fátima Aparecida Queiroz Dionizio¹⁴⁴

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa que tem como objetivos: analisar a prática dos professores no ensino da matemática e a suas estratégias em sala de aula, para que os alunos estejam mobilizados ao aprendizado; refletir sobre as estratégias usadas pelos professores em suas aulas e sua relação com o desejo dos alunos em aprender matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; evidenciar se as crenças e concepções dos professores podem interferir na crença, desejo e gosto pelo aprendizado dos alunos em matemática. A pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa e foram usados como instrumentos de pesquisa aplicação de questionários para os alunos e entrevistas para professores em uma escola do município de Carambeí-PR. Os resultados comprovam que as crenças dos professores sobre a matemática podem influenciar as práticas dos docentes e as crenças dos estudantes, isso ficou visível na relação feita entre as respostas dos alunos e dos professores.

Palavras-chave: Matemática. Afetividade. Crenças. Mobilização. Ensino e Aprendizagem.

1- Introdução

É comum nos depararmos na escola, e em vários outros espaços, com indivíduos que sem hesitar, dizem não gostar de matemática. Essa constatação possibilita refletir sobre as peculiaridades do ensino da matemática e o que pode ter feito ela se distanciar da apreciação das pessoas em geral. Analisar as formas como os professores concebem a matemática pode contribuir para se obter algumas respostas e também para que os professores possam refletir sobre sua prática, de forma a ter maior clareza a respeito do que pode estar contribuindo para mobilizar os alunos ao ensino e aprendizagem.

Ao estudar os afetos dos alunos e professores diante da matemática, pode-se contribuir para encontrar respostas relacionadas a outros problemas no ensino, como o fracasso escolar e o baixo rendimento dos alunos em matemática. Dessa maneira, a problematização da prática dos professores e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos podem nos auxiliar a encontrar estratégias que possam ajudar a transformar a realidade da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, possivelmente, nos anos seguintes também. Assim, esta pesquisa busca resposta para o seguinte problema: Quais os fatores que

¹⁴³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: mariacristinaotto@gmail.com

¹⁴⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: faqdionizio@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

influenciam na mobilização e no prazer que os alunos e professores têm ou deixam de ter pelo ensino e aprendizagem de matemática?

As experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem ser levadas para as outras etapas do ensino e, caso sejam muito negativas, podem contribuir para evasão escolar antes mesmo de se chegar aos anos finais do Ensino Fundamental. É preciso buscar formas de melhorar e tornar o ensino da matemática mais bem quisto e mais prazeroso para os alunos e professores e, conseqüentemente, tornando o processo de ensino e aprendizagem em matemática mais efetivo e significativo.

2- Procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados

Essa pesquisa foi realizada no período vespertino em uma escola municipal do município de Carambeí – PR. Para a obtenção dos dados foram utilizados como instrumentos de coleta as entrevistas, que foram realizadas com oito (8) professores regentes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aplicação de questionários para vinte e sete (27) alunos da única turma de 5^o ano desta escola, do período da tarde. A escolha da turma do 5^o ano para serem aplicados os questionários aconteceu levando em conta a maturidade dos estudantes para responderem as questões elaboradas. Tantos os estudantes quanto os professores foram identificados por nomes fictícios.

Chacón (2003) nos traz grande contribuição para a investigação realizada com esse trabalho, trazendo a relação de afetividade e cognitivo, enfatizando a importância da existência de uma alfabetização emocional nas práticas dos professores. Chacón (2003, p.20) faz o uso do conceito de domínio afetivo como sendo: “uma extensa categoria de sentimentos e de humor (estados de ânimo) que geralmente são considerados como algo diferente da pura cognição.” Em sua definição de domínio afetivo, considera além de sentimentos e emoções, as crenças, as atitudes, os valores e as considerações.

As aulas de matemáticas devem proporcionar a construção de conhecimentos, os quais podem ser considerados saberes com os quais os sujeitos se relacionam, e a escola deve ser um ambiente favorável à relação com o saber. A criança não está situada em um meio, ela está em relação com um meio. O ser toma o meio para si, usa o meio para satisfazer suas necessidades, o meio é um conjunto de significados e é além de tudo partilhado com os outros. Charlot (2000) fala que: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Outros autores também tratam da relação afeto e cognição, como Piaget, Vygotsky e de forma mais aprofundada Wallon. Mas mesmo assim, os estudos da dimensão afetiva no ambiente escolar são recentes, porém, muito importantes para a busca em satisfazer as necessidades afetivas dos sujeitos que estão presentes durante toda sua vida, inclusive quando estão estudando matemática.

3- Considerações finais

Após a análise e articulação das respostas dos alunos nos questionários e dos professores nas entrevistas, foi possível comprovar que as crenças e concepções dos professores sobre a matemática e seu ensino podem influenciar



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

as suas práticas e também as crenças dos estudantes. Muitos professores ressaltaram o caráter utilitário da matemática, destacando a sua importância para o cotidiano e para vida fora da escola, com ela sendo regida por objetivos externos. Essa visão utilitarista também esteve nas respostas dos estudantes, sendo a matemática considerada pela maioria como a disciplina que eles mais usariam fora da escola. Os dados também mostraram que a matemática despertou sentimentos positivos nos alunos e nos professores, diferente do que se esperava. Mesmo com experiências negativas dos professores com a matemática, ainda o que sobressaiu foi o gosto pelo ensino da matemática e a relevância dessa disciplina para além dos muros da escola.

4- Referências

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: _____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 155-182.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LICENCIANDA DO CURSO DE PEDAGOGIA/EaD

Sharlene Aparecida Mazeika¹⁴⁵

Resumo: O desenvolvimento do pensamento crítico deve ser estimulado desde a mais tenra idade para que o aluno desenvolva uma percepção não de naturalização dos fenômenos sociais e possa compreender o seu papel enquanto sujeito histórico que contribui para mudança social. Percebe-se que há dificuldade de alguns professores em modificar seus métodos de ensino e adaptar práticas pedagógicas para que isso aconteça. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo debater sobre a importância do estudo, da pesquisa e da reflexão na construção de uma prática pedagógica que estimule a formação de alunos críticos e reflexivos. Para isso, além da discussão bibliográfica, levou-se em consideração a auto observação da atuação da professora formada em Geografia e Licencianda no Curso de Pedagogia, acerca da adaptação nos seus métodos de ensino e na mediação por ela realizada durante as aulas de Geografia em uma turma de 8º ano, de uma Escola Estadual do Município de Ponta Grossa. A partir dessas observações constatou-se que é necessário que os docentes revejam suas práticas pedagógicas e valorizem o conhecimento prévio e as experiências de vida que os alunos possuem, conectando conteúdo com a prática e colocando os estudantes como sujeitos fundamentais do processo educativo.

Palavras-chave: Mediação. Reflexão. Prática Docente.

1- Introdução

O professor tem um papel fundamental na construção do conhecimento, assim, deve atuar como uma “ponte”, estabelecendo conexões entre o que será ensinado e o que o aluno já possui como conhecimento prévio. As novas descobertas, aliadas ao novo conhecimento, favorecem a formação de opinião própria e o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, aborda a função mediadora do educador e enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser uma simples reprodução de conteúdos, mas sim, uma constante construção de conhecimento através do uso da reflexão e da crítica.

Conforme ESTEBAN e ZACCUR (2002 apud RIBEIRO 2010) fica cada vez mais evidente que, devido aos últimos avanços tecnológicos e acontecimentos sociais, enquanto docentes, temos o desafio de estarmos devidamente instrumentalizados para poder exercer nosso papel com responsabilidade a fim de contribuir com a transformação não só da vida escolar dos alunos, mas também favorecer para seu crescimento pessoal para que se tornem cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e com voz ativa na sociedade.

2- O processo de mediação durante as aulas de geografia

¹⁴⁵ Licenciada em Geografia, licencianda em Pedagogia, ambas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail sharlennem_geo@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Muitos professores não levam em consideração o conhecimento prévio que os alunos possuem, preocupando-se apenas em cumprir conteúdos pré-estabelecidos. Freire (1996) nos ajuda refletir sobre essa prática e a nomeia de “educação bancária”, cuja característica principal é fazer com que os educandos sejam meros receptores. Tal prática, ainda presente em muitas escolas, se resume em repassar aos alunos conteúdos desconexos, sem incentivar a interpretação, a crítica, a criatividade, entre outras habilidades e potencialidades que estes possuem. Freire (1987, p. 47) ainda nos lembra que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ao iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UAB, e apropriar-se de leituras acerca da prática pedagógica, a professora percebe a necessidade de rever sua prática docente e a metodologia de ensino que adota. Para isso, busca respaldo em leituras basilares disponibilizadas durante o curso e em pesquisas realizadas para o planejamento das aulas de geografia que leciona. A partir dessa questão norteadora, os autores que embasou o debate foram Libâneo (2006), Freire (1987, 1996), Ribeiro (2010) e Alves (2017). Com este aporte, a professora refletiu que a mudança na sua práxis pedagógica fez-se necessária para que houvesse novos horizontes, novas formas de contribuir para a educação escolar de seus alunos e desta forma, decidiu mudar o formato da aula.

Para isso, a professora contextualizou e problematizou os conceitos inerentes à temática “Guerra Fria”, retomou o diálogo entre os assuntos apresentados na mídia e o conteúdo curricular já trabalhado. A partir da discussão gerada em sala de aula, a professora observou que alguns estudantes já conseguiam conectar os assuntos, enquanto outros ainda necessitavam de maiores informações para que houvesse um *insight*, embora isso já fosse esperado por ela. Sugeriu, sem muitas expectativas, que os alunos comesçassem a acompanhar os telejornais, noticiários, buscassem informações na internet e, até mesmo, nas redes sociais para que discutissem nas aulas seguintes, pois segundo Libâneo (2006, p. 53):

“Técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino. Atualmente, a expressão “tecnologia educacional” adquiriu um sentido bem mais amplo, englobando técnicas de ensino diversificadas, desde os recursos da informática, dos meios de comunicação e os audiovisuais até os de instrução programada e de estudo individual e em grupos.”

Nas aulas decorrentes para surpresa e contentamento, vários alunos trouxeram comentários, informações e dúvidas sobre o tema. Muitos falaram que acompanharam telejornais, outros que buscaram informações na internet, fazendo com que a aula fluísse de maneira natural e proveitosa.

3- Considerações finais

Durante essa mudança na prática pedagógica adotada pela professora, ratifica-se a importância e necessidade de valorizar o conhecimento prévio, a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

autonomia e a capacidade do aluno em buscar informações sobre o que é tratado em sala de aula, bem como do professor em desenvolver e adaptar novos métodos para mediar a aprendizagem fazendo com que seus alunos se interessem cada vez mais pelas aulas e participem ativamente da construção do conhecimento, pois passam a ser o foco do trabalho docente.

Nota-se também, que com essa prática, alguns alunos que ainda não haviam compreendido o assunto, começaram a pontuar suas dúvidas e acompanhar o raciocínio coletivo. Freire (1987) salienta que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, pois, o professor ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Essa união favorece para que todos aprendam, e transformem as aulas em encontros democráticos e afetivos, onde todos podem se expressar.

4- Referências

ALVES, Rubem. **A escola ideal, o papel do professor**. Disponível em <http://www.institutorubemalves.org.br/escutatoria/> último acesso em 26/09/2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Marisa Marques. **Pesquisa e Prática Pedagógica I**. Marisa Marques Ribeiro e Maricélia Lilian Filipkowski. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010. 77p. il.



A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS

Paola Clarinda de Freitas Oniesko¹⁴⁶

Resumo: Este estudo visa fazer uma análise acerca da construção da identidade racial negra no livro didático de história do 8º ano do PNL D 2017, utilizado numa escola da cidade de Ponta Grossa- PR. A pesquisa tem como objetivo a investigação sobre as influências sociais, culturais, políticas e ideológicas na construção identitária negra através das imagens constituintes do livro didático. A pergunta a ser respondida visa entender: Como se dá a recepção dos alunos quanto à construção da identidade negra diante dos discursos do livro didático de história? Os aportes teóricos que respaldaram a fundamentação deste estudo sobre a construção de identidades são: Bauman (2005), Hall (2016), Woodward (2012), Moita Lopes (2006), Gomes (2003), entre outros. A Metodologia se pauta na Pesquisa em Linguística Aplicada; Pesquisa Qualitativa interpretativista e Pesquisa Quantitativa. Os instrumentos para a geração dos dados utilizados foram: questionário, entrevista com grupo focal e diário de campo. Para análise dos dados gerados é utilizada a Análise Crítica do discurso; Análise de imagens. Os resultados gerados demonstram que as imagens constituintes do LD utilizado por esses oito estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental - séries finais apresentam uma postura que estabelece um perfil negativo associado à raça negra.

Palavras-chave: Identidade. Raça. Ensino de História.

1- Introdução

Este estudo visa fazer uma análise acerca da construção da identidade negra no livro didático do 8º ano da disciplina de História da coleção "História.doc", do PNL D 2017, utilizado numa escola estadual da cidade de Ponta Grossa- PR. A pesquisa tem como foco a investigação sobre as influências sociais, culturais, políticas e ideológicas na construção identitária negra através das imagens constituintes do livro didático (LD), e traz também a visão dos alunos diante desse processo. As perguntas a serem respondidas são:

- 1) Qual é a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história, e suas influências na construção das identidades raciais?
- 2) Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção "História.doc", do PNL D 2017, de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa - Paraná?

¹⁴⁶Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Sociedade Educativa e Cultural Amélia (2015), Licenciatura em História pela UEPG (2005). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: paolaoniesko@hotmail.com. Orientadora: Aparecida de Jesus Ferreira.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Os objetivos são:

- Perceber como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história que utilizam, e a sua influência na construção das identidades raciais.
- Analisar a influência das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLD 2017 na construção da identidade racial negra dos/as alunos/as.

2- Desenvolvimento

É urgente a necessidade de professores que construam práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano escolar. Para tanto, se faz necessário conhecer mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial (GOMES, 2003). A utilização do livro didático de maneira crítica pode ser uma estratégia de desconstrução de discursos racistas.

Apesar de vigorar desde 2003 a Lei Federal nº 10.639, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", ainda nos deparamos com a insistência na reprodução de discursos estereotipados dos negros nos livros didáticos (CARVALHO, 2006). Partindo desse pressuposto, acredita-se na necessidade de análise do livro didático a fim de se entender a intencionalidade dos discursos presentes nesse material pedagógico, que podem ter consequências trágicas na construção identitária dos/as alunos/as negros/as.

Justifica-se a importância da inserção da opinião dos/as estudantes quanto à recepção dos discursos constituintes do livro didático que utilizam por se tratar de uma lacuna de pesquisa, já que, entre os trabalhos utilizados para fundamentar este estudo percebeu-se a pouca voz dos alunos diante da construção identitária negra.

A pesquisa foi realizada com os/as alunos/as e alunas do 8º ano do ensino Fundamental-séries finais de uma escola pública de Ponta Grossa/PR. Com a coleta de dados, foi estabelecido um perfil dos/as participantes. O primeiro instrumento de geração de dados utilizado foi o questionário. A partir da escolha dos participantes da pesquisa, foi aplicado o questionário no dia 29 de maio de 2017, que estabeleceu o seguinte perfil: 4 meninos, sendo 2 negros e 2 brancos, e 4 meninas, sendo duas negras e duas brancas. Os estudantes têm entre 13 e 15 anos.

A análise se alicerçou nas vozes dos oito participantes da pesquisa. Para a análise acerca da recepção dos alunos negros diante da construção da identidade negra no livro didático de história do 8º ano, foi feita entrevista de grupo focal. De acordo com análise estabelecida até o momento, tanto pela fala dos/as estudantes, quanto pela análise das imagens do livro didático, é possível perceber que a imagem da raça negra é retratada de maneira estereotipada.

3- Considerações finais

A percepção dos integrantes desta pesquisa indica uma recepção ciente da posição do negro como inferior quantitativamente e socialmente subalterno em relação ao branco. Mais do que notada, essa normatividade branca apresentada



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pelo LD causa desconforto nos alunos negros. As imagens constituintes do LD utilizado por esses oito estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental-séries finais denotam uma postura que estabelece um perfil negativo da raça negra.

4- Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Andréa. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossas escolas. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

WOODWARD, Kathryn. IDENTIDADE E DIFERENÇA: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História. Doc** – 8º ano, 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

OS TEMAS GERADORES DE PAULO FREIRE COMO PROPOSTA PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Naara Mellem¹⁴⁷
Olavo Chicoski¹⁴⁸

Resumo: A interdisciplinaridade desafia os educadores a trabalhar de forma coletiva, podendo extinguir dos processos educativos o conceito de educação bancária, abordado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Ela se dá pelo processo de problematização e sistematização defendida por Freire para formar cidadãos críticos e reflexivos, protagonistas no processo de construção do conhecimento. Como metodologia para isso, ele sugere a utilização de temas geradores propostos pelos próprios educandos, como forma de buscar coletivamente a superação das situações-limites. Este artigo faz as aproximações entre o método freiriano e a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Temas geradores. Educação libertadora.

1- Introdução

O homem é sujeito impulsionado ao conhecimento construído pelas experiências vividas por ele. Sua realidade é fundamento para a construção de novos conhecimentos, que são significativos na sua prática social. Este é um dos fundamentos da prática educativa de Paulo Freire, educador que foi fundamental para pensar uma proposta educativa baseada no sujeito como coletivo, imerso em uma sociedade composta por opressores e oprimidos.

Para Freire, há necessidade de tornar a aprendizagem do educando significativa. É preciso partir de sua realidade relacionando com outros conhecimentos, para que o que for construído seja fruto do seu itinerário pedagógico, protagonizado por ele mesmo. Dessa forma, ele rompe com uma prática pedagógica centrada na assimilação de conceitos, em busca uma educação que seja dialógica. Segundo ele (1985, p. 46),

(...) a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.

2- Temas geradores e o trabalho interdisciplinar

¹⁴⁷Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação Especial: atendimento às necessidades especiais e em Neuropedagogia pela ESAP. Educadora no Centro Educacional Marista Santa Mônica e no Colégio Neo Master. naaramellem@hotmail.com.

¹⁴⁸Licenciado em Filosofia pela Faculdade Bagozzi. Assistente Pastoral no Centro Educacional Marista Santa Mônica. ochicoski@outlook.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Está presente aqui uma crítica à educação centrada na figura do educador, detentor de todo o conhecimento válido nas relações estabelecidas na escola. Segundo ele (2011, p. 120),

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

O bancarismo é um conceito desenhado por Freire para representar o depositar de conteúdos no educando, receptor das ações de outros sujeitos, muito praticado em nossas escolas. Aí está a figura da escola nessa relação vertical estabelecida na Idade Média, desligada do contexto social, político, econômico e cultural. Desconsidera-se aqui a história

feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer. (FREIRE, 1985, p.52)

A concepção freiriana de educação é a que luta por uma horizontalização das relações, de forma que as decisões sobre o trabalho pedagógico sejam tomadas no coletivo, desde a gestão até a escolha dos temas programáticos a serem trabalhados. Nesse sentido, o educando torna-se protagonista, conhecendo e interferindo no seu itinerário educativo.

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2011, p. 142)

A partir dessa contextualização, deseja-se aqui dar enfoque nas concepções interdisciplinares presentes na obra desse autor, sendo que a proposta metodológica que ele apresenta é o trabalho por *Temas Geradores*. Esta é uma nova visão para a prática educativa dialógica, movimentando e dando sentido ao conhecimento construído.

Segundo ANDREOLA (1993, p. 93),

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para (...)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida.

Esses temas a serem escolhidos pelos sujeitos envolvidos são, de certa forma, o reflexo do posicionamento epistemológico de Freire. Eles são geradores porque nascem da realidade para gerar, por meio do diálogo criativo, intencional e didático com o educador, novos conhecimentos. É uma metodologia que se mostra dialética, no sentido que, por meio das contradições estabelecidas, produzem novos temas que se tornarão, por sua vez, também geradores.

E isso não é possível apenas com pessoas adultas. Freire acredita que qualquer pessoa traz uma gama enorme de conhecimento. Independentemente da idade, ela conta com várias experiências vividas, determinantes no seu processo de construção, que se inicia nos seus primeiros momentos de vida e vai até a morte.

Para Freire, os temas são situações-limites, isto é, leituras feitas do mundo que parecem barreiras impossíveis de serem ultrapassadas. Elas são estabelecidas como que situações que freiam as potencialidades do sujeito, mas que, ao serem lidas de forma crítica, mobilizam um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na sua superação (FREIRE, 2011, p. 126). Isso acontece dentro das relações estabelecidas pelo homem. Daí que a educação parte desses temas, para gerar novos conhecimentos, sendo que esses novos conhecimentos são formas de ultrapassar essas barreiras, resultando assim em uma práxis “que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011, p. 127).

Os sujeitos, ao trabalharem a partir dos temas geradores os enxergam de uma maneira esperançosa, isto é,

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligadas àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2011, p. 130).

A escolha dos temas geradores dependerá dos sujeitos envolvidos, podendo ir de temas mais amplos, relacionados à humanidade, à vida etc., como também a temas mais locais, dimensionando o ponto de partida conforme os conhecimentos que já possuem.

A metodologia de temas geradores de Paulo Freire é um exercício claramente interdisciplinar, pois conforme ele mesmo diz sobre os educandos,

lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parciaisidades do contexto através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 2011, p. 133).

Esse olhar para a totalidade traz para o processo de ensino-aprendizagem a apreensão dos conhecimentos construídos como também a criticidade acerca da sociedade em que está inserido. A interdisciplinaridade, nesse sentido, consiste numa metodologia conscientizadora. É preciso entender



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

que aquele novo conhecimento adquirido traz poder ao sujeito, tornando-o transformador da sua história.

Nas práticas atuais, o educador precisa compreender que não é necessário somente o entendimento da sua área específica, mas sim, compreender todo o processo de ensino e as relações da sua área com outras áreas de conhecimento e com a realidade social que envolve a prática educativa. Estabelecer as relações entre a Matemática e a História, ou entre a Língua Materna e a Sociologia é necessário para dar sentido à aprendizagem, trazendo a totalidade como objeto de estudo, dimensionando-a posteriormente.

A medida em que a escola é um espaço vivo de construção do saber, social, político, cultural etc., ela torna-se uma instituição interdisciplinar, onde é preciso insistir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as suas possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, p. 47, 1996).

O que a interdisciplinaridade proporciona é o pensar coletivamente por meio da união de diversas disciplinas estabelecendo interesses comuns. Segundo FAZENDA (2009, p. 1)

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

3- Considerações finais

Trabalhar de forma interdisciplinar permite planejar, inovar, pesquisar etc. de forma a preocupar-se de maneira efetiva com a construção do conhecimento, pois os planejamentos serão construídos coletivamente após reflexões do que realmente é relevante para os educandos e de como isso pode ser compartilhado, resultando em práticas sociais diferenciadas.

Pensar a interdisciplinaridade escolar é preocupar-se com o processo de aprendizagem, é torná-lo, por meio de diversas técnicas, significativo, não desvalorizando os saberes dos educandos. Isso pressupõe uma abertura do educador ao educando, acolhendo-o em sua integralidade, oportunizando com ele novos significados do mundo com o qual estabelece suas relações e vislumbra possibilidades de transformações sociais.

4- Referências

ANDREOLA, Balduino A. **O Processo do Conhecimento em Paulo Freire.** Educação e Realidade, Vol.18, nº1, p. 32-45, jan-jul/1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino.** Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 - Vol. 1, n. 1, p.24-32, Maio/2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A FORMAÇÃO DO LEITOR PELA LEITURA IMAGÉTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sanny Carla Duarte¹⁴⁹
Orientadora Ângela Ines Klein¹⁵⁰
Co-orientadora Siumara Aparecida de Lima¹⁵¹

Resumo: A eficácia de estratégias de leitura tem sido agregada a um desempenho de compreensão em leitura mais produtivo em todos os anos de escolarização. O objetivo deste estudo é propor estratégias de leitura para dois gêneros textuais: figuras e gráficos ilustrativos do gênero instrucional, voltados ao ensino de Ciências. O presente estudo está ligado ao grupo de pesquisa Linguagem Ensino e Cognição da UTFPR- Campus Ponta Grossa.

Palavras-chave: Leitura. Imagem. Gráficos. Narrativa. Estratégias.

1- Introdução

É necessário que o(a) aluno(a) saiba ler, interpretar e escrever. E para desenvolver habilidades leitoras é preciso que todos/as os/as professores incentivem e criem o hábito de leitura na escola.

Um leitor competente desenvolve suas habilidades desde a decodificação de palavras, frases e parágrafos, que determinam o processo de alfabetização até a triagem das principais estratégias de leitura, contenção e avaliação do conteúdo lido, utilizarão de inferências e uso adequado da informação adquirida, que proporcionará o real entendimento ao texto (Boruchovitch, 2001).

Solé (1998) alega que o leitor precisa ser ativo, entender e examinar o texto buscando a finalidade daquela leitura, o que ajudaria na interpretação e obtenção de informações pelo leitor. E para Marcuschi (2005), os gêneros textuais compreendem intenções, atividades enunciativas e linguagem imersas em sociedade.

Partindo desses pressupostos, a proposta deste estudo é mostrar como desenvolver atividades de compreensão em leitura por meio do uso das estratégias: selecionar, antecipar, localizar, inferir, avaliar as informações do texto a fim de que a compreensão seja um processo.

Para isso, o/a professor/a deve ensinar aos(às) alunos(as) o domínio de um gênero textual de forma gradual e para se trabalhar o gênero escolhido são utilizadas as sequências didáticas que serão organizadas de acordo com os objetivos que o/a professor(a) deseja almejar no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁴⁹ Graduada em Letras, pós-graduada em Língua Portuguesa; Educação Especial e Inclusão; Educação a Distância: Gestão e Tutoria. Atualmente atua como Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Paraná. E-mail sannyduarte@yahoo.com.br .

¹⁵⁰ Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (PPGECT), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Ponta Grossa. Email: angelaklein@utfpr.edu.br.

¹⁵¹ Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (PPGECT), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Ponta Grossa. Email: siumara@utfpr.edu.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

2- Desenvolvimento

Para Solé (1998), ao se desenvolver atividade de leitura com os alunos é preciso que o professor tenha em mente que a leitura precisa ser desenvolvida em três momentos fundamentais : o antes, o durante e o depois da leitura. Assim, se forma leitores capazes de compreender um texto. Quanto aos gêneros figuras e gráficos, sugere-se que o professor seja mediador na observação dos dados observáveis nesses gêneros em relação ao conteúdo proposto no texto : modo de apresentação e ou formatação, legenda, título, autoria, informações, relevância no contexto da leitura. Seguem algumas sugestões de estratégias de leitura :

- Explicação de o porquê da leitura do texto estudado;
- Indagação, por parte dos estudantes, sobre a importância do texto em estudo;
- Orientação sobre as características dos gêneros textuais.
- Acionamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema estudado;
- Reconhecimento do significado das palavras desconhecidas a partir de um dicionário;
- Reconhecimento das ideias principais do texto;
- Inferenciação de ideias sobre o texto ;
- Interpretação do texto mais aprofundada perpassando por situações cotidiana;
- Inter-relação após a leitura dos conhecimentos prévios e conhecimentos abordados no texto ;
- Narrativas produzidas pelos alunos para analisar o conhecimento prévio em relação ao texto em estudo.

Embora, neste estudo, essas estratégias estejam sendo observadas para a aplicação na leitura de figuras e gráficos nos textos instrucionais, destaca-se que podem/devem ser aplicadas a quaisquer gêneros textuais em quaisquer disciplinas e/ou níveis de ensino. Para isso, há que serem feitas as devidas adaptações conforme as características do gênero, da disciplina e do nível de ensino.

3- Considerações finais

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para formar leitores(as) competentes que compreendam o que leem, aprendam a ler nas entrelinhas, que saibam identificar os elementos implícitos, que possam estabelecer relações entre o texto que leram a outros já lidos e que atribuam significado ao texto.

4- Referências

BORUCHOVITCH, E. **Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem.** Educação Temática Digital, 8(2), 2001, p. 156-167.

MARCUSCHI, L. A. **O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social?** In: Negri, L.; Foltran, M. J.; Oliveira, R. P. (Orgs.). Sentido e Significação. *Em torno da obra de Rodolfo Olari.* São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.



TEORIA RACIAL CRÍTICA, LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E LITERATURA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO SOBRE IDENTIDADE(S) SOCIAIS DE RAÇA

Keila de Oliveira¹⁵²

Resumo: Esta comunicação apresenta uma breve abordagem teórica referente à necessidade do uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula para promover o (re)conhecimento racial dos educandos. Este estudo é resultante da análise bibliográfica, da dissertação que está sendo desenvolvida, ainda em fase inicial, tendo como objetivo investigar sobre a relevância do ensino sobre questões raciais a partir do uso de livros de literatura infantil e da compreensão do Letramento Racial Crítico. A pergunta que pretendemos responder nessa pesquisa é: O Letramento Racial Crítico pode contribuir para o (re)conhecimento racial e conseqüentemente para o entendimento sobre questões de (des)igualdades raciais e sociais? A metodologia utilizada nessa pesquisa é análise bibliográfica a partir de autores como Gandin; Pereira e Hipólito (2002), Ferreira (2015), Dambros (2016), entre outros. A partir dos estudos feitos nessa pesquisa, é possível perceber que o uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula pode contribuir para o entendimento sobre questões raciais desde o início da escolarização, possibilitando a compreensão sobre raça, racismo, preconceito, discriminação, igualdade de direitos.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Infância. Identidades Sociais.

1- Introdução

Uma grande preocupação que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental enfrentam é sobre a melhor maneira de alfabetizar de maneira consciente. Sendo assim, entendemos que por meio do letramento podemos formar os educandos para que estejam aptos a compreender e interagir criticamente, visando o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva ampla, compreendendo a sociedade a qual estão inseridos e podendo interagir socialmente e politicamente sobre as questões que lhes são apresentadas.

2- Teoria racial crítica e letramento racial crítico

Para compreender a relevância do Letramento Racial Crítico para a educação, precisamos compreender de que maneira a Teoria Racial Crítica foi introduzida nas discussões no campo educacional, visto que, anteriormente era uma teoria voltada apenas ao campo jurídico. Sendo assim, fazemos uso das contribuições de Gandin; Pereira e Hipólito (2002), com a pesquisa intitulada "Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-

¹⁵²Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. E-mail: keilakdn@gmail.com

Pesquisa orientada pela Professora Doutora Aparecida de Jesus Ferreira, PhD e Pós-Doutorado pela University of London. Professora Associada - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Billings)”. Ladson-Billings ao ser questionada sobre o uso da teoria racial no âmbito educacional traz uma reflexão acerca da diferença entre o ensino que atende crianças pobres e “de outras minorias raciais” e da escola de classe média, que atende crianças brancas, segundo ela, há uma disparidade, que perpassa pela infraestrutura, financiamento, metodologia, e que isso interfere no “baixo status das crianças”, pois são mantidas “sob controle”, e por isso a teoria racial crítica vem sendo pensada também no âmbito educacional, no qual “tem servido como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades”, embora seja pertencente e originada no campo do Direito. (GANDIN; PEREIRA; HIPÓLITO, 2002, p. 277) Assim, o Letramento Racial Crítico, voltado aos estudos sobre questões raciais e suas influências pode contribuir para que os educandos (re)conheçam sua identidade racial e do outro. Ressaltamos que quando optamos pela análise a partir do Letramento Racial Crítico, não nos referimos apenas à identidade negra, mas também a identidade branca, conforme afirma Ferreira (2015, p.36) que [...] “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades”, compreendemos assim que todos precisam “refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar”. Neste sentido, a busca pelo ensino com base no letramento racial crítico tem total relevância para nortear o trabalho do professor em sala de aula, principalmente por este ter a oportunidade de possibilitar discussões acerca de identidade(s) raciais e contribuir significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente, pois como afirma Dambros (2016, p.35) “é necessário pensar num cidadão completo”, uma vez que pretendemos, enquanto professores, auxiliar na formação de nossos alunos.

3- Letramento racial de crianças a partir do uso da literatura infantil: algumas pesquisas que foram desenvolvidas nessa perspectiva

Algumas pesquisas apontam que o uso da literatura infantil para o letramento racial de crianças tem contribuído para ensinar de forma lúdica as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando a reflexão sobre a relevância desse trabalho em sala de aula e também sobre possíveis impactos sociais que são relatados nessas pesquisas, considerando nem sempre o racismo aparece explícito nos textos e nas imagens, vale o olhar detalhista e observador do professor juntamente com os alunos, para que seja possível perceber as entrelinhas, e os impactos sociais que o livro de literatura infantil podem trazer.

4- Considerações finais

Compreendemos, a partir desta análise que o uso da Literatura Infantil para o Letramento Racial Crítico pode trazer alguns desafios para o professor (a) em sala de aula no que se refere ao planejamento de aula, buscando atender objetivos que atinjam questões raciais. Assim, o professor que se propõe a fazer uso do Letramento Racial Crítico precisa estar atento ao conteúdo e imagens explícitas, como também, estar disposto a despertar a criticidade das crianças sobre o conteúdo apresentado nos livros. Nesse sentido, faz-se necessário ao professor a busca pelo aperfeiçoamento profissional: formação continuada, participação em cursos, eventos, palestras, estudos e novas metodologias de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ensino voltados ao reconhecimento das identidades sociais e raciais. A busca por novos saberes possibilitará seu trabalho em sala de aula, levando-o a planejar em uma perspectiva de fomentar discussões sobre identidades sociais e raciais, a partir de estratégias de leituras, contação de histórias, oficinas pedagógicas e demais atividades que podem ser desenvolvidas a partir do uso de livros de literatura infantil

5- Referências

DAMBROS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelo PNLDs de 2012 e 2015**. 2016.164f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 208p.

GANDIN, Luís Armando; PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858> Acesso em: 21/08/2017



A SUBALTERNIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Evelin Seluchiniak Nunes¹⁵³

Resumo: Crianças surdas que tem contato tardio com a língua de sinais e pouca convivência com comunidades surdas tem apresentado atraso no desenvolvimento linguístico e cognitivo dificultando a aprendizagem e interação social (FERNANDES e MOREIRA, 2014). Os adultos ouvintes que privam seus filhos surdos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda (FERNANDES e MOREIRA, 2014). A partir deste questionamento e fundamentação teórica nas pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem (ALBRES e OLIVEIRA, 2014) e bilinguismo em crianças surdas e com base na Lei Municipal nº 12.213/ 2005 e o Decreto Federal 5.626/2005, este trabalho discute o acesso a Libras na escola comum e suas práticas subalternas, onde o papel da língua de sinais (L1) tem sido de mero suporte para a aquisição da língua portuguesa(GÓES, 2012 e MAHER, 2013). Qual a importância da língua de sinais para a criança surda e como o ensino bilíngue contribui para o desenvolvimento na aprendizagem? São algumas dúvidas que serão contempladas no decorrer do texto.

Palavras-chave: Subalternidade. Libras. Bilinguismo.

1- Introdução

Estudos já realizados em países pioneiros na educação bilíngue para surdos (EUA, Suécia, França, Portugal) revelam que crianças surdas que iniciaram o contato desde cedo com LS, tem mais facilidade de fazer uso da língua oral portuguesa na modalidade escrita. Devido a facilidade de assimilação, tanto as surdas como as ouvintes, desenvolverão melhor a comunicação desde que o contato ocorra desde a tenra idade, de forma a desenvolver a expressão corporal e facial (GOMES e BENASSI, 2015). Devido a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes, o contato com a língua de sinais, muitas vezes, só acontece quando a criança começa a frequentar a escola (educação infantil). No Brasil, pela falta de políticas e investimentos, o acesso a língua de sinais nas escolas não correspondem a um ensino bilíngue, pois os alunos surdos não tem o acesso em igualdade a Libras, não aprendem a sua gramática, mas em contrapartida, devem aprender o português. Com base nestes dados, como ocorrem as práticas de ensino da Libras na escola comum?

2- Metodologia

¹⁵³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras (ISAM-FEMAPLAN); Licenciada em Pedagogia (UEPG). Professora da Rede Municipal de Ponta Grossa, Paraná; evy.19@hotmail.com; Autora.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A partir de um estudo bibliográfico, tendo como base o Decreto 5.626/2005 e a Lei Municipal 12.213/2015, cito alguns autores que contribuíram sistematicamente em defesa da escola bilíngue para surdos. Pesquisas realizadas por Stürmer (2015), Albres e Oliveira (2013) e Fernandes e Moreira (2014), no campo das políticas linguísticas e educacionais, destacam as leis como ponto de partida para valer os direitos do ensino bilíngue. Outros autores, como Góes (2012) e Maher (2013), reveem o lugar que a Libras ocupa um lugar periférico: a aquisição do português na modalidade escrita. O que ocorre são práticas bimodais (GÓES, 2012). Junto a esse alicerce, este trabalho contempla a experiência profissional. Nesta perspectiva, na metodologia bilíngue, o aluno surdo deve ter acesso a Libras como L1, tendo oportunidade de conhecer sua estrutura e gramática, bem como participar da comunidade surda a fim de construir sua identidade.

3- Resultado

Em Albres e Oliveira (2013, p. 40), apesar dos avanços nas pesquisas sobre educação bilíngue Libras/Português, é comum, segundo as autoras, os surdos serem orientados na perspectiva de normalização. A Libras não é vista como uma construção social (histórica e cultural), pois se volta para o ensino da língua como um código, a partir da influência da abordagem oralista. As leis passam a ideia de um reconhecimento limitado, como um instrumento de comunicação. Ainda em Albres e Oliveira, é apontado o fato de a Libras não ter um reconhecimento legítimo por parte dos sistemas de ensino, ou seja, não existe o ensino da gramática da Língua de Sinais para os estudantes surdos, é neste ponto que advém o termo “subalternidade”.

Segundo Stürmer (2015, p. 34), os discursos do MEC quando defende o direito de todos à educação, ao mesmo tempo, o movimento surdo é a favor dele, mas não da maneira como vem sendo colocada em prática, pois a política atual não busca uma inclusão que respeite a diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Em Fernandes e Moreira (2014), a educação de surdos envolve a criação de espaços/ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como L1.

Enquanto que as práticas na escola comum consideram a língua de sinais como um suporte para a aprendizagem da língua portuguesa e não uma língua com o status de disciplina (Maher, 2013), ou seja, ensinada como uma língua. Neste ambiente o aluno tem um acesso limitado à língua de sinais, tendo que se adaptar a metodologia oralista, contando com poucos estímulos visuais para aprender os conteúdos.

4- Considerações finais

Portanto, a aprendizagem de uma língua passa pela relação do sujeito com o mundo, a necessidade de se sentir aceito, de trocar informação e conhecimento, envolve o emocional, o ético, o racional, o cognitivo. Esse ato de aprender é uma ação, em que permeia a complexidade, que será exposta pelo aprendiz e desse ato vem o pensar e o agir, tomar decisões, transformar o meio ao seu redor tendo consciência de sua ação. No caso da língua de sinais, o aspecto essencial é a convivência entre os surdos e as trocas linguísticas (diálogo), elas têm um papel fundamental na interação e aprendizagem com o meio, na construção da identidade dos sujeitos envolvidos. As leis são o ponto de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

partida, pois são frutos da luta de um grupo/ comunidade que busca legitimar seu direito a uma educação que contemple sua diferença sensorial e a escola e professores cabe conhecer estas leis, conhecer a comunidade surda, para que possa ensinar a partir de práticas coerentes e que contemple a Libras.

5- Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. **Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil.** In: Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (orgs). *Libras em estudo: política linguística.* São Paulo: FENEIS, 2013. 169 p.

CASTRO Júnior, G.. *Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo.* In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book . Acessado em 08 de Agosto de 2017.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos:** o contexto brasileiro. *Educ. rev.* no. spe – 2 Curitiba 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.370>

GESSER, A. **Libras:** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

GOMES, Liliane Durão; BENASSI, Claudio Alves. *Linguagem corporal e expressão facial aplicada a língua brasileira de sinais – Libras.* Em: *Revista Diálogos: linguagens em movimento.* Ano III, N. 1, jan. – jun., 2015. Acessado em 30 de novembro de 2017.

MAHER, Terezinha Machado. *Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil.* In: **Política e Políticas Linguísticas.** Tílio, Rogério; Rocha, Claudia Hilsdorf (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

STREIECHEN, Eliziane M. **A aquisição da Libras em um contexto multilinguístico.** Guarapuava, 2017. 141 p.

STURMER, Ingrid E. **Educação Bilíngue:** discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. *Dissertação (Mestrado)* Porto Alegre: UFRGS- Programa de Pós Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115739>
Acesso em: 01 de ago.2017.



LETRAMENTO E IDENTIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO

Emiliane Jaschefsky¹⁵⁴

Resumo: A ideia de ler e escrever “direito” ainda está muito presente no modelo educacional brasileiro que, nesse sentido, acaba considerando a existência de um único letramento – normalmente associado às classes dominantes, de prestígio social –, um modelo a ser seguido por todos, indiferente à diversidade de contextos sociais e culturais que existe no país. Desta forma, o presente artigo propõe uma breve revisão bibliográfica sobre a imposição desse letramento na escolarização e algumas alternativas que as minorias têm encontrado para negociar suas identidades diante desse cenário, com base, principalmente, em Street, Signorini e Canagarajah. São apresentadas ainda algumas mudanças propostas pelos Novos Estudos de Letramento, baseando-se em Cope e Kalantzis e Moje et al., além dos autores já citados.

Palavras-chave: Letramento dominante. Escola. Identidade. Novos letramentos.

1- Introdução

A ideia de ler e escrever “direito” ainda está muito presente no modelo educacional brasileiro que, nesse sentido, acaba considerando a existência de um único letramento – normalmente associado às classes dominantes, de prestígio social –, um modelo a ser seguido por todos, indiferente à diversidade de contextos sociais e culturais que existe no país.

Desta forma, o presente artigo propõe uma breve revisão bibliográfica sobre a imposição desse letramento na escolarização, algumas alternativas que as minorias têm encontrado para negociar suas identidades diante desse cenário e as mudanças propostas pelos Novos Estudos de Letramento.

2- Letramento dominante

O letramento diz respeito à inserção do indivíduo no mundo da escrita, mas não é o mesmo que alfabetização. Enquanto esta última tem seu foco na letra/palavra e no domínio do código, o letramento parte do texto, dos usos sociais da escrita, situados, carregados de valor, não neutros e marcados por relações de poder. Além disso, o letramento valida práticas não escolarizadas, dando a essas práticas o mesmo valor do que é obtido por meio da escola.

Em muitas situações, conforme Street (2014), é um grupo dominante que se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros da sociedade e a subculturas dentro dela, sendo este chamado de letramento dominante. Nesse caso, tende-se a supor um único letramento – o dos ministrantes – e um único processo previsível – o da transformação de passivos “iletrados” em letrados.

Segundo Signorini (1995), nessa concepção de letramento, ensinar português não é somente ensinar a ler e a escrever “direito”, mas também a falar e a raciocinar/agir/avaliar “direito”. São introduzidos, além de um padrão de pronúncia, concordância e ortografia, modos de comportamento, modos de

¹⁵⁴ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – emilianej@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

raciocínio – “ensinar a pensar” –, sendo inculcados também valores e aspirações da sociedade burocrática e dos grupos que detêm o controle da produção cultural hegemônica.

Canagarajah (2009, p. 118) acrescenta que:

Os alunos ficam tão intimidados com a autoridade e o poder do professor que desistem de exibir identidades que não são institucionalmente desejáveis. Da mesma forma, o sistema de avaliação estabelece restrições sutis para as opções de resistência às subjetividades impostas pela escola. [...] Confrontados com um poder dessa dimensão, os alunos ficam submetidos a duas opções: ou se sujeitam ou são reprovados.

Esses estudantes precisam de uma alternativa segura, um espaço onde possam adotar identidades que não sofram penalização de comportamento desviante (se essas identidades forem assim percebidas). Canagarajah (2009) chama esses espaços de zonas de segurança.

3- Os novos letramentos

Street (2015) afirma que letramento significa coisas diferentes em contextos diferentes e, portanto, os programas de letramento devem ser projetados de acordo com onde as pessoas estão. Segundo o autor (2014), isso implica respeitar a variedade de *backgrounds* sociais e culturais das pessoas, ao invés de tentar impor um modelo único, uniforme e “autônomo” de letramento.

Nesse sentido, a abordagem dos Novos Estudos de Letramento parte da premissa que o letramento é uma prática social e foca nos usos e significados de letramento em diferentes contextos sociais e culturais, levando ao reconhecimento de “letramentos múltiplos”. (STREET, 2003).

Cope e Kalantzis (2009), por sua vez, afirmam que um dos objetivos fundamentais de uma pedagogia dos multiletramentos é criar as condições de aprendizagem que apoiem o crescimento de um tipo de pessoa com a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que é resiliente na sua capacidade de articular e desempenhar suas próprias identidades e que consegue encontrar maneiras de entrar em diálogo com e aprender novas e não familiares linguagens sociais. (COPE; KALANTZIS, 2009).

4- Considerações finais

A linguagem e as práticas de letramento são valorizadas de modos diferentes em contextos diferentes e, conseqüentemente, estudantes cuja linguagem e práticas de letramento não combinam com as da escola são desvalorizados e marginalizados na aprendizagem escolar. (MOJE et al., 2009).

Sendo assim, conforme proposto, o presente artigo trouxe uma breve revisão bibliográfica sobre essa imposição do letramento dominante na escolarização e como as minorias têm negociado suas identidades diante desse cenário, apontando também algumas das mudanças propostas pelos Novos Estudos de Letramento. Este trabalho pode, assim, contribuir para as discussões sobre a associação entre letramento e identidade.

5- Referências

CANAGARAJAH, S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago./2009.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 3, n. 4, p. 164-195, 2009.

MOJE, E. B. et al. Literacy and Identity: examining the metaphors in history and contemporary research. **Reading Research Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 415-437, out./nov./dez. 2009.

SIGNORINI, I. "Esclarecer o ignorante": a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **ESP**, São Paulo, v. 15, n. 1 e 2, p. 163-171, 1995.

STREET, B. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Meanings of culture in development: A case study from literacy. **Working Papers in Urban Language & Literacies**. Paper 149. 2015.

_____. The Limits of the Local-'Autonomous' or 'Disembedding'? **International Journal of Learning**, v.10, 2003.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

IDENTIDADE DE GÊNERO INTERSECCIONADA COM INGLÊS LÍNGUA FRANCA: UMA EXPOSIÇÃO¹⁵⁵

Jessica Martins de Araújo¹⁵⁶

Resumo: Este trabalho pretende fazer um levantamento de teses e dissertações que vêm sendo publicadas na grande área de Linguística, Letras e Artes sobre o tema “inglês língua franca”, verificando se os estudos abarcam a temática da identidade social de gênero. Todas as pesquisas estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O objetivo é recuperar os estudos que foram produzidos entre 2013 e 2016, verificando se essas pesquisas compreendem também a temática da identidade social de gênero. Para isso, utilizo uma metodologia de revisão bibliográfica. O resultado dessa busca mostrou que ainda há uma lacuna de pesquisas com esse entrelaçamento de campos de estudos.

Palavras-chave: Gênero. Língua Franca. Intersecção.

1- Introdução

Para definir Inglês língua franca (inglês como língua global), trago as reflexões de Crystal (2003). Para esse autor, uma língua global pode ser assim reconhecida ao adquirir um papel especial reconhecido em qualquer país. Se o Inglês fosse apenas língua-mãe, ele não ganharia esse status de global. Crystal (2003) afirma ainda que, pelas evidências dos últimos anos, a posição do inglês como língua global está se tornando mais forte e, portanto, devido a essa expansão, o Inglês não pode ser visto como “pertencido” a uma única nação.

Já para refletir sobre identidade social de gênero, trago as reflexões de Louro (2008). Para a pesquisadora, o gênero é construído ao longo do tempo, ou seja, ele não pode ser definido somente com o nascimento de um sujeito, mas sim, ao longo de toda a sua vida.

É possível afirmar que pesquisas acerca de língua franca e questões de identidades de gênero ainda não foram bem exploradas, conforme um levantamento que foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁵⁷, dentro do site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Esse levantamento demonstrou a necessidade de uma pesquisa com essa temática, pois é possível afirmar que no banco de teses e dissertações não foi encontrado nenhum trabalho que faça esse elo.

2- Desenvolvimento

Adoto como metodologia a revisão bibliográfica online que, de acordo com Gil (2008), é aquela que se realiza com base em materiais já existentes, como livros, artigos, teses e dissertações a respeito de um determinado tema, revelando

¹⁵⁵ Trabalho orientado pela professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira.

¹⁵⁶

¹⁵⁷ Busca realizada em Junho de 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

o cenário desse tema. É o que será feito aqui, respondendo se os trabalhos relacionam língua franca com identidade de gênero.

Ao buscar o termo “língua franca” (entre aspas) foram encontrados 24 resultados, ao todo, entre teses e dissertações, no período de 2013 a 2016¹⁵⁸.

Trago abaixo a tabela 1 para melhor visualização:

Tabela 1: IBICT

Tipo/Ano	2013	2014	2015	2016	Total
Dissertações	7	4	2	3	16
Teses	2	2	0	4	8
Total	9	6	2	7	24

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Desses 24 trabalhos, apenas 1 deles traz a palavra “identidade” no título: “Questionando o falante nativo de Inglês: Representações e Identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação”, (SOUZA, Jefferson Adriano de, 2014 – UEL, tese de doutorado). Nenhum desses 24 trabalhos encontrados traz no título a palavra “gênero”.

Esse trabalho encontrado aborda sobre identidade, porém, não aborda sobre identidade de gênero, visto que, nenhum desses 24 trabalhos traz no título a palavra “gênero”, o que demonstra uma lacuna de pesquisa que pretendo preencher com a realização de minha dissertação de mestrado, pois fazer esse elo mostra-se relevante.

3- Considerações finais

Diante do resultado exposto, é possível perceber que ainda há uma lacuna de pesquisa sobre os temas de inglês como língua franca e identidade de gênero, de forma interseccionada. Perante essa escassez de trabalhos que fazem o elo entre inglês língua franca e identidade de gênero, um trabalho que faça essa intersecção pode contribuir para a área de conhecimento de Estudos em linguagem. Essa é minha proposta em minha dissertação de mestrado que se encontra em fase inicial.

4- Referências

BORDINI, Marcella; GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2^o edição. Reino Unido: Universidade de Cambridge, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

¹⁵⁸Escolhi fazer esse recorte no tempo, pois até 2012 já tínhamos os dados de Bordini e Gimenez (2014), portanto, trago os dados de 2013 em diante. As autoras também constatam poucos trabalhos que façam intersecção de Inglês língua franca e identidades.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

SOUZA, Jefferson Adriano de. **Questionando o Falante Nativo de Inglês: Representações e Identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação**, 2014. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O ESPAÇO OCUPADO PELA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Táisa Hneda Derkacz¹⁵⁹
Viridiana Alves de Lara¹⁶⁰

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar o espaço que a disciplina de história tem ocupado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto se utilizou dos estudos de Bittencourt (2011), Silva e Fonseca (2010), Schmidt e Garcia (2003), Noda (2005), Choppin (2004), Domingues (2014), Giacomoni e Pereira (2013), Gil (1995), Veiga (1998), Camargo e Justo (2013), e Vosgerau e Romanowski (2014) entre outros autores para fundamentar esse estudo. A pesquisa de cunho qualitativa, do tipo exploratória e descritiva utilizou o questionário como instrumento para coleta de dados. O mesmo foi aplicado para dez professoras regentes de duas escolas da rede Municipal de Ensino da cidade de Ivaí. Após coleta e análise dos dados ficou evidente que as professoras valorizam os fatos sociais para o ensino, no entanto, percebem a relevância da disciplina para a formação do sujeito. Quanto à metodologia utilizada os professores evidenciam a utilização do quadro de giz e o livro didático para mediação do conhecimento, outras metodologias como filmes, aula passeio e literatura são citadas em menor percentual, sendo assim, fica claro que a metodologia tradicional está fortemente presente no ensino da história, mas percebemos um esforço por parte dos professores para inserir outras metodologias que despertem o interesse do aluno e contribuam para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: História. Ensino. Anos Iniciais. Ensino Fundamental

1- Introdução

O ensino de História foi voltado, a priori, para à memorização de datas e acontecimentos históricos, pensado nessas normas que estavam advindos a partir dos anos 1930, Bittencourt (2011a, p. 68) comenta sobre o fato de a memorização ser algo muito forte já proveniente do século XIX, para ela “A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar.”

Convém lembrar que a maneira como o professores trabalhava no século XIX “correspondia a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2011a, p. 69), onde a inteligência era medida pela capacidade de memorizar.

As análises sobre a memorização nesse processo de ensino aprendizagem, com as críticas a esse método, no final do século XIX, houve a

¹⁵⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Correio eletrônico: taisahneda@hotmail.com

¹⁶⁰ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa -PR. Professora no Departamento de Pedagogia da UEPG/PR. Professora da Educação Básica, na rede municipal de ensino. Correio eletrônico: viri.lara@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

necessidade de se pensar em novos métodos, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem” (BITTENCOURT, 2011a, p. 70).

2- Ensino de História

Para Bittencourt (2011a) a escola é entendida como o centro gerador onde se produz disciplinas escolares, e que mesmo com vários agentes em seu interior sofre por dependência e interferências externas, o que faz com que ela não tenha autonomia suficiente para a criação, se tornando assim um espaço privilegiado para a reprodução, política ideológica e acadêmica. Pensando nisso é que pesquisadores tem se interessado em estudar o ensino de História a partir de 1980.

Um dos primeiros marcos nas pesquisas foi na década de 1980, ao demonstrar que as investigações de caráter ideológico sobre a História escolar procurava delatar como a disciplina tinha seu ensino movido por interesses e manipulado por ideias características das organizações públicas da época, sendo também que outros estudos que buscavam inserir as problemáticas epistemológicas e a disciplina na “cultura escolar” analisavam a discordância entre a História que estava sendo ensinada na realidade escolar e a História que estava presente nos livros e currículos oficiais.

O segundo momento das pesquisas se deu entre os anos de 1997 e 2009, onde nessa segunda metade da década de 90 se redefiniram políticas públicas, agora com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9334/1996, diferentemente das suas versões anteriores fundamentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira, oferecendo um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular. Mesmo a História estando mantida pelos currículos oficiais, se questionou a falta de alguns conteúdos históricos escolares como gêneros e grupos sociais (BITTENCOURT, 2011b).

3- Procedimentos metodológicos

A pesquisa de cunho qualitativa, do tipo exploratória e descritiva investigou as o espaço que a história ocupa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede Municipal de Ensino de Ivaí, sendo o questionário o instrumento utilizado para coleta de dados.

As dez professoras que responderam o questionário revelam que a história é a importante para o desenvolvimento do indivíduo: “ *Sim, pois permite ao aluno, o desenvolvimento social, cultural, crítico, tornando esses sujeitos de hoje ainda crianças futuros homens preparados para enfrentar os meios sócios-culturais.*” (P9). A P4 corrobora ao mencionar que : “ *É relevante para o ensino das crianças. Ele interfere diretamente na formação das crianças que enfrentarão questionamentos dessa natureza em algum momento das suas vidas. Conhecer, construir, reconhecer, comparar, relacionar, fazer usar e criticar (atribuir valor).*”

Quanto a metodologia utilizada ficou evidente que quadro de giz apresenta o maior percentual (31%), seguido do livro didático (24%), de filme (18%), como forma de ensinar o conteúdo de História.

4- Considerações finais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A pesquisa nos revela que o ensino de história ainda é pautado numa metodologia tradicional que privilegia métodos como quadro de giz e livro didático, outros instrumentos são poucos utilizados para mediação do conhecimento.

Ficar amedrontados, nos dados coletados e analisados, que embora os métodos permaneçam os mesmos, os professores não apresentam uma concepção de ensino pautada em memorização e sim na formação do indivíduo.

5- Referências:

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez. 4. ed. 2011.

_____. **Abordagens históricas sobre a História escolar.** Porto Alegre: Educ. Real.v. 36, n. 1, 2011, p. 83-104.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **O trabalho histórico em sala de aula.** História e Ensino, Londrina, v. 9, p. 223-241.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

LABORATORIO MULTIDISCIPLINAR DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA- LAMPE

Rosana de Castro Casagrande¹⁶¹

Letícia de Amorim da Costa¹⁶²

Fátima Aparecida Queiroz Dionizio¹⁶³

Resumo: O presente trabalho tem a finalidade de apresentar a comunidade universitária o Projeto de Extensão "Laboratório Multidisciplinar de Ensino do Curso de Pedagogia - LAMPE". Visto a necessidade de articular as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos e os aspectos teóricos e práticos inerentes ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o laboratório se caracteriza como um espaço privilegiado para fertilização do conhecimento nessas áreas, visando propiciar atividades de estudo, pesquisa e elaboração de materiais didáticos que contribuam no processo de formação profissional no âmbito de diferentes disciplinas que compõem o currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho se caracteriza como descritivo, desenvolvido com a contribuição de autores da área como: Campos e Nigro (1999); Mello (2000); Bondia (2002); Cachapuz (2005); Krasilchik (2000; 2005; 2008); Gaspar (2005); Gomes, entre outros. Pretende-se com este Projeto de Extensão contribuir para o processo de formação teórico-prática nas disciplinas que serão ministradas por professores e futuros professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento de atividades de pesquisa, estudos e elaboração de materiais pedagógicos e sua aplicação.

Palavras-chave: Laboratório Multidisciplinar. Pedagogia. Projeto de Extensão.

1- Introdução

O Projeto de Extensão "Laboratório Multidisciplinar de Ensino do Curso de Pedagogia – LAMPE" visa propiciar atividades de estudo, pesquisa e elaboração de materiais didáticos que contribuam no processo de formação profissional no âmbito de diferentes disciplinas que compõem o currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O Laboratório tem um caráter interdisciplinar e multiusuário, alinhado diretamente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir da oferta das disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Sociais e Humanas. Busca configurar-se num espaço de contextualização de todas as disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos,

¹⁶¹ Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Coordenadora do Projeto LAMPE. E-mail rosanaccasagrande@hotmail.com

¹⁶² Graduanda de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Discente do Projeto LAMPE. E-mail leticiaamorim@hotmail.com

¹⁶³ Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Supervisora do Projeto LAMPE. E-mail faqdionizio@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

cujos aspectos em comum sejam explorados, analisados e vivenciados em seus âmbitos teórico-práticos.

A ideia do laboratório surgiu pela necessidade de articulação entre os aspectos teóricos e práticos inerentes ao Curso de Pedagogia e também entre as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos deste Curso. O projeto propõe estudos e pesquisas relativos aos processos de ensino e aprendizagem das diferentes disciplinas que compõem o currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que são objetos de estudo no Curso de Pedagogia. Diversos autores, entre eles Campos e Nigro (1999); Mello (2000); Bondia (2002); Cachapuz (2005); Krasilchik (2000; 2005; 2008); Gaspar (2005); Gomes, entre outros, ressaltam a importância e emergência de revisarmos nossas práticas docentes voltadas ao ensino das Ciências, salientando a necessidade de inserirmos a prática como instrumento de mobilização para a aprendizagem, sendo a experimentação uma das modalidades didáticas que favorecem o referido processo de aprendizagem. É necessário repensarmos a formação de pedagogos que compreendam os aspectos teórico-prático básicos de ciências (compreendida aqui em sua dimensão matemática, biológica, química, física, geográfica e histórica) e da Língua Portuguesa, em que o laboratório de ensino multidisciplinar do Curso de Pedagogia – LAMPE caracteriza-se como espaço privilegiado para fertilização do conhecimento nessas áreas.

2- Desenvolvimento do projeto lampe – trajetória inicial

O projeto foi aprovado em reunião departamental e está em andamento desde o dia 1º de Julho de 2017. Foram realizados cinco encontros até dia 01 de Outubro, sendo: a) Primeiro encontro com os professores supervisores a fim de apresentar o projeto e estabelecer os primeiros encaminhamentos relativos a organização do espaço do laboratório (localizado na Sala 118 – Bloco B – Centro); b) Segundo encontro com os professores a fim de (re) conhecer e estabelecer as primeiras articulações entre as disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos, bem como os direcionamentos práticos para inclusão dos discentes no projeto e a comunidade; c) Terceiro encontro com os professores a fim de organizar as primeiras ações para o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Estão previstas a realização de uma oficina de materiais pedagógicos de matemática e o curso de nivelamento “Noções Básicas de Astronomia para Pedagogia” para o primeiro semestre de 2018; d) Quarto encontro com os discentes participantes (curso de pedagogia e licenciatura e ciências biológicas) para apresentação do projeto e organização dos materiais pedagógicos, bem como criação de uma página do laboratório no facebook para divulgação dos eventos, oficinas, minicursos, além de inclusão de vídeos, artigos, imagens e divulgação dos materiais pedagógicos elaborados. Paralelamente a essas atividades, estão sendo desenvolvidos estudos sobre as diferentes áreas do conhecimento e sobre as possibilidades de realização de trabalhos interdisciplinares. O projeto conta hoje com a participação de professores das disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos, didática, estágio supervisionado e de discentes de Pedagogia e Ciências Biológicas. Prevê a realização de oficinas de materiais pedagógicos, minicursos, cursos de nivelamento para a comunidade, além da oferta de atividades diferenciadas nas



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

diversas áreas de conhecimento, pretendendo se tornar um espaço para desenvolvimento e efetivação de ações teórico-práticas.

3- Considerações finais

O Projeto LAMPE – Laboratório Multidisciplinar do Curso de Pedagogia foi elaborado a partir da necessidade de um espaço para desenvolvimento de ações teórico-práticas. Foi escrito a várias mãos, contando com a valiosa colaboração do departamento de Pedagogia e do Colegiado do Curso de Pedagogia. Busca ser um espaço vivo e ativo para a comunidade acadêmica e comunidade em geral.

4- Referências

BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p. 20-28, 2002.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPAR, A. e MONTEIRO, I.C.C. Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, Agosto 2005, v. 10, n.2. Disponível em: www.if.ufrgs.br/public/ensino/. Acesso em: 20. Abril. 2017.

GOMES, A. D. T.; BORGES, A. T.; JUSTI, R. **Processos e conhecimentos envolvidos na realização de atividades práticas: revisão da literatura e implicações para a pesquisa**, v. 13, n. 02, p.187-207, 2008. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID194/v13_n2_a2008.pdf> Acesso em: Set. 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.85-87 p.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 25, 2000. Disponível em: www.rioei.org/rie25f.htm. Acesso em: 20. Abril. 2017



SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM OLHAR PARA A FICHA DE ENCAMINHAMENTO DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Simone Bueno¹⁶⁴

Resumo: Este trabalho pretende discutir alguns aspectos referentes à ficha de encaminhamento utilizada nas Salas de Apoio à Aprendizagem de LP no que se refere à aquisição do sistema de escrita alfabética. Criadas em 2004 para atender alunos diagnosticados com defasagens em leitura e escrita, as Salas de Apoio à Aprendizagem passaram a contemplar em 2015 o eixo apropriação do sistema da escrita como um dos conteúdos a serem trabalhados. Metodologicamente a pesquisa é qualitativa e os dados foram obtidos a partir da análise de documentos. O aporte teórico utilizado baseia-se em Soares (2016) e Morais (2012). A análise da ficha de encaminhamento revela que os conteúdos contemplados no eixo apropriação do sistema da escrita baseiam-se nas propriedades do SEA (sistema de escrita alfabética); além disso, a inclusão desse novo eixo revela uma preocupação com a demanda de alunos que chegam ao 6º ano do EF sem ter se apropriado do SEA.

Palavras-chave: Sistema de escrita alfabética, sala de apoio à aprendizagem, ficha de encaminhamento.

1- Introdução

Este trabalho pretende discutir alguns aspectos referentes à ficha de encaminhamento utilizada nas Salas de Apoio à Aprendizagem de LP no que se refere à aquisição do sistema de escrita alfabética.

Utilizadas como ponto de partida para o diagnóstico de alunos que apresentam dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, as fichas de encaminhamento passaram por algumas alterações desde o ano de 2004, ano de criação do Programa Salas de Apoio (PARANÁ, 2004), sendo assim, é importante compreender como essas alterações podem ser interpretadas em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética.

Como metodologia, utiliza-se a análise documental na perspectiva da pesquisa qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2015).

Na área da educação, a pesquisa documental ainda é pouco explorada, conforme Lüdke e André (2015). Mas elas esclarecem que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 44-45).

Na pesquisa em questão ela torna-se o objeto central de análise por se entender que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não

¹⁶⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, orientada pela Profa. Dra. Letícia Fraga, simonebonieski@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 2015, p. 45)

Para o trabalho em questão, o documento a ser analisado é a ficha de encaminhamento preenchida pelos professores de Língua portuguesa que atuam no programa Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e que encontra-se disponibilizada no Portal Dia-a-Dia Educação.

2- Desenvolvimento

As Salas de Apoio à Aprendizagem no Paraná foram criadas através da Resolução 208, de 27 de fevereiro de 2004, cuja publicação encontra-se no Diário Oficial sob o nº 6681, de 05 de março de 2004. Elas funcionam no contraturno e atendem alunos diagnosticados com defasagens em relação à leitura e escrita. Dentre as justificativas para sua abertura estava o número de alunos que ingressava na 5ª série, atual 6º ano, sem estar lendo ou escrevendo (PARANÁ, 2004).

Em 2008, as defasagens consideradas para inserção do aluno no programa são ampliadas; além dos eixos leitura e escrita, o eixo da oralidade também passa a ser contemplado e incluído na ficha de encaminhamento (PARANÁ, 2008).

Em 2015, a ficha passa por mais uma alteração: os eixos anteriormente descritos são renomeados como: prática discursiva da escrita, prática discursiva da leitura e prática discursiva da oralidade. Além disso, abre-se um novo eixo denominado “apropriação do sistema da escrita”, demonstrando uma preocupação com alunos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética.

Utilizadas como base para o diagnóstico e encaminhamento de alunos das salas regulares para as salas de apoio, as fichas de encaminhamento trazem no eixo apropriação do sistema da escrita uma concepção de aquisição do sistema de escrita alfabética que se baseia nas propriedades do SEA (sistema de escrita alfabética).

O sistema de escrita alfabética vem sendo discutido por autores (SOARES, 2016; MORAIS, 2012) no sentido de melhor compreender que aspectos estão ligados à aprendizagem inicial da escrita.

Conforme Soares (2016), inicialmente é preciso diferenciar um processo de aprendizagem da escrita, da aprendizagem da fala, pois enquanto a fala é um processo natural, a escrita requer uma aprendizagem já que se trata de “uma invenção cultural”.

A autora explica que,

... aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, (...), uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, ora ainda como a invenção de um *sistema notacional*”. (SOARES, 2016, p. 46, destaques da autora)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Dentre essas três noções, apenas a visão de escrita como código não é aceita.

... a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). (MORAIS, 2012, p. 46, destaques do autor)

Soares explica o motivo pelo qual a visão do sistema de escrita alfabética como código é imprópria.

... um *código* é, em seu sentido próprio, um sistema que *substitui* (como o código Morse, a escrita em Braille) ou *esconde* como códigos de guerra, criados para garantir a segurança de comunicações) os signos de um outro sistema já existente. (SOARES, 2016, p. 46, destaques da autora)

Como o SEA não tem nenhuma dessas duas funções, nem substituir, tampouco esconder; mas sim, é ele um sistema criado para representar por escrito o que falamos, sua visão como sistema de representação é mais pertinente.

É um *sistema de representação* porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como *representação*. (SOARES, 2016, p. 48, destaques da autora)

O modo como essa reconstrução acontece é bem explanada por Ferreiro (2011) ao explicar como o SEA é compreendido pelas crianças no início da sua escolarização.

... as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, (...), que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. (FERREIRO, 2011, p. 17)

Ainda segundo Ferreiro (2011), conceber a escrita alfabética como código ou sistema de representação traz mudanças significativas para a aprendizagem.

... se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p. 19)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Segundo Morais (2012, p. 50), considerar seu aspecto conceitual significa compreender a “natureza profunda” da escrita.

Isso posto, é possível entender que a aprendizagem inicial da escrita é bem mais complexa do que a aprendizagem de uma simples técnica.

Além de ser concebida como um sistema de representação, a escrita também é vista como um sistema notacional.

A escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (MORAIS, 2012, p. 49)

Morais (2012) elenca propriedades relativas à notação que precisam ser reconstruídas e convenções que necessitam ser aprendidas no processo de apropriação do SEA.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51)

A partir da compreensão da escrita como sistema de representação e notação é possível perceber que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo evolutivo, que requer várias reflexões por parte da criança e por isso muitas vezes é um processo duradouro, porém, como já se enfatizou anteriormente, é necessário que seja concluído.

Para que isso ocorra, Morais (2012, p. 126-127) desenvolve expectativas de aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental. Para o



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

primeiro ano cita a compreensão do funcionamento do SEA. No segundo ano acredita que devem se consolidar as convenções grafema-fonema. Por fim, no terceiro ano, julga ser necessário o avanço no “domínio da norma ortográfica”, além da autonomia em ler com fluência e escrever pequenos textos.

Dessa forma, a concretização da apropriação da escrita alfabética pelo aluno seria efetivada até o 3º ano do ensino fundamental.

Porém, ao observarmos a ficha de encaminhamento das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, utilizada nos anos finais do ensino fundamental, é possível perceber que essa concretização ainda não é uma realidade.

A ficha de encaminhamento é o documento inicialmente preenchido pelo professor regente que aponta quais as dificuldades dos alunos selecionados para Sala de Apoio e em que nível de aprendizagem se encontram. É a partir dela que o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem traça os caminhos que irá percorrer com seus alunos.

Dada sua importância, é necessário indagar se o tempo que o professor dispõe para preenchê-la, no início do ano letivo, é suficiente para já ter detectado as defasagens de seus alunos.

Nogueira (2015), fazendo um estudo sobre a ficha de encaminhamento de alunos para as Salas de Recursos Multifuncional, que também é preenchida por professores de Língua Portuguesa logo no início do ano, critica o pouco tempo que o professor recebe para diagnosticar as dificuldades de seus alunos.

[...] não é concebível que essa ficha seja preenchida logo após a primeira produção de texto de um aluno do 6º ano, que ingressa na escola no início do ano letivo. É preciso tempo para que o professor conheça o aluno e proponha um trabalho responsável com a escrita da parte do professor que é especialista na área da linguagem. (NOGUEIRA, 2015, p. 82)

Dado o grande número de conteúdos a serem analisados em cada eixo contemplado, essa se torna uma tarefa bastante laboriosa.

Na verdade, não há uma clara indicação sobre a obrigatoriedade de se preencher todos os espaços da ficha, mas como para cada conteúdo há três possibilidades de diagnóstico – “atingiu”, “parcialmente” e “não atingiu” – conclui-se que o professor precisa indicar em qual desses graus de aprendizagem o aluno está. E, mesmo não sendo necessário preencher todos os diagnósticos logo no início, quais seriam privilegiados? Como escolher os conteúdos da escrita em detrimento da oralidade, ou vice-versa? Essas não são orientações que o professor possui para o preenchimento das fichas.

Até 2014, essa ficha era separada em três grandes eixos: oralidade, leitura e escrita, que são os eixos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, cujo texto afirma que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade” (PARANÁ, 2008b, p. 48).

A escrita, que é o eixo que se relaciona diretamente com o tema desse trabalho, a aquisição do sistema de escrita alfabética, era subdividida em sete aspectos a serem avaliados pelos professores: escrever com clareza, coerência e utilizando as regras ortográficas; ter noções básicas de utilização dos sinais de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

pontuação; ter noções básicas de acentuação; reconhecer maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita; fazer concordância verbal e nominal; utilizar adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções,...) substituindo palavras repetidas no texto.

Conforme as Diretrizes, “tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma” (PARANÁ, 2008b, p. 55).

Considerando o exposto, nota-se que a ficha contemplava aspectos mais formais da língua, de acordo com a norma padrão.

Faraco adverte que “a escola continua a ensinar, no início do século XXI, um estado de língua que, como tal, não existe mais há, pelo menos, 700 anos” (2008, p. 149).

Portanto, até 2014, a preocupação central em relação à escrita era o uso da norma, mas em 2015 essa ficha sofreu uma reformulação e a escrita separou-se em dois eixos distintos: apropriação do sistema da escrita e prática discursiva da escrita.

Embora os eixos de leitura e oralidade também tenham sofrido alterações, elas foram menores. Os eixos passaram a ser denominados “prática discursiva da leitura” e “prática discursiva da oralidade” e tiveram poucas mudanças em seu conteúdo.

O eixo “apropriação do sistema da escrita” agora tratava de questões específicas de aquisição da escrita, o que se pode interpretar como uma preocupação com a demanda de alunos que ingressava na Sala de Apoio trazendo dificuldades específicas relacionadas ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Ao comparar a descrição presente nos conteúdos do eixo apropriação do sistema da escrita com as propriedades do SEA (MORAIS, 2012) é possível relacionar cinco dos oito conteúdos descritos, dentre eles: compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação; reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC); compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra); a tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.

Por trazerem metade dos conteúdos descritos nas propriedades do SEA é possível reconhecer que a aquisição do sistema de escrita alfabética na ficha de encaminhamento é vista como um sistema de representação e um sistema notacional, diferente do que se encontra nas Diretrizes que ainda tratam a alfabetização como um código, “alfabetização: esta é uma atividade mecânica que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação)” (PARANÁ, 2008b, p. 50).

Para enfatizar o entendimento de que estudantes são selecionados para as Salas de Apoio tendo em vista a não apropriação da escrita alfabética, dentre outras dificuldades, na descrição dos conteúdos presentes na ficha de encaminhamento é possível verificar que ela se refere aos primeiros usos da escrita.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

1. Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
2. Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas. Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.
3. Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.
4. Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (fonemas) e entre a fala e a escrita.
4. Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas)
5. Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.
6. Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação. (FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA)

No primeiro item, se verifica uma das primeiras convenções da escrita que o estudante precisa assimilar: o reconhecimento das letras, ou seja, o alfabeto que utilizamos para escrever em língua portuguesa. Esse item sinaliza uma dificuldade bem primária sobre o ensino da escrita.

No segundo item, há a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; porém não se questiona aqui o uso que o estudante faz dessas letras, mas somente se as reconhece. Isso pode indicar, quando comparamos esse item com o quadro das propriedades do SEA, que o aluno reconhece que o “a” minúsculo deve ser lido como o “A” maiúsculo, ou seja, que o fonema é o mesmo; e não que ele deve utilizar as letras minúsculas e maiúsculas de acordo com regras da língua portuguesa.

No terceiro item, há uma nova convenção, o uso de espaços entre as palavras, embora ela não tenha sido associada a nenhuma propriedade do SEA. Morais (2012) cita essa como uma das convenções da língua:

(...) escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, *deixamos espaços entre as palavras escritas* e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. (MORAIS, 2012, p. 50, destaque nosso)

No quarto item, a descrição somada ao conteúdo sugere uma escrita autônoma de palavras que utilizam sílabas simples como CV, por exemplo, dessa forma palavras de quatro letras, com duas sílabas formadas por consoante mais vogal, deveriam já ser de domínio do aluno. Aqui é importante destacar a não utilização da expressão “utilizando as regras ortográficas”, que constava na ficha de encaminhamento anterior à analisada. Isso pode ser considerado um avanço, pois, como Soares (2015) salienta, “numa perspectiva psicogenética, os “erros” cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

o ortográfico” (2015, p.103). Portanto, não se referenciar à escrita ortográfica supõe que o professor perceba que o aluno está em processo de aprendizagem.

O quinto item diz respeito à correspondência grafema-fonema, processo bastante complexo já que na língua portuguesa, segundo as metas que Morais (2012) planeja para os primeiros anos, essa é uma etapa que deveria ser atingida já no segundo ano do ensino fundamental.

Embora o sexto item não tenha sido ligado às propriedades do SEA ele é uma extensão dos itens quatro e cinco, em que o aluno já tem uma noção um pouco mais avançada das sílabas e da complexidade das palavras.

O sétimo é o primeiro item que trata da palavra dentro do texto, todos os outros itens, incluindo o último, podem ser trabalhados a partir de palavras isoladas. Sua inserção dentro da apropriação do sistema de escrita alfabética pode ser uma tentativa de tornar esse eixo mais aproximado do que apregoam as Diretrizes quando tratam da escrita ressaltando “que as condições em que a produção acontece determinam o texto” (PARANÁ, 2008b, p. 57).

O oitavo e último item, como dito anteriormente, também trata de questões convencionais como a acentuação de palavras, que seguem determinadas regras e que fazem parte da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Essa análise leva a crer que esses conteúdos não tenham sido bem compreendidos por todos os alunos dentro dos três primeiros anos do ensino fundamental e por isso são contemplados nessa etapa escolar.

Mais do que se apropriar da escrita alfabética, Morais (2012) salienta que essa apropriação possibilita “pôr em prática, no interior da escola, certos princípios de ordem filosófica” (2012, p. 114).

- a) Formar pessoas não conformistas, críticas, que lutam por seus direitos;
- b) Formar pessoas que não só se repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão;
- c) Formar pessoas que se regem por princípios éticos de justiça social, de redução das desigualdades socioeconômicas, de respeito à diversidade entre os indivíduos, grupos sociais e povos;
- d) Formar pessoas respeitando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem, e levando em conta em quem, especificamente, necessitam ser ajudadas, para que possam avançar em suas aprendizagens. (MORAIS, 2012, p. 114)

Esses princípios englobam o que se espera de uma formação escolar: a contribuição das Salas de Apoio atingiria principalmente o item “d”, contribuindo para que as lacunas que os alunos apresentam em relação à alfabetização possam ser sanadas.

3- Considerações finais

As Salas de Apoio à Aprendizagem trazem desde sua concepção a preocupação com alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental sem terem se apropriado do sistema de escrita alfabética.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

As alterações realizadas nas fichas de encaminhamento reforçam essa preocupação, sobretudo ao incluírem o eixo apropriação do sistema da escrita juntamente com as práticas discursivas da escrita, leitura e oralidade.

Assim, compreende-se que há uma necessidade de se trabalhar a aquisição do sistema de escrita alfabética dentro das Salas de Apoio com a especificidade apontada por Soares (2016) e Morais (2012), com o objetivo de sanar as defasagens que o aluno apresenta e inseri-lo com qualidade na cultura escrita.

4- Referências

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; vol.6).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Amarili S. **Sala de recursos multifuncional e representação da escrita**: análise da resolução 13/2007, normativa 16/2011 e ficha de referência pedagógica. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). UEPG: Ponta Grossa, 2015. Disponível em <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1438> Acesso em: 21 jun. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 208/2004**. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=70333&indice=6&totalRegistros=297&anoSpan=2007&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coletânea de Legislação Educacional. vol. XVI. Paraná: SEED, 2008. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2008.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, DEB, 2008b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 5

Educação Social e Movimentos Sociais



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

UEPG NA GUARDA MIRIM: REFLEXÕES DE ACADÊMICAS SOBRE UM PROJETO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Naiara Lopes¹⁶⁵
Criciele Ferreira do Nascimento¹⁶⁶
Priscila Larocca¹⁶⁷
Carina Alves da Silva Darcoletto¹⁶⁸

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiências sobre um projeto de cunho social, realizado pela UEPG, na instituição socioeducativa, não escolar, Guarda Mirim. Serão apresentados aspectos relevantes do desenvolvimento desse projeto – que envolve acadêmicos de diferentes licenciaturas, como Pedagogia e Letras –, de modo a se apontar a sua relação com o campo da Educação Social e da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Pedagogia Social e Educação Social. Relação universidade e comunidade. Projeto extensionista.

1- Introdução

O trabalho se refere a um projeto extensionista da UEPG, que tem por órgãos proponentes o NUPEPES, DEED, DEPED, Colegiado de Pedagogia e a participação de acadêmicos de Pedagogia e outras licenciaturas. Trata-se de uma ação relacionada à pedagogia social e educação social, desenvolvida na Guarda Mirim, em Ponta Grossa, que se caracteriza por ser uma instituição socioeducativa, não escolar. Por envolver educandos de diferentes níveis e fases de desenvolvimento, permitirá aos acadêmicos diversas experiências de formação no âmbito de relações sociais cooperativas, como também o olhar crítico sobre os problemas socioculturais e educacionais presentes no cotidiano da maioria da população.

As atividades do projeto são desenvolvidas por meio de ateliês, visando permitir que o educador social trabalhe com um grupo menor de educandos num tempo e espaço mais favoráveis às relações interpessoais. Os conteúdos dos ateliês envolvem atividades com ludicidade, dramatizações, jogos, discussões,

¹⁶⁵Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa – naiaralopes3@yahoo.com

¹⁶⁶ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. cricielenascimento@gmail.com

¹⁶⁷ Doutora em Educação pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Departamento de Educação, pesquisadora do NUPEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas e Extensão sobre Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. Membro do GEPTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente. prilarocca@gmail.com

¹⁶⁸ Doutora em Educação Escolar pela UNESP – Universidade Estadual Paulista/ Araraquara. Professora do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do ser social e educação (CNPq/UNESP) e membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e Formação de Professores (CNPq/UEPG). carinadarcoletto@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

entre outras que possibilitem aos educandos experiências diferentes daquelas que vivenciam em âmbito escolar. Tais ateliês acontecem semanalmente em período matutino e vespertino, em contratraturno escolar, sendo planejados pelas(os) acadêmicas(os) e orientados pela(o)s professor(a)(s) supervisor(a)s da UEPG. As propostas objetivam possibilitar, acompanhar e incrementar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes da instituição, assim como aperfeiçoar suas potencialidades, bem como formar o espírito crítico e a tomada de consciência, enquanto sujeitos e cidadãos.

Este trabalho, nessa perspectiva, tem por objetivo relatar um exemplo de projeto que envolve a educação social, apontando alguns limites e possibilidades para a sua realização.

2- Desenvolvimento

A educação é direito de todos. No entanto, sabe-se que a aquisição e a construção do conhecimento necessárias à formação do sujeito crítico e consciente podem ser limitadas em razão das condições econômicas e sociais, em virtude da desigualdade socioeconômica que caracteriza nosso país. A educação, ainda, não acontece somente em instituições escolares, mas também em diferentes espaços sociais, o que torna muito mais rica a formação do sujeito.

Pode-se compreender a Pedagogia Social como uma prática da educação social, que permite aos indivíduos o desenvolvimento enquanto ser humano ativo e transformador da sociedade. Nesse sentido:

Não podemos deixar de ver a Pedagogia Social Brasileira, cheia de sentido e significados, que vem sendo construída historicamente além dos muros da escola, a margem do que se convencionou chamar Educação. Podemos dizer que é impossível ignorar sua presença prática e teórica nos inúmeros espaços educativos. (PAIVA, 2015, p.70).

O projeto na Guarda Mirim iniciou no segundo semestre de 2017, alcançando boa receptividade dos educandos, educadores e funcionários. Isso é percebido através da participação nas atividades propostas aos educandos, como também pelo auxílio da equipe pedagógica, que dá abertura e acolhimento aos acadêmicos e às particularidades do projeto, não havendo inicialmente obstáculos à sua realização.

No início do projeto, foram propostas atividades para adolescentes de 13 a 15 anos, visando-se conhecer as características singulares de cada educando, como também do grupo, abordando seus interesses e perspectivas para o futuro. Foi perceptível na maioria do grupo uma evidente vontade de participação e interesse por atividades relacionadas à prática desportiva, rodas de conversa, debates e atividades artísticas. Percebeu-se o diálogo com os educandos os seus sonhos e perspectivas promissoras de futuro, com ênfase na vida profissional. Por outro lado, nas interações com esses adolescentes, não foi possível perceber o desejo de transformar a realidade em que vivem. Pelo contrário, explicitou-se a sobrevivência como principal fator que os leva a pensar na escolha de uma profissão.

Os resultados que se pode vislumbrar até aqui são a aceitação e participação entusiasmada dos educandos e educadores sociais frente às propostas do projeto, como também o início de uma trajetória de construção



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

coletiva que permitirá aos acadêmicos desenvolver um olhar diferenciado sobre a instituição escolar, mesmo não estando propriamente dentro dela.

3- Considerações finais

Em uma sociedade em que a desigualdade social se faz presente, e as oportunidades são priorizadas apenas para uma determinada classe social, deve-se considerar que há uma grande importância no desenvolvimento de projetos sociais como este, que propicia o contato com uma realidade não escolar, porém plenamente educativa.

Entende-se que projetos desta natureza são de grande significado para o aprimoramento curricular, especialmente do curso de Pedagogia, contribuindo para compreender a relação educação-sociedade. O incremento da educação social e da pedagogia social no curso é essencial ao aperfeiçoamento acadêmico, podendo este campo ser utilizado como temática e abordagem em pesquisas de Iniciação Científica e trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Conclui-se que o projeto contribuirá para os graduados saírem bem preparados para efetivar relações de cooperação entre instituições, compreendendo e identificando melhor os problemas socioculturais e educacionais a partir de uma postura investigativa e reflexiva.

4- Referências

PAIVA, J. S. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

UEPG NA GUARDA MIRIM: práticas de educação social. **Projeto de extensão**. Nupepes, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 2017, mimeo.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Kaira Barbosa da Rosa¹⁶⁹
Silmara de Oliveira Gomes Papi¹⁷⁰

Resumo: O paradigma da inclusão introduziu mudanças e novas reflexões relacionadas à função social da escola. Nessa ótica, desafios são vivenciados com a chegada dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Neste trabalho busca-se compreender quais os desafios vivenciados por professores da segunda etapa do ensino fundamental (5º ao 9º ano) em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Diante disso, o objetivo do artigo é explicitar as percepções de professores acerca da Inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, especialmente no tocante aos desafios vivenciados por eles. O estudo foi realizado através de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, baseado em autores como Lüdke e André (1986), e, Chizzotti (1991). Realizaram-se estudos bibliográficos de autores como Bartalotti (2006), Carvalho (2004), Glat e Pletsch (2011), Mantoan (2006), entre outros. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com questões semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras de matemática e três professoras de língua portuguesa, atuantes em uma escola de grande porte em relação ao seu número de alunos, localizada na cidade de Ponta Grossa. Os resultados da pesquisa apontaram que apesar de favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, os professores evidenciam dificuldades com esse processo, enfrentando desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Função social da escola. Desafios da inclusão.

1- Introdução

A educação se efetiva pela interação entre pessoas e grupos sociais. Ela é mediada pela cultura e, portanto, também pelos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para Brandão (1995), em sentido amplo, a educação é uma prática social que existe de diferentes maneiras, se dá nas relações entre os sujeitos e também nas instituições. Trata-se de uma dinâmica em que o saber torna-se exploratório às pessoas: “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar” (BRANDÃO, 1995, p. 7).

Segundo Ferreira e Oliveira (2009, p. 237) “a educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social,

¹⁶⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da rede pública municipal de ensino. E-mail: kaira.rosa@hotmail.com.

¹⁷⁰ Doutora em Educação: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação Docente, pela PUCPR. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: silmarapapi@gmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”.

Compreendida dessa forma ela antecede o surgimento da escola, mas nela terá o importante papel de disseminação do saber sistematizado que tem por função a formação dos cidadãos para sua atuação na sociedade a fim de contribuir para seu avanço.

O acesso e a aprendizagem discente na escolar são aspectos essenciais para que a educação formal se efetive e contribua com a formação integral do aluno. Por isso tem-se discutido sobre a importância da eliminação de barreiras para favorecer esse processo. Em relação aos alunos com deficiência, mais especificamente, a proposta de educação inclusiva defende tais fundamentos uma vez que ressalta o respeito à diversidade e a importância da participação desses indivíduos na vida social e escolar juntamente com os demais alunos.

O paradigma inclusivo passa pelas discussões sobre a escola que se tem e a escola que se quer ter, pois a sociedade ao longo de sua trajetória constituiu-se a partir de práticas geradoras de crenças e valores sociais em que o preconceito muitas vezes foi o fundamento da exclusão, especialmente no caso das pessoas com deficiência.

Indivíduos considerados fora dos padrões socialmente aceitos foram por muito tempo excluídos do convívio social, pois “[...] para muitos, a condição de exílio, separação, de ficar à parte, segregados e experimentando sentimentos de rejeição [...]” fez parte de suas vidas (CARVALHO, 2004, p. 46). Posteriormente a proposta de integração possibilita que as pessoas com deficiência façam parte de espaços educacionais em salas especiais, contudo, isso não as torna participes da rede regular de ensino.

Com o avanço da ciência e do conhecimento sobre o ser humano e, inclusive, com os conhecimentos vindos de áreas como Sociologia, Psicologia e Educação, chegou-se ao entendimento que todas as pessoas, sem exceção, têm direito de participar da sociedade, o que alavancou o movimento pela inclusão social (BARTALOTTI, 2006) e escolar.

Esse movimento colocou em xeque a existência e permanência de aspectos como intolerância, preconceito e exclusão, pois, conforme alertou Carvalho (2004, p.46), “se a exclusão social fazia parte da ‘normalidade das sociedades’, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão”.

Bartalotti (2006, p. 9) ressalta, entretanto, que o termo exclusão não é absoluto, mas um conceito relacionado direta ou indiretamente à inclusão. Trata-se, segundo ela, de um conceito dinâmico, pois pode haver inclusões desfavoráveis, insuficientes, que não permitem uma vida digna ao sujeito:

A questão é que essas inclusões nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento da pessoa, à sua sobrevivência, por isso Martins fala que as inclusões podem ser precárias, instáveis, marginais. [...] Ou ainda, no que concerne à nossa discussão presente, uma criança com deficiência pode estar excluída da escola regular, e incluída em uma instituição de abrigo, na qual não recebe as oportunidades de aprendizagem às quais teria direito.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Nesse contexto é importante considerar que os indivíduos tenham informações que lhes possibilitem a avaliação de sua condição de participação ou não na vida social. “Isso porque muitas vezes a falta de acesso à informação impede que as pessoas tenham efetiva consciência de que uma situação, aparentemente satisfatória, é na verdade, marginal” (BARTALOTTI, 2006, p.11).

Analisando a realidade brasileira, Bartalotti (2006, p. 10) ressalta que as pessoas com deficiência, foco do presente estudo, de maneira geral estão precariamente incluídas “[...] no campo da saúde, da educação, do trabalho, dos direitos sociais”, embora considere que mesmo essa afirmação não pode ser generalizada. Para a autora, mesmo entendendo-se que uma boa parcela das pessoas com deficiência encontre-se em posição marginal, é possível que se conheça pessoas com essa condição que não se enquadrem na situação descrita.

Considerar a exclusão não deve ser, então, uma referência genérica ao tema, pois implica a reflexão sobre as condições sociais em que as categorias de pessoas ou grupos são considerados excluídos já que, mesmo não participando dignamente dos diferentes âmbitos da vida em sociedade, podem estar incluídos em grupos de sua convivência, em situações específicas que compõem seu contexto social, embora esses nem sempre sejam favoráveis ao desenvolvimento humano (BARTALOTTI, 2006).

Nesse sentido, refletir sobre a relação exclusão/inclusão, conforme exposto por Bartalotti (2006), traz à tona a responsabilidade social de se buscar maneiras de incluir as diferentes pessoas considerando-se a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas.

Considerando-se a função social da escola e o fato de que as pessoas com deficiência têm o direito, assim como as demais pessoas, de avançar na escolarização básica, bem como ter acesso aos diferentes espaços e serviços da sociedade, as condições desse acesso e permanência precisam ser melhoradas, inclusive na escola.

Tendo em vista essa problemática, este estudo voltou-se para o professor, um dos atores no processo de inclusão educacional, e buscou apreender como ele percebe ou vivencia a inclusão escolar, explicitando os desafios que enfrenta nesse processo.

2- Inclusão escolar: quais desafios?

A inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino traz aos professores e à escola diferentes desafios pois requer uma transformação desse espaço para receber e atuar com os alunos, favorecendo-lhes a aprendizagem.

Neste estudo procurou-se compreender a percepção dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Segundo Crochick (2011, p. 569) “não basta a escola pensar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva.”

Considerando-se que os professores são elementos centrais para a escola numa perspectiva inclusiva é importante que se compreenda como eles têm vivenciado esse processo no dia a dia do seu trabalho.



3- Metodologia do estudo

O problema deste estudo foi compreender os desafios vivenciados por professores da segunda etapa do ensino fundamental diante da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, alunos considerados público-alvo da educação especial (BRASIL, 2014). Entende-se que as percepções desses professores correspondem ao que eles vivenciam em suas escolas.

Realizou-se um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Partiu-se do pressuposto de que “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 1991. p. 83).

Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas semiestruturadas, pois entende-se que em estudos qualitativos “[...] há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), tem como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias [...]”.

Participaram do estudo seis professores de língua portuguesa e de matemática atuantes na segunda etapa do ensino fundamental em uma escola pública estadual paranaense. O tratamento qualitativo dos dados envolveu a leitura e análise do material coletado a partir da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987).

Embora professores de apenas uma escola tenham participado do estudo, duas escolas localizadas em uma das regiões da cidade – escolas consideradas de grande porte conforme seu número de alunos - foram convidadas a participar. Os professores de uma delas, entretanto, não devolveram os questionários.

Após concordarem em participar do estudo as professoras participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os dados foram coletados no final do ano de 2015. As seis participantes tinham incluídos em suas salas de aula alunos com deficiência. Elas estão aqui identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Todas são do sexo feminino, sendo que três delas possuem mais de 20 anos de experiência como docentes (P1, P2, P6), uma delas mais de dez anos (P3) e outras duas (P4, P5) entre um e dois anos de experiência.

No que se refere à formação das professoras pesquisadas, quatro possuem curso de especialização, sendo duas em educação especial (P2, P4), uma em matemática (P1), uma em educação infantil (P3). Outras duas têm formação em nível de mestrado (P5, P6). Em relação à idade das participantes cinco delas têm mais de 35 anos (P1, P2, P3, P4, P6) e uma tem entre 26 e 35 anos de idade (P5).

Após a leitura dos questionários e a análise dos dados empíricos verificou-se três eixos a serem considerados: Dificuldade em relação à formação para a inclusão, Tempo escolar e número de alunos em sala de aula, e, Percepções sobre a inclusão.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

4- Dificuldade em relação à formação para a inclusão

Segundo Marcelo García (1999) cabe à formação inicial do professor proporcionar a apropriação de conhecimentos profissionais para o exercício da docência, pois esses conhecimentos são a base para que se inicie o exercício da profissão. Para o autor é importante que nesse contexto de formação privilegie-se uma compreensão ampliada das situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem favorecendo a formação de atitudes de “[...] abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais [...]” (p. 91-92).

No tocante à formação continuada, Marcelo García (1999) ressalta que os professores muitas vezes não são formados em uma perspectiva multicultural que lhes dê subsídios para contextualizar conhecimentos e entender as influências sociais, políticas e culturais que a escola sofre e que afetam seu trabalho. O desconhecimento desses elementos dificulta o entendimento de situações de ensino complexas como as que envolvem a diversidade existente em sala de aula.

Nesse primeiro eixo de análise, relacionado à formação docente, observa-se a referência de quatro professoras à fragilidade da sua formação para atuar com os alunos público-alvo da educação especial, mais especificamente com alunos com deficiência. Elas entendem que sua formação não lhes proporcionou a segurança necessária para trabalharem com as especificidades desses alunos, conforme se vê:

Penso que a escola e professores não estão preparados para inclusão, principalmente as deficiências mentais. (P1)

[...] Também sinto dificuldade por não estar preparada para atender estes alunos. (P3)

Não me sinto capacitada para trabalhar com esse aluno. (P5)

A princípio, me senti totalmente abandonada para esta atuação. (P6)

A análise dos dados indica a apreensão das professoras, que relatam a falta de formação para a atuação com os alunos com deficiência. Observa-se também o sentimento de abandono exposto por uma delas (P6) e também o desabafo de outra professora em que considera que diante da situação em que se encontra, faz o que é possível (P1).

Em relação à formação docente como um dos desafios enfrentados pelos professores, vê-se que outros estudos também apontam constatações semelhantes, isto é, que a inclusão é dificultada pela falta da formação dos professores. É o caso das pesquisas de Lopes e Marquezine (2012), Glat e Pletsch (2011) e Mantoan(2006). Em contrapartida, Glat e Pletsch (2011), por exemplo, demonstraram que a formação continuada que tem a escola como local privilegiado de formação, favorece o atendimento, pelos professores, das necessidades existentes.

Marcelo García (1999) e Imbernón (2010) consideram a importância de que a formação continuada e a formação inicial estejam voltadas à valorização de aspectos como participação, inclusão social, entre outros, dada a complexidade



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

do contexto onde trabalham os professores. Imbernón (2010, p. 14) afirma que a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade.... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”.

Mantoan (2006) entende que a dificuldade com a formação docente deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à educação no sentido de garantia de que tal formação aconteça, pois, segundo ela, há muitos desafios a serem enfrentados.

5- Tempo escolar e número de alunos em sala de aula

Pelos dados coletados verificou-se que cinco, das seis professoras (P1, P2, P3, P4 e P5), percebem que o excesso de alunos na sala de aula dificulta seu trabalho com os alunos com deficiência, não sendo possível o atendimento mais individualizado a esses alunos. Isso, de acordo com as professoras, compromete a escolarização dos alunos. A inquietação das professoras é indicada nos registros a seguir e é relatada, inclusive, mais de uma vez nos questionários:

[...] eu não consigo dar atenção que deveria dar a eles, pois são muitos alunos em sala de aula (36). (P1)

[...] muitos alunos na sala, várias dificuldades, especialmente no 6º ano. (P2)

Na sala ter menos alunos, naqueles em que tiver alunos especiais, para que possamos poder trabalhar melhor. (P3)

Excesso de alunos e atividades diferenciadas, pois nem todos os alunos têm um professor tutor. (P4)

Turmas numerosas. (P5)

No depoimento das professoras percebe-se preocupação com o grande número de alunos em sala de aula como empecilho ao trabalho com o aluno com deficiência inserido na rede regular de ensino. Tal constatação demonstra a inadequação das condições de trabalho, no tocante ao funcionamento da escola e mais especificamente da sala de aula.

A percepção sobre o número de alunos em sala de aula como fator de dificuldade ao trabalho do professor não é recente, tendo sido apresentada em outros estudos como os de Leonardo (2008) e Glat e Pletsch (2011).

A quantidade de alunos em sala de aula parece não favorecer um trabalho de maior proximidade com os alunos, especialmente se considerar-se que há um professor em sala de aula e que, no caso da segunda etapa do ensino fundamental, as disciplinas são dispostas em horas-aula. Some-se a isso que o professor pode se deparar também com dificuldades de aprendizagem nos demais alunos, o que torna ainda mais complexa sua atuação.

Tais reflexões indicam que a inclusão exige modificações em diversos aspectos para que seja viável. É preciso que haja condições favoráveis ao aprendizado dos alunos e ao ensino dos professores. As condições de trabalho podem favorecer ou não esse processo. Se não forem favoráveis corre-se o risco



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

de se estar apenas colocando o aluno na escola regular sem que se esteja efetivamente investindo no seu aprendizado.

Outro aspecto que ficou evidenciado e que em alguma medida se relaciona ao número de alunos em sala de aula, porque também impacta na relação do professor com os alunos, foi o tempo escolar. O tempo escolar não costuma ser organizado conforme a necessidade de aprendizagem dos alunos pois é determinado pela escola e instâncias superiores. Entretanto, há que ser considerado que para o trabalho com o aluno público-alvo da educação especial a ampliação do tempo poderia favorecer resultados positivos no desenvolvimento do aluno.

Para três das seis professoras participantes (P2, P4 e P5) deste estudo o tempo é um elemento que dificulta o trabalho com o aluno público-alvo da educação especial, conforme se pode verificar:

Faço atividades adaptadas para os mesmos, mas gostaria de ter mais tempo para atendê-los. (P2)

Muitas vezes não consigo atender o tempo necessário no desenvolvimento das atividades, ficando o aluno de lado. (P4)

[...] preciso de um tempo maior para preparar uma aula na turma com alunos especiais. (P5)

Os anseios das professoras referem-se à falta de tempo para realizar um trabalho significativo junto aos alunos já que consideram que há diferentes ritmos de aprendizagem e que o tempo existente para o ensino-aprendizagem é o mesmo para todos.

A percepção da importância do tempo no processo ensino-aprendizagem pode estar relacionada à especificidade das necessidades dos alunos com deficiência, pois esse aspecto foi apontado por duas professoras, conforme se vê:

[...] O rendimento é maior quando não há alunos incluídos. Por outro lado, a sensibilidade é maior com eles na sala. (P2)

[...] os mesmos exigem mais atenção especial. (P6)

Os dados permitem constatar que é um desafio para as professoras terem que responder positivamente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência apesar da realidade que vivenciam nas escolas. Elas sentem necessidade de maior flexibilidade do tempo para realizarem mais adequadamente seu trabalho com esses alunos.

6- Percepções sobre a inclusão

As percepções das professoras sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência inserem-se no contexto dos desafios enfrentados por elas. Elas consideram que a inclusão escolar é uma iniciativa positiva, parecendo ser importante diante da necessidade sentida acerca do respeito à diversidade humana.

Assim, para quatro das seis participantes (P2, P3, P5 e P6) a inclusão escolar é importante, sendo considerada principalmente por uma delas (P2) como uma possibilidade de favorecer a interação entre os diferentes alunos da escola:



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A inclusão propicia a interação do aluno com outros alunos, o que é um ponto positivo. (P2)

A inclusão é muito importante na atualidade, [...]. (P3).

Acho que embora a proposta seja de fundamental importância, [...]. (P5)

Ela é a priori, fundamental [...]. (P6)

Apesar dessa constatação, ainda que as professoras considerem como relevante o paradigma em questão, em outro momento elas fazem demonstrar ressalvas indicando que, pela fragilidade ou forma como eletem se efetivado, pode não ser um processo adequado. Duas delas (P2, P6) indicaram mais especificamente a necessidade de adequações no espaço físico da escola:

[...] A inclusão dos alunos aqui no Colégio, tem uma estrutura razoável (rampas), mas não há banheiro adequado [...]. (P2)

[...] mas do modo que é realizada, acredito que não é um jeito adequado. (P3)

[...] a escola ainda não tem suporte necessário para trabalhar de forma eficiente, creio que me falta capacitação para desenvolver atividades com esses alunos. (P5)

[...] desde que haja preparo da escola, ou seja, no seu plano físico, pessoal, etc,... (P6)

As ressalvas indicadas pelas participantes podem estar relacionadas ao que foi demonstrado por Lopes e Marquezine (2012, p. 488) que ressaltaram que o trabalho docente “tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula”.

Chama a atenção também que uma das professoras (P4), embora valorize a inclusão escolar, faça ressalvas em relação a ela. Ela entende que esse processo não deveria ocorrer com todos os alunos com deficiência, restringindo-se aos que tivessem menor nível de comprometimento em seu desenvolvimento. A professora afirma que “*A inclusão deve ser usada em algumas situações como: em alunos com pouco comprometimento*”.

A afirmação da professora remete possivelmente à compreensão de que os alunos devem corresponder adequadamente às expectativas da escola. De acordo com Lopes e Marquezine (2012, p.491), entretanto, “entender o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimento das teorias que tratam sobre o assunto e experiência com os sujeitos do processo”, ou seja, especialmente em relação aos alunos com deficiência é preciso entender as especificidades de cada um para que se compreenda sua aprendizagem e o ensino que se faz necessário. É possível, nesse sentido, que a percepção da professora esteja relacionada às limitadas condições vivenciadas nas escolas, tal como já demonstrado.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Em geral as professoras apontam ainda outros elementos para a reflexão sobre os desafios enfrentados por elas, neste caso, evidenciando suas percepções sobre a inclusão. Trata-se da questão da afetividade em relação aos alunos, da importância do professor especializado e de se realizar atividades adaptadas.

A questão relacionada à afetividade aparece nos registros de três professoras:

O rendimento é maior quando não há alunos incluídos. Por outro lado, a sensibilidade é maior com eles na sala. (P2)

[...] o aluno é assistido e amparado pela equipe pedagógica. Os colegas recebem de forma natural e amigável estes alunos. (P4)

Penso que um dos objetivos seja justamente que o aluno sinta-se parte do meio [...]. (P5)

As professoras inferem que a presença do aluno com deficiência na sala de aula sensibiliza os demais alunos, assim como consideram a importância da assistência, do amparo e de que eles se sintam bem na escola. Segundo Mattos, (2008, p. 51),

[...] em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando. A inclusão/exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre educador/educandos e da cumplicidade estabelecida no favorecimento da autoconfiança e da auto-estima de ambos.

Para Mattos (2008) A afetividade pode contribuir para o fortalecimento de laços de pertencimento do aluno no ambiente escolar, em relação ao professor e aos colegas, o que pode favorecer sua aprendizagem. Segundo Souza (2013, p. 5), afetividade significa “[...] ser afetivo; aquele que tem afeto por algo ou alguém [...]; no seu todo pode ser caracterizado como a situação em que a pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’[...] e esta responde, positivamente, aos cuidados [...]”.

Chama-se a atenção, entretanto, para o cuidado que é necessário se ter com a socialização ou com os aspectos afetivos desses alunos, em sentido amplo, não se sobreponha e exclua a preocupação com sua aprendizagem, tarefa diretamente ligada à escola.

No que diz respeito ao apoio necessário para o trabalho com os alunos incluídos, três professoras entendem que o papel do professor especializado é relevante para apoiar os professores da rede regular de ensino. Elas se expressam da seguinte forma:

[...] Tenho apoio de uma colega especializada (em) no assunto [...]. (P1)

O professor da sala não consegue atender estes alunos na sala regular. Somente o professor da sala de recursos tem atendimento especializado. (P2)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Os alunos recebem apoio de professores especiais [...]. (P4)

Conforme previsto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o atendimento especializado tem a função de possibilitar recursos que facilitem o desenvolvimento de habilidades funcionais dos alunos, eliminando barreiras que impeçam sua participação e aprendizagem. O documento prevê que ao atendimento especializado cabe “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2014, p. 11).

O trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, onde acontece o atendimento educacional especializado, tem importante contribuição para a inclusão de alunos com deficiência. Ainda assim, há que se pensar em como esse trabalho terá continuidade na sala de aula, pois o trabalho do professor da sala de recursos não é substitutivo e sim complementar ou suplementar ao trabalho realizado na sala de aula (MANTOAN, 2006).

Há que se observar também que mesmo indicando esse apoio, as professoras percebem que os desafios no ensino-aprendizagem do aluno com deficiência ainda persistem. Quatro delas indicam que a inclusão é um processo que requer adaptações para trabalhar com os alunos incluídos:

[...] eles precisam de trabalhos diferenciados, atenção e isso é impossível com muitos alunos em sala. (P1)

Faço atividades adaptadas para os mesmos, [...]. (P2)

Estou fazendo da melhor forma possível para que o mesmo se sinta incluído no ambiente escolar. Faço atividades diferenciadas (P3).

[...] Procuo apoiá-los fazendo a prova com conteúdos compatíveis com seu nível de inteligência [...] (P4)

Uma das professoras (P1) afirma que dentre os aspectos que dificultam seu trabalho é que não consegue fazer atividades adaptadas por ter muitos alunos em sala, o que é indicativo de que percebe que a resolução dessa questão é uma necessidade, conforme já apontado. Da mesma forma, outras três professoras (P2, P3, P4) afirmam adaptar atividades para os alunos.

Schreiber e Vaz (2014, p.15), analisando a política inclusiva e o descaso com a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, consideram que é importante que haja apoio aos professores:

[...] a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados interfere diretamente no trabalho pedagógico, que por sua vez exige mais do que a existência de um segundo docente dentro da sala de aula. É necessária a disponibilização de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados à condição desses alunos; [...].

Condições de trabalho pouco favoráveis podem limitar as possibilidades de êxito da inclusão e do aprendizado dos alunos. Percebe-se que os desafios enfrentados pelas professoras passam por diversas esferas, sejam elas



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

políticas, de gestão da escola, de formação, de condições objetivas de trabalho. Por esse motivo parece haver o entendimento de uma das professoras, conforme já destacado, de que se faz o que é possível. Entretanto, é preciso também considerar que nem sempre o possível é o mais adequado para garantir maior efetividade do processo de inclusão escolar, requerendo avanços e novas conquistas.

Os desafios verificados indicam que apenas a existência de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014) ou ainda de Declarações como a de Salamanca (1994), entre outras, não garantem que os aspectos neles indicados como pressupostos do processo de inclusão escolar sejam contemplados pela escola, ainda que a garantia do acesso e permanência de todos os alunos em escolas de educação básica seja uma preocupação presente nos sistemas de ensino. Sendo assim, entende-se que as professoras percebem lacunas na implementação da política de educação inclusiva na escola paranaense pesquisadas, dados os desafios que vivenciam.

7- Considerações Finais

A inclusão escolar de alunos com deficiência, apesar dos avanços existentes, ainda traz desafios à comunidade escolar, principalmente aos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e que precisam desenvolver um trabalho voltado ao seu aprendizado.

Esse processo vem acompanhado de barreiras de acesso e permanência na escola, que por vezes estão desconectadas das possibilidades de resolução dos problemas somente pelo trabalho do professor que necessita de condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência e contribuam para a concretização da inclusão.

Pelas reflexões realizadas neste estudo foi possível perceber como avanços em relação à inclusão escolar a possibilidade de matrícula nas escolas da rede regular de ensino, a existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), o texto da LDB 9394/96 e demais documentos legais que amparam o direito de todos à educação.

Entretanto, ainda existem aspectos que a dificultam e se mostram como desafios a serem superados, como o a falta de formação continuada para a inclusão, o excesso de alunos em sala, a falta de , de acordo com o que apontam as professoras envolvidas nesta pesquisa. Esses aspectos demandam ampliação das discussões sobre as condições em que se efetiva a inclusão no contexto escolar.

As professoras, em sua maioria, mostram-se abertas a receber os alunos público-alvo da educação especial, mas somente essa abertura não garante que a inclusão aconteça, já que depende de estrutura adequada e da melhoria da formação dos professores.

Há indícios da existência da sala de recursos e de rampas de acesso nas escolas. Apesar disso, o trabalho com alunos com deficiência ainda apresenta desafios que parecem ir além das possibilidades das professoras pois exigem a obtenção de materiais e demais recursos favoráveis à inclusão.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

As docentes encontram outros desafios em sua prática pedagógica que dificultam seu trabalho, como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a falta de adequações no espaço físico. Essas questões se refletem na docência e podem prejudicar a inclusão escolar dos alunos.

Diante desse panorama há a percepção de uma das docentes de que se faz o que é possível, o que sugere que a escola e demais instâncias superiores responsáveis precisam considerar tais aspectos como elementos que se não forem atendidos no sentido de sua superação, comprometem o processo de inclusão.

Lançando os olhos ao passado percebe-se que já se avançou em direção à inclusão. Mas vê-se também que há ainda um longo caminho a percorrer até que ela de fato contemple os aspectos lacunares para garantir a escolarização dos alunos com deficiência em um processo que respeite suas singularidades e possibilite seu aprendizado.

8- Referências

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. 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&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CROCHICK, José Leon; et al. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 3, p.565-582, set./dez. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 12, n.1, p. 431-440, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Atonio; VAZ; Kamile. A Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o descaso com a escolarização dos sujeitos público alvo da educação. In: **ANPED SUL**, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2011. p. 01-18.

SOUZA, Sónia Margarida Oliveira de. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) - Universidade Fernando Pessoa, 2013. Disponível em: <[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20(Corpo).pdf)>. Acesso em: 29 out. 2016.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EDUCAÇÃO SOCIAL: VIVÊNCIAS DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA EM UM PROJETO DE PRÁTICAS SOCIAIS

Fabiele Magdaline Chaves Lovato¹⁷¹
Vanessa Aparecida Diniz¹⁷²
Priscila Larocca¹⁷³
Carina Alves da Silva Darcoletto¹⁷⁴

Resumo: Este texto trata sobre um projeto extensionista de educação social, apontando o que constitui a educação social, além das vivências e experiências de acadêmicas do curso de Pedagogia na instituição social na qual o projeto é desenvolvido, o qual tem por objetivo, dentre outros, propiciar atividades diversificadas para os educandos. O trabalho trata, ainda, dos desafios encontrados por educadores sociais e como se dá a relação entre educador e educando.

Palavras-chave: Educação Social e Pedagogia Social. Relação educador e educando. Projeto extensionista.

1- Introdução

Este trabalho trata de um projeto extensionista de educação social realizado na instituição denominada “Escola de Guardas-Mirins”, localizada em Ponta Grossa. O projeto, intitulado “UEPG na Guarda Mirim: Práticas de Educação Social”, é desenvolvido pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo suas atividades voltadas para crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade em situação de vulnerabilidade social. Os órgãos da UEPG nele envolvidos são: NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social; DEED; DEPED e Colegiado de Pedagogia. O Projeto busca envolver acadêmicos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas para ministrar ateliês, configurados como práticas socioeducativas que objetivam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo dos educandos.

Tem-se o objetivo de refletir sobre aspectos percebidos por acadêmicas de Pedagogia acerca do papel dos educadores sociais em suas relações com os

¹⁷¹ Aluna do 2º. Ano de graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. lovatofabiele@gmail.com

¹⁷² Aluna do 2º. Ano de graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Dinizvanessa9@gmail.com

¹⁷³ Doutora em Educação pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Pedagogia da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Departamento de Educação, pesquisadora do NUPEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas e Extensão sobre Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. Membro do GEPTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente. prilarocca@gmail.com

¹⁷⁴ Doutora em Educação Escolar pela UNESP – Universidade Estadual Paulista/ Araraquara. Professora do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do ser social e educação (CNPq/UNESP) e membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e Formação de Professores (CNPq/UEPG). carinadarcoletto@yahoo.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

educandos e sobre como suas práticas contribuem para o desenvolvimento social e afetivo desses educandos, por meio de ações que potencializam os aspectos culturais e a percepção de mundo dos indivíduos.

2- Desenvolvimento

O Projeto objetiva promover atividades socioeducativas em instituição não-escolar, situando-se no contexto da Educação Social e da Pedagogia Social. Foi organizado por meio de ateliês semanais – com conteúdos abrangendo dois eixos temáticos: a) “Corpo e movimento” e b) “Linguagens”, para preparar o trabalho com as crianças e adolescentes vulneráveis, ao mesmo tempo em que permite aos acadêmicos a inserção na realidade social, promovendo relações de cooperação entre a universidade e a comunidade de seu entorno social.

De acordo com Machado, Rodrigues e Severo (2014, p. 15): “o objeto da Pedagogia Social é a Educação Social, o qual define o conteúdo dessa disciplina: a relação da educação com a sociedade”. Assim, esse projeto concretiza esta relação, buscando também colaborar, por meio de suas ações, para transformações políticas e sociais. Espera-se potencializar o desenvolvimento humano dos educandos e educandas e educadores sociais da Guarda-Mirim e desenvolver nestes, e nos acadêmicos envolvidos, o senso crítico, o espírito cooperativo e a cidadania, por meio de atividades lúdicas e interativas.

O interesse da Pedagogia por tal projeto surge no escopo dos estudos sobre educação e sociedade, a fim de melhor compreender crianças e adolescentes de famílias em situação de vulnerabilidade social, observando-se que, entre os assistidos, existe um significativo histórico de pobreza, comportamentos indisciplinados e até mesmo fracasso escolar. Assim, a Educação e a Pedagogia Social procuram aprimorar as práticas e a formação dos educadores sociais, promovendo atividades diversas com linguagens, dança, músicas, jogos, contação de história, dramatizações etc., que possam motivar a participação dos educandos.

Um dos aspectos a salientar sobre as primeiras experiências no projeto é a importância da afetividade na relação entre educador e educando, em que o educador deve valorizar o educando como um sujeito histórico, cultural e social. Nessa dimensão, o projeto, como prática educativa, alicerça-se sobre a concepção de que o humano é um ser incompleto, em constante evolução, situado num mundo de desigualdade entre as classes sociais e respeitando sempre os saberes, a cultura e o meio social dos educandos.

O educador é o principal responsável pelas práticas sociais, pois pode promover o desenvolvimento e o desejo de superação, sendo o mediador entre o educando e as ações, mostrando-lhes valores para poder assim conviver em sociedade, tentando formar indivíduos mais humanos. É nesse sentido que Paiva (2015, p. 81) ressalta que: “o sujeito de educação social de forma geral é todo aquele que demanda processos humanizados e educativos fora ou até mesmo dentro da escola, porém, livre das amarras das grades curriculares ou do currículo duro promovido pela docência”.

Em geral, muitos educadores sociais se sentem menos valorizados, seja por não terem uma formação acadêmica para exercer seu trabalho, seja pelas baixas remunerações que recebem. Todavia, são esses educadores que se



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

engajam no trabalho de sócio-educação, a fim de propiciar instrumentos que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da população.

O educador social é hoje um educador das margens e nela caminha precariamente, sem formação inicial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem sequer uma titulação que os constitua como educadores sociais. (PAIVA, 2015, p. 83).

Desse modo, um projeto desta natureza possibilita aos acadêmicos vivências no cotidiano desta prática social, abrindo caminhos para a valorização do profissional da educação social e para o aprofundamento dos estudos, das ações e das pesquisas neste âmbito.

3- Considerações finais

O projeto desenvolve práticas sociais importantes para vários indivíduos, sendo ele educador ou educando, possibilitando a construção de um ser mais humanizado. Nesse sentido, a Pedagogia Social busca intervir de maneira significativa na vida de muitas pessoas, considerando o indivíduo com suas especificidades, e o contexto em que está inserido, como uma educação libertadora.

Compreende-se que a Educação Social possui limites e possibilidades, pois é uma relação dialética, entre diferentes sujeitos e entre sujeito e sociedade. O ser humano está em constante transformação, pois é inacabado e sempre está aberto a educar e se educar.

4- Referências:

- MACHADO, É. R.; RODRIGUES, M. F.; SEVERO, J. L. R. L. Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social no Brasil: entrecruzamentos, tensões e possibilidades. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju. v. 3 . n.1. p. 11 - 20 . Out. 2014.
- PAIVA, J. S. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

UEPG NA GUARDA MIRIM: práticas de educação social. Projeto de Extensão Universitária. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017, mimeo.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

A NATUREZA ENSINA

Adriano Lima dos Santos¹⁷⁵
Priscila Facina Monnerat¹⁷⁶
Ana Karoline Rodrigues Dias¹⁷⁷
Juan Carlos Araujo Notario¹⁷⁸

Resumo: O presente trabalho visa compartilhar experiência na formação de adolescentes camponeses e camponesas da reforma agrária. O recorte aqui apresentado trata de metodologia utilizada para o ensino das ciências da natureza e da agroecologia, em especial estudantes da educação do campo. Com o objetivo de conhecer os conceitos e princípios da agroecologia, das práticas agrícolas ecológicas e da alimentação saudável, a atividade foi organizada em três momentos: caminhada em trilha na floresta para observação da natureza; debate crítico sobre a questão alimentar seguida do preparo de alimentos saudáveis e da apreciação de sabores; e, manejo agroflorestral em diálogo com os aspectos observados no ambiente natural. A intencionalidade é construir conhecimentos com os sujeitos da educação do campo sobre a natureza, os solos, a agricultura, a alimentação, a soberania, incluindo os protagonistas da agricultura, o campesinato e sua interação metabólica com a natureza.

Palavras chaves: Educação do Campo, Agroecologia, Agrofloresta, Reforma Agrária.

1- Introdução

Na perspectiva de desenvolvimento de metodologias de ensino das Ciências da Natureza, e das tarefas formativas das novas gerações, pretendemos compartilhar conteúdos e conhecimentos a partir da experiência realizada durante o I Encontro dos Adolescentes das Áreas de Reforma Agrária da Região Sul, que reuniu 100 adolescentes dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Foram quatro dias de atividades na Escola Latino Americana de Agroecologia, localizada no Assentamento Contestado, município de Lapa-PR, com objetivo geral de debater acerca da inserção e participação destes sujeitos no cotidiano de suas comunidades. Um espaço de formação humana de compartilhamento de aprendizados e construção do conhecimento, para que reflitam como planejar o presente e futuro. Da problematização da sociedade de classes e suas implicações, os autores deste trabalho expressam, a partir da inserção prática na luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, a concepção teórica para debater às questões relativas à educação, em especial à educação do

¹⁷⁵ Mestre em Agroecossistemas UFSC; Acadêmico de Pedagogia UEPG adriano.elaa@gmail.com;

¹⁷⁶ Mestranda em Geografia UFPR priscamomila@gmail.com;

¹⁷⁷ Acadêmica do Curso Tecnologia em Agroecologia IFPR karol.r1dias@gmail.com;

¹⁷⁸ Tecnólogo em Agroecologia, membro da Coordenação Político Pedagógica da Escola Latino Americana de Agroecologia juancarajonotario@gmail.com;



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

campo, a agroecologia, a construção da reforma agrária e o desenvolvimento dos projetos de assentamentos.

2- Natureza, Ser Humano e Agroecologia

Conhecer os conceitos e princípios da agroecologia, através da observação da natureza e de práticas agrícolas ecológicas no sistema agrofloresta, fomentando o debate da produção de alimentos saudáveis com adolescentes do campo, da reforma agrária, foi o principal objetivo deste trabalho. Também foi proposto aos educandos e educandas o preparo de receitas de alimentos saudáveis, através de colheita realizada na natureza e na agrofloresta, seguida de uma prática de preparo de sucos naturais e lanches de rápido preparo. Desta forma trabalhamos sete temas principais, que se desdobram nos estudos relacionados às Ciências da Natureza: ¹⁾ solos; ²⁾ serrapilheria; ³⁾ biomassa; ⁴⁾ sucessão vegetal; ⁵⁾ Estratificação ⁶⁾ manejo agroflorestal; ⁷⁾ alimentação saudável.

3- Da observação reflexiva à prática participativa

Para cumprimos esta atividade, organizamos três momentos distintos. A primeira parte foi perceber como funciona a floresta e que precisamos aprender com ela, no intuito de imitar da maneira mais fiel possível para manejar um agroecossistema, um sistema agrícola de forma ecológico (Steenbock e Vezzani, 2013).

Assim adentramos numa mata aos fundos da Escola Latino Americana de Agroecologia. De acordo com os temas propostos, iniciamos a observação do solo, este como um organismo vivo, que traz em si um pequeno grande exército de seres vivos macro e microscópicos, aliando conhecimentos acerca da formação geológica e geomorfológica dos solos. Outra observação concomitante é daserrapilheira, camada vegetal depositada sobre o solo, que o mantém coberto e ao mesmo tempo alimenta esse “exército”, protege o solo do impacto da chuva, do vento, regula a amplitude térmica e contribui na retenção de umidade atmosférica e água subterrânea(Correa Neto, 2016). Seguindo na observação e problematização, passamos para as plantas presentes naquele ambiente. A diversidade de espécies, de populações, comunidades e as diferentes estratificações. Assim como a sucessão ecológica, da rocha à floresta, passando pelos colonizadores ou pioneiros à comunidade clímax.

4- Alimentação saudável: soberania alimentar e agroecologia

Após percorrer a trilha na floresta, um momento de diálogo acerca da alimentação, cultura alimentar e agroecologia. Neste momento foram apresentados vários tipos de alimentos e receitas preparadas com diversidade de ingredientes. Na oportunidade apreciamos os sabores e problematizamos sobre os diferentes grupos alimentares, como carboidratos, proteínas, lipídios, além dos minerais e vitaminas; aliando suas funções e reações no organismo. No decorrer da atividade foram também elaborados outros alimentos de preparação rápida, como sucos e patês. Na oportunidade debatemos acerca dos cinco sentidos como alimentos processados e super processados pela indústria podem lograr e viciar a visão, o olfato e o paladar.

5- Prática agroflorestal



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Para encerrar esta atividade, a partir do observado, refletido e problematizado durante a observação na natureza, organizamos uma prática em agricultura ecológica agroflorestal. O preparo do canteiro, na concepção do solo como elemento vivo (Primavesi,2002). E que necessita da cobertura vegetal morta, como na floresta. Aqui problematizamos qual a origem dessa cobertura num espaço agrícola, quais espécies de plantas e características são desejáveis. Também realizamos o plantio consorciado, considerando espécies, ciclos, estratos, e especialmente seu lugar na sucessão das espécies no tempo e no espaço.

6- Considerações finais

A atividade de observação da natureza e as práticas agroflorestais, devem ser compreendidas para além de um conhecimento e execução de técnicas. Devem trazer a intencionalidade pedagógica da construção do conhecimento e concepções sobre a natureza e o ecossistema, sobre os solos e a agricultura, sobre alimentação e soberania; inclusive sobre os sujeitos que fazem a agricultura e a sua interação metabólica com a natureza.

7- Referências

CORRÊA NETO, Nelson Eduardo et al. **Agroflorestando o mundo de facão a trator: Gerando práxis agroflorestal em rede**. Barra do Turvo: Cooperafloresta, 2016. 177 p.

PRIMAVESI, Ana **Manejo Ecológico do solo: agricultura em regiões tropicais** São Paulo: Nobel,2002.

STEENBOCK, Walter; VEZZANI Fabiane **Agrofloresta: aprendendo a produzir com a natureza**. Curitiba, 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A TEORIA DE FREIRE SOBRE OS CONDICIONANTES QUE MOLDAM O TRABALHO DOCENTE

Carla Daniele Campos Holetz¹⁷⁹

Resumo: Este trabalho pretende refletir sobre o trabalho dos docentes, as condições sob as quais é realizado por eles, bem como sobre os vários aspectos que perpassam o cotidiano do ambiente escolar, seja em relação à estrutura física, as dificuldades pedagógicas, a influência das regulações que regem a organização do trabalho pedagógico, tanto no micro quanto no macro. Busca-se na teoria da educação progressista discutir a valorização de uma educação que concorra para a verdadeira emancipação dos sujeitos, que é o objetivo maior de qualquer proposta educacional. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico em obras de Paulo Freire, bem como em trabalhos científicos que tratam acerca da importância do trabalho docente e suas implicações.

Palavras-chave: Paulo Freire, trabalho docente, educação progressista.

1- Introdução

Sob o aporte teórico apresentado pelo educador Paulo Freire em suas diversas obras, este trabalho pretende refletir sobre o trabalho dos docentes, as condições sob as quais eles realizam seu trabalho, bem como sobre os vários aspectos que perpassam o cotidiano do ambiente escolar, seja em relação à estrutura física, as dificuldades pedagógicas, a influência das regulações que regem a organização do trabalho pedagógico, tanto no micro quanto no macro. Busca-se na teoria da educação progressista discutir a valorização de uma educação que concorra para a verdadeira emancipação dos sujeitos, que é o objetivo maior de qualquer proposta educacional.

2- Desenvolvimento

Entendendo que o educador deve realizar uma constante práxis, a busca de referenciais teóricos que levem-no a compreender as circunstâncias que condicionam seu trabalho é bastante relevante para auxiliá-lo na execução de sua prática. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico em obras nas quais Paulo Freire ressalta fatos e conceitos acerca da importância do trabalho docente e suas implicações, bem como em trabalhos científicos que tratam sobre o referido tema. Para Freire (1987, p. 21) “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”

São vários os condicionantes internos e externos que moldam a dinâmica do trabalho docente, e alguns não podem ser dominados ou modificados pelos educadores. Entretanto, o trabalho deve ser exercido ainda que hajam tais

¹⁷⁹ Especialista em Arte e Educação pelo ISAL – Instituto Superior de Educação da América Latina. Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – NUPEPES. pedagogacarlad@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

entraves e dificuldades, em prol da democratização dos espaços escolares e melhoria dos processos de aprendizagem. A discussão sobre o costumeiro embate entre o qualitativo e o quantitativo, que por vezes culminam em levar a culpa pelos maus resultados alcançados no processo educacional, também será abordada.

Cada educador, indiferente de qualquer posicionamento ou teoria pedagógica que admita como verdadeira, demonstra, explícita ou implicitamente, um pouco de sua formação e história de vida. Portanto, nenhuma educação é neutra, mas política sempre. (FREIRE, 1991, p. 28). Essa prerrogativa está presente em várias obras de Paulo Freire, já que, ele afirma constantemente que a postura do educador progressista deve estar sempre associada a uma leitura crítica da realidade.

A necessidade de transformação das pessoas para haja a transformação das circunstâncias é imperativa na teoria freireana. Para ele, a fatalidade dita por muitos, quase sempre com intenções duvidosas, de que as coisas não podem ser de outra forma porque são assim, deve ser não só repudiada como também combatida, pois somos seres condicionados e não determinados. (FREIRE, 2001, p. 23). Segundo Paula,

A comunicação dialógica, enquanto condição humana deseres programados para aprender, conscientes de sua inconclusão e convictos do que sabem e do que ignoram, implica co-intenção das pessoas aos objetos que pensam, problematizam e transformam. (2017, p. 58)

Essa é a lógica da educação progressista: instrumentalizar os sujeitos para que eles possam ser os agentes de sua própria transformação.

3- Considerações finais

É possível, então, afirmar que a teoria de Paulo Freire contém subsídios que possibilitam a compreensão e reflexão acerca dos condicionantes que moldam e perpassam a dinâmica dos processos educativos, bem como auxiliam na instrumentalização dos sujeitos para que tornem-se protagonistas da superação de suas dificuldades e transformação de suas realidades.

4- Referências

FREIRE, **A Educação na Cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. 6ª ed. São Paulo: Olho d'Água: 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAULA, Lucimara Cristina de. **Contribuições da Dialogicidade em Paulo Freire às Pesquisas e Propostas sobre Formação de Educadores**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 30, p.57-73 jan./abr. 2017. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE NEGROS E NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Ronicéia Aparecida Biscaia Solak¹⁸⁰

Resumo: O presente trabalho pretende analisar de forma crítica as representações de negros e negras, num livro didático de língua espanhola, para o ensino médio, que foi indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aprovado em 2012. Assim, com base na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e no Parecer CNE/CP 3/2004. Este trabalho procurou elaborar análises e reflexões, sobre como as imagens de pessoas negras vêm sendo representadas nos três volumes do livro didático *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martín. Para a realização destas análises, foram selecionadas algumas imagens de negros e negras, em situações diversificadas. Respaldoando-se em Hall (2003), foram analisados aspectos de representações. Para refletir sobre livros didáticos, foi recorrido à Silva (2004) e Ferreira e Camargo (2014). Neste sentido, os resultados das análises das imagens presentes na coleção, apontam para uma grande necessidade de modificação das representações de negros e negras nos livros didáticos de espanhol. Pois, foi constatado ausência de imagens de pessoas negras, e que quando apareceram nos livros, foram representadas de forma estereotipada.

Palavras-chave: Livro didático. Representações. Espanhol.

1- Introdução

O presente trabalho resulta das análises e reflexões realizadas, num grupo de estudos, que interage no contexto escolar, de um colégio público estadual, acerca do livro didático de espanhol, cujo material é utilizado pela maioria dos professores nas escolas públicas para o ensino de Língua Espanhola.

Neste material, pretende-se analisar, como estão sendo representadas as imagens de negros e negras. De modo, a reproduzir ou a desconstruir estereótipos negativos, em relação à população negra.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, foi utilizado como respaldo teórico a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e o Parecer CNE/CP 3/2004, ambos propõem uma educação multicultural.

Diante disso, os referenciais teóricos utilizados, para as análises das imagens de negros e negras, no livro didático de espanhol foi Hall (2003), e para refletir acerca do tema livros didáticos, Silva (2004) e Ferreira e Camargo (2014).

Assim, a metodologia constitui uma pesquisa bibliográfica, de base documental, que procurou aprofundar um estudo sobre análises de imagens de pessoas negras, no livro didático de espanhol intitulado *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martín.

¹⁸⁰Graduada em Licenciatura em Letras Português/Espanhol (UEPG); professora da rede estadual do Paraná (SEED); roniceiasolak@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O trabalho está estruturado em três partes: o primeiro momento expõe algumas reflexões sobre os referenciais teóricos, que embasaram a análise do livro didático. Alternando com as reflexões sobre imagens de negros e negras presente no livro de espanhol. E, nas considerações finais será exposto um parecer geral, sobre tudo o que foi discutido.

2- Referenciais teóricos e análise do livro didático

Neste artigo, o embasamento teórico constitui a Lei 10.639/03, a qual modificou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contempla a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana, bem como a história da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Para assim, resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, reformulada pela Lei 11.645/08, que evidencia "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2008, p.1).

A lei 10.639/03 propõe, que o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africanas na Educação Básica deverão ser contempladas em todas as disciplinas. Desta maneira, a disciplina de Língua Espanhola não poderá se distanciar da aplicabilidade desta Lei.

Para tanto, este trabalho evidencia a respeito do Parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõe:

Oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004, p.10)

Para tanto, na escolha do livro didático na escola, apresentação pelo Ministério de Educação e Cultura MEC, é necessário que os professores realizem reflexões, sobre como os negros e negras são representados neste material de grande circulação no ambiente da escola.

Neste sentido, o livro didático

[...] ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. (SILVA, 2005, p.22)

Assim, para análise do livro didático intitulado *Síntesis: curso de lengua española* de Ivan Martín, indicado pelo MEC no ano de 2011, para se utilizar por três anos (2012, 2013 e 2014). Foram analisadas algumas representações de imagens de negros e negras nos três volumes.

3- Considerações finais

É possível concluir, que o livro "Sínteses" apresenta conteúdos, que contemplam aspectos interculturais. Portanto, as contribuições dos africanos na formação da sociedade latino-americana são algo para refletir nos livros didáticos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Uma vez, que conforme foi constatado, também é importante discutir sobre como os negros e negras vêm sendo representados nos livros didáticos.

Quanto à Lei 10639/03 a aplicabilidade da lei no livro didático. Nem todos os volumes retrataram negros e negras de forma positiva. Pois, somente o volume 1 do livro analisado destacou, de modo geral, mais imagens positivas de pessoas negras. No entanto, os volumes 2 e 3, as imagens de negros e negras foram invisibilizadas e quando apareceram, foram expostos de maneira estereotipada.

4- Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 11.639, de 10 de março de 2003.** Brasília. MEC-Ministério da Educação. 2008

_____. Parecer CNCE/CP, 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil (Humanitas), 2003.

FERREIRA, A.J.; CAMARGO. M. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA E CAMARGO E

CAMARGO, A. J. (Org.) **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero.**

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española.** Ensino Médio. São Paulo: Ática. v. I, 2010.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

REFLEXÕES SOBRE A CULTURA AFRODESCENDENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

David Alexandre Gelatti Bueno¹⁸¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo primordial analisar a questão do negro e do escravo em nossa sociedade, passada e atual, em um trabalho que foi desenvolvido em uma Escola Municipal no Município de Castro/Pr, tendo como sujeitos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma leitura a partir das disposições da lei BRASIL10.639/93. Com este trabalho, foram abordados os escravos, o preconceito racial e a marginalização deste povo até a atualidade, bem como todas as atividades tinham um cunho de emancipação humana destes indivíduos em formação, para que possam compreender o que foi a barbárie da escravidão, e o que o preconceito ainda ocasiona em nossa sociedade dita contemporânea. Como resultado percebemos a necessidade da pertinente discussão da temática em nosso ambiente escolar trazendo o conhecimento da cultura afrodescendente para a escola.

Palavras chave: Diversidade cultural, afro-brasileira, escola.

1- O trabalho desenvolvido

Iniciamos nosso estudo das comunidades afrodescendentes, a partir da curiosidade dos alunos na exposição do museu tropeiro na cidade histórica de Castro, do qual foi avistado argoleiras, que eram utilizadas no transporte destes escravos juntamente com os tropeiros, em suas viagens pelo sul, até o interior de São Paulo. Dessa forma nasceu o trabalho com o objetivo de compreender o que foi a escravidão, qual os seus males, bem como sua herança histórica até atualidade.

Seguindo as orientações colocadas pelo MEC perante a lei BRASIL 10.639/93 ressaltando que:

Um dos princípios que devem orientar os temas, os projetos e as atividades pedagógicas em relação à questão do negro na escola é a desconstrução do preconceito racial e a reafirmação de uma autoestima positiva da população negra e mestiça. Ensinar e aprender sobre e na diversidade, propor situações de aprendizagem que sejam desafiadoras e que tragam novos conhecimentos são cuidados que se deve ter quando o que se estuda vem carregado de imagens e crenças baseadas no preconceito e na discriminação. (BRASIL, 1996, p.01)

E com isso faz-se necessário uma releitura deste estudo, uma valorização nos conteúdos que abordam a temática, da qual em todas as atividades deste projeto de trabalho que realizamos tentamos deixar bastante explícito, pois trabalhamos com a história destes negros, da substituição da mão de obra indígena pela escrava em nosso Brasil Colonial, bem como todas as leis que foram aos poucos dando alforria a este povo, até a sua marginalização após a

¹⁸¹ Professor do ensino fundamental anos iniciais e acadêmico do segundo ano do curso de pedagogia- UEPG.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

abolição do regime escravocrata, pois estes ficaram sem norte, sem trabalho, e sem-terra, em uma leitura mais crítica deste contexto pós escravidão, relemos obras deste período como a obra Loja de Sapateiro, de Debret(1820/30). Norteamos também a corte de Portugal e a sua “invasão” a nosso país, além de assistirmos a vídeos, e na construção prática dos educandos de cartazes, produções textuais, e apresentações para toda a escola, sendo que a mais marcante, foi a dos alunos (as) com o rosto pintado metade branco e a outra metade preta, passamos de sala em sala, sendo que estes alunos (as) carregavam consigo placas com alguns dizeres como: macaco, escurinho, chocolate. Com esta atividade esperávamos mobilizar quem a estava assistindo, além de disseminar no âmbito escolar práticas não racistas, pois como bem afirma Munanga (1999):

A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência... É necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. (MUNANGA, 1999, p.18 apud SEED, 2006, p. 18).

Embasando-se nisso temos a plena certeza que práticas docentes como estas dentro do ambiente escolar, favorecem não somente a aprendizagem dos alunos, e o estudo da história da educação, mas também a afirmação e valorização da identidade afrodescendente, o orgulho de ser negro e não ter vergonha de sua cor e poder lutar contra uma sociedade injusta a suas minorias dentro de um sistema neoliberal capitalista que apenas nos enxerga como seres produtivos, e não como indivíduos com especificidades que merecem ser valorizadas e respeitadas.

2- Mudanças de postura

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e trabalho realizado com meus alunos (as), foi possível e notável a mudança de comportamento em relação a cultura afrodescendente e o aumento de sua criticidade em debates e interpretações deste contexto, bem como o relato: *“Professor, os negros sofreram tanto, por serem mais escurinhos, como eu”* Aluno 1– 8 anos

O aluno 1 expressa sua ideia sobre a questão e sabemos que a origem para um respaldo referente a escravidão, é a cor da pele, a intolerância. Pesquisas da época apontam que o negro apresentava um crânio diferente dos brancos, e este crânio se mostrava inferior ao da raça branca. Com isso analisamos também o viés da ciência a favor da desigualdade e do sofrimento de um povo que perdurou por séculos.

Outro ponto bastante significativo é que estes alunos envolvidos, se tornaram ainda mais sensíveis com toda a forma de preconceito, denunciaram a coordenação e a demais professores práticas de racismo dentro do ambiente escolar.

Com isso analiso a importância que se tem o capital cultural, independente da classe econômica, destacamos a importância as diferentes formas de bens culturais da humanidade, e principalmente trabalhar com as desigualdades sociais para que esta nova geração busque uma revolução social e alcance a tão



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

almejada emancipação humana, e que está se dá a partir de pequenas atividades, com intencionalidades claras de práxis e de transformação.

3- Conclusões

Por fim pode-se concluir, que o trabalho disposto pela lei BRASIL 10.639/03 trabalhada dentro de uma perspectiva histórico crítica é fundamental, para vencermos as barreiras do preconceito, e da intolerância, e também mostra-se neste trabalho que se é possível trabalhar com os anos iniciais temas pertinentes a nossa sociedade, de forma clara, contextualizada e objetiva. Os alunos ao longo de todo o processo se mostraram curiosos e aguçados em saber mais e mais sobre esta cultura, bem como se chocaram com as barbáries e atrocidades cometidas pela raça dita superior, destaca-se a necessidade da discussão da temática em nosso ambiente escolar uma semente que se chama “tolerância a mãe do respeito e prima da sabedoria”.

4- Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5.ed. Secretaria de Educação e do desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

PARANÁ. SEED. Cadernos temáticos: **inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares/ Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2005.

PARANÁ. SEED. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais/ Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 110 p.- (Cadernos Temáticos).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

OS BENEFÍCIOS DA INFORMÁTICA NA VIDA DO IDOSO

Luana Suemi Fujita¹⁸²
Rita de Cássia da Silva Oliveira¹⁸³

Resumo: O mundo está envelhecendo, e desta maneira coloca os idosos como grupo emergente. Agregado a essas transformações, nota-se o aumento das tecnologias de comunicação e de informação, tendo despertado excessivo interesse entre os idosos quanto ao aprendizado da informática, considerando os benefícios que ela pode oferecer às suas vidas. O artigo é um recorte do trabalho de conclusão do curso da disciplina de Pedagogia. A metodologia desse trabalho baseou-se em observações in loco, elaboração de diários de bordo e aplicação de questionários aos alunos da Universidade Aberta para a Terceira Idade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O presente objetiva verificar os benefícios da informática na vida do idoso.

Palavras-chave: Idosos, Informática, Universidade Aberta para Terceira Idade.

1- Introdução

O número de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo vertiginosamente do que qualquer outra faixa etária. O Brasil até 2025, será o sexto maior país em número de idosos (World Health Organization- WHO, 2005).

E, para acompanhar esse processo há uma necessidade da inclusão digital na terceira idade tornando-se uma forma de socialização com o mundo contemporâneo, favorecendo as relações familiares, sociais, comerciais entre outros. Entretanto, verifica-se que esta atividade repercute também na sua qualidade de vida, auxiliando nos estímulos cognitivos, musculares e motores (BIZELLI et al, 2009).

Essas concepções corroboram o objetivo desse trabalho, qual seja: verificar os benefícios da informática na vida do idoso.

Trabalhar com a aprendizagem em relação aos idosos e atender os desafios decorrentes dos avanços das sociedades industrializadas e informatizadas, significa reconhecer os potenciais e incorporar os idosos no progresso da tecnologia. Com este projeto busca-se um aprofundamento sobre os estudos acerca da terceira idade e as transformações possíveis por meio da Informática

Pesquisar o ensino voltado para o idoso se justifica pela sua acentuada importância e contribuição no processo das Instituições de Ensino Superior, possibilita as relações intergeracionais, a percepção das particularidades da aprendizagem do idoso e a inclusão digital nesta etapa da vida que se torna uma forma de socialização no mundo moderno, verificando-se que a atividade digital repercute na qualidade de vida, uma vez que propicia estímulos cognitivos, motores e emocionais. De acordo com Kreis; Alves; Cardenas; Karnikowski (2007,

¹⁸²Doutora em Educação; Professora do Departamento da Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

¹⁸³ Doutora em Educação; Professora do Departamento da Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

p.155 apud KACHAR,s.d), “acrescenta que a tecnologia amplia o acesso à informação, a qualidade de veiculação e a recepção em diferentes níveis de mídia. A facilidade e a rapidez que esse recurso proporciona às informações relativiza a questão do tempo e do espaço, bem como interfere nas relações e nos comportamentos de seus usuários.

2- Desenvolvimento

A população considerada da Terceira Idade pode ter condições de estar inserida na sociedade informatizada constituindo o universo de atualização e não exclusas, pois a cada dia as novas tecnologias estão invadindo os lares, criando cada vez mais necessidades de aprendizagem e domínio dessas ferramentas. Trabalhar com a aprendizagem em relação aos idosos e atender aos desafios decorrentes dos avanços das sociedades industrializadas e informatizadas, significa reconhecer os potenciais e incorporar os idosos no progresso da tecnologia. Com este trabalho busca-se um aprofundamento sobre os estudos acerca da terceira idade e as transformações possíveis por meio da Informática. Corroborando, Kachar (2003, p.62) “ computadores e tecnologia da comunicação oferecem um potencial para melhorar a qualidade de vida da pessoa da terceira idade, provendo-a com as informações e serviços externos à sua residência. ” Esse privilégio vem contribuir para facilitar a vida das pessoas idosas que têm dificuldade ou dependem de outros para utilizar dos meios tecnológicos.

A fim de problematizar a educação voltada para os idosos, esse trabalho tem como base os estudos de Paulo Freire em relação a interação do homem com o outro e a sociedade. De acordo com Freire (2014), a horizontalidade das relações, o respeito para com os educandos, a preocupação com os sujeitos, a dialogicidade são preceitos fundamentais para o processo de ensino – aprendizagem.

A partir que o sujeito adquire conhecimentos se aproxima da participação do meio social, ele começa a conquistar representatividade e refletir sobre o que é privado. Nessa lógica, a educação assume papel importante para a emancipação, contribuindo para que o sujeito tenha acesso aos conhecimentos social e historicamente acumulados.

Sendo a educação um direito de todos e dever do Estado, previsto no artigo 205 da Constituição Federal (1988), que vem a ser reafirmado pelo Artigo 20 do Estatuto do Idoso (2003), passou então a ser um desafio a inserção dos idosos no meio educativo. Surgem as Universidades Abertas da Terceira Idade, como um espaço a fim de tentar garantir o acesso à educação permanente em um meio apropriado a esta faixa etária.

Segundo Oliveira, Scortegagna, Oliveira (2015, p.88) “pela educação permanente, o idoso volta a estudar, reflete sobre a sua vida, desenvolve e amplia suas habilidades, elabora novos objetivos e traça estratégias para solucioná-las. ”

O entendimento que se tem do termo terceira idade é construído pelo caminho histórico percorrido e pelas ações políticas e fatos sociais. Conforme Oliveira (1999, p.23) “compreender que o idoso é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas preponderantes. ”

A velhice é um processo pessoal, natural, indiscutível e inevitável, sendo parte da evolução humana. Embora envelhecer seja um processo natural, o



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

convívio social requer ações que propiciem condições para que o idoso se perceba dentro do contexto ao qual pertence e compreenda a possibilidade de contribuição com sua coletividade.

Em determinadas sociedades é percebida como sinônimo de aspectos positivos e otimistas, envolvendo respeito, sabedoria, qualidade de vida, valorização, mas contraditoriamente, também é vista de forma negativa e marginalizadora, sendo a ela atribuídas qualidades como discriminação, alienação, incapacidade e violência. Nesta etapa, ocorrem mudanças biológicas, fisiológicas, psicossociais, econômicas e políticas que tecem o cotidiano das pessoas. Essas mudanças podem ocorrer de forma consciente, tranquila ou sentida com grande intensidade, tudo dependerá de como a pessoa entende a própria velhice. Os sinais que caracterizam essa etapa são visíveis por conta da ação temporal e social.

A mudança física é gradual e progressiva, ocorrendo uma diminuição da força muscular, da agilidade e da mobilidade das articulações, tendo uma redução da acuidade visual, auditiva e perda da memória.

A mudança psicossocial, relaciona-se com as modificações afetivas e cognitivas, havendo um afastamento das pessoas de outras faixas etárias, uma segregação familiar e declínio do prestígio social.

Nessa conjuntura o envelhecimento é inevitável. Todos os seres humanos, chegando à fase da vida denominada velhice, será considerado idoso. Desta maneira, a idade é uma categoria embutida dentro dela mesma, é discutível e obsoleta. Schneider; Irigaray (2008, p. 587 apud ANDREWS, 1999)

Enquanto todos os outros estágios da vida são planejados e construídos social e culturalmente e não existem conflitos para eliminar a infância, a adolescência e a idade adulta do panorama do desenvolvimento humano, a velhice é colocada à margem pois ao mesmo tempo em que as pessoas querem viver muito, não querem ficar velhas nem se parecer com velhos.

Neste viés, entende-se que a criança quando nasce existe uma série de preocupações com diversos aspectos relacionados com seu crescimento e desenvolvimento. Entretanto, a projeção da vida não inclui o envelhecimento, culturalmente não há uma preocupação com a chegada da velhice.

Pensar o idoso na sociedade atual significa ir além do que a simples proteção social, mas sim, revela um segmento que vem gradativamente ocupando novos espaços e conquistando maior participação diante do contexto social, passando de expectadores para protagonistas de suas histórias.

3- Considerações finais

O contato do idoso com a Informática possibilita que ele se torne mais adaptado à sociedade. A aprendizagem de novas tecnologias proporciona ao exercício cognitivo e à ampliação da sociabilidade dos alunos, e substancialmente a elevação da autoestima dos idosos, favorecendo a superação do sentimento de inadequação ao assumirem posições mais autoconfiantes na sua relação com as novas tecnologias e nas funções da vida cotidiana.

4- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

BIZELLI, Maria Helena Sebastiana Sahão et al. *Informática para a terceira idade – características de um curso bem sucedido. Rev. Ciênc. Ext.* v.5, n.2, p.4-14, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KACHAR, Vitoria. **Terceira idade e informática:** aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003. 206p.

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva. **Terceira idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Paulinas, 1999, p.288

OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa, OLIVEIRA, Flávia da Silva. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. In: OLIVEIRA, Rita de Cassia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. (Orgs.) **Universidade aberta para a terceira idade:** o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015, p. 85-122.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto e IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. 2008, vol.25, n.4, pp.585-593. ISSN 1982-0275. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>. Acesso em 31 março de 2017.

World Health Organization.(2005). **Envelhecimento ativo:** uma política de saúde. Brasília: Organização Pan- Americana da Saúde.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 6 Tecnologia e Educação



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

PORTAL EDUCAPES: INCENTIVO A DISPONIBILIZAR E COMPARTILHAR RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA A UAB

Fernanda Bassani¹⁸⁴

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos¹⁸⁵

Eliane de Fátima Rauski¹⁸⁶

Resumo: O presente trabalho apresenta o Portal eduCAPES, um repositório de recursos educacionais abertos, da produção de objetos educacionais voltados para o âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB disponibilizando a produção das diversas Universidades vinculadas à UAB. Nosso objetivo é apresentar os processos de acesso e inserção de informações neste Portal, bem como divulgar os objetos educacionais produzidos pelos cursos da UEPG disponibilizados, visando o aproveitamento desses materiais nos cursos ofertados, com a possibilidade de reutilização. Disponibilizar a produção

Palavras chaves: Repositórios. Recursos Educacionais Abertos. Portal eduCAPES. UAB.

1- Introdução

Lançado em 2016, o Portal eduCAPES compila o material didático dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e disponibiliza conteúdos educacionais abertos com acesso gratuito, possibilitando o acesso universal a recursos educacionais abertos licenciados voltados a qualquer tipo de atividade acadêmica em qualquer modalidade e suporte.

Destaca-se que a proposta da Diretoria de Educação a Distância da DED/CAPES visa o processo de democratização da informação reforçando os processos de publicização, compartilhamento e disseminação de materiais educacionais ofertados no âmbito do sistema da UAB.

Portanto, o eduCAPES constitui-se de um portal de objetos educacionais abertos para uso de aluno e professores da educação básica à superior, englobando objetos de aprendizagem que estejam em licença aberta (*Creative Commons*¹⁸⁷) e/ou sob domínio público. Utiliza-se da tecnologia DSpace com padrões de metadados Dublin Core em qualquer formato digital.

Neste trabalho pretende-se então divulgar o referido Portal com o propósito de incentivar a alimentação de dados neste sistema, valorizar a produção de recursos educacionais abertos e disponibilizar a produção científica produzida pelo NUTEAD para

¹⁸⁴ Licenciatura e Bacharelado em História. Especialista em Educação a Distância e Mídias para Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail fernandab@ead.uepg.br .

¹⁸⁵ Bibliotecária. Mestre em Gestão de Sistemas de Informação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail: mluzia@ead.uepg.br

¹⁸⁶ Administradora. Mestre em Administração. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail efrauski@ead.uepg.br .

¹⁸⁷ Organização sem fins lucrativos que a partir de Licenças (especificadas por seus autores) compartilha seu trabalho com o público.

os cursos ofertados, bem como utilizar-se de outras produções de instituições parceiras para reuso ou readaptação para nossos cursos.

2- Desenvolvimento

Os Recursos Educacionais Abertos – REA’s são objetos educacionais, materiais de ensino que têm sido utilizados por profissionais das mais diversas áreas e níveis de estudo possibilitando um aprendizado colaborativo, aberto e flexível; ultrapassando barreiras de tempo e espaço. Por mais que a utilização destes recursos torne o aprendizado mais dinâmico, sua aplicação ainda é restrita.

Segundo a UNESCO, “[...] REA são materiais para ensinar, aprender e pesquisar, que estão em domínio público ou são publicados com licença de propriedade intelectual que permita sua livre utilização, adaptação e distribuição”.¹⁸⁸

Além da utilização dos REAS, outra tendência vem crescendo, o *Creative Commons*; que a partir das Licenças permite o uso, reuso e adaptação de músicas, vídeos, material acadêmico e científico, permitindo que a criatividade seja compartilhada.

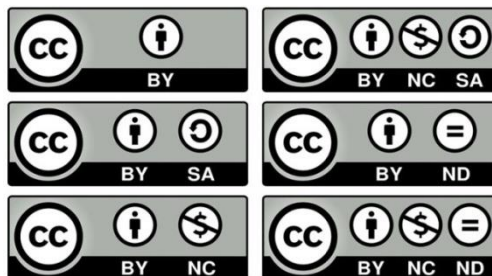
Figura 1 – Símbolo dos Recursos das licenças

Educacionais Abertos
Commons



Figura 2 – Símbolos

Creative



Nesta perspectiva o Portal eduCapes foi criado para a disponibilização dos recursos educacionais produzidos pelas instituições vinculadas à EAD em forma de acesso aberto e com parcerias com outros portais e repositórios.

Figura 3 – Portal eduCapes – tela inicial

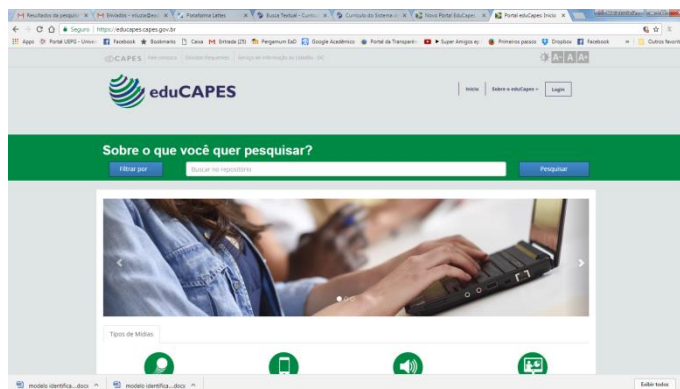
¹⁸⁸ UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/open-educational-resources/>>. Acesso em: out. 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



3- Metodologia

A produção bibliográfica dos fascículos ou livros das disciplinas dos cursos ofertados é publicada dentro da licença *Creative Commons* e mediante este ato estão em licença aberta e devem ser disponibilizados para acesso livre.

O NUTEAD realiza os cadastramentos das produções dos cursos da UAB vinculados à Instituição, mediante cadastro na plataforma/site do eduCAPES e preenchimento dos metadados solicitados, tornando a produção dos seus objetos educacionais disponíveis aos interessados por sistema de buscas.

4- Resultados

Os principais resultados de estar contribuindo para a inserção de dados no eduCAPES é que o NUTEAD, além de disponibilizar os seus produtos, valoriza sua produção, compartilha os seus recursos e coloca em evidência o Núcleo e a Instituição. Insere-se no contexto do Movimento Mundial de Arquivos Abertos atendendo as premissas de pesquisar, avaliar, reutilizar, remixar, criar, compartilhar e licenciar materiais já produzidos.

5- Considerações finais

Quanto maior for o uso de tecnologias e recursos no processo de ensino e aprendizagem, seja em qualquer nível, maiores serão as possibilidades de melhoria na educação e no desenvolvimento social.

Compartilhar os recursos educacionais produzidos com acesso livre é uma forma de democratizar o acesso aos mesmos compartilhando conhecimento e ações em prol do ensino e do aprendizado, além de divulgar a produção bibliográfica da equipe de colaboradores/professores formadores no NUTEAD/UEPG.

6- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

LITTO, F. M.; MATTAR, J. (Org.). **Educação aberta online**: pesquisar, remixar e compartilhar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção Tecnologia Educacional, 10).

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: out. 2017.

SILVA, Robson da. **Objetos de aprendizagem para educação a distância**. São Paulo: Novatec, 2011.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS INCORPORANDO TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EAD ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Abrahão Scheifer¹⁸⁹

Carmen Silvia Simão¹⁹⁰

Cristine Isabel Simão¹⁹¹

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos¹⁹²

Resumo: Este trabalho ressalta iniciativas para inserir o professor no contexto da educação à distância utilizando-se de tecnologias aplicadas ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Universidade Estadual de Ponta Grossa com o objetivo de disseminar, capacitar e motivar os professores a aplicarem essas ferramentas nas atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem visando motivar e inovar o referido processo. Para isso, durante o biênio 2016/2017 estão sendo ofertados diversos cursos para utilizar recursos como estratégia de ensino para a prática educativa na modalidade a distância. Foram ofertadas 05 (cinco) oficinas: lição, ferramentas externas, tarefa com rubricas e fóruns, questionário, gravação de videoaulas. Como resultado dessas práticas espera-se que na organização dos conteúdos e da plataforma de ensino seja identificado o uso desses recursos quer seja nas disciplinas de graduação quer seja na pós-graduação, bem como nos cursos de extensão. Todas as iniciativas visam promover inovações nas práticas pedagógicas dos professores atuantes promovendo um melhor fluxo e qualidade das disciplinas produzidas nesta modalidade. Os resultados são visualizados nas disciplinas dos cursos dos professores que participaram desta formação e implantação ações na perspectiva de equilibrar, motivar e estimular o aprendizado explorando os recursos das ferramentas/recursos do MOODLE.

Palavras chaves: Tecnologias, educação, ensino híbrido.

1- Introdução

O Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD, Órgão Suplementar da Reitoria, tem se preocupado com a formação continuada dos professores e traz a comunidade universitária (presencial e EaD)

¹⁸⁹ Acadêmico de graduação do Curso de Ciências Econômicas. Atua como apoio técnico administrativo, é responsável pelas plataformas dos cursos de extensão. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail abrahão@ead.uepg.br

¹⁹⁰ Agente Universitário. Mestre em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail cssimaoc@ead.uepg.br

¹⁹¹ Graduada em Pedagogia, Especialista em Informática na Educação, Especialista em Formação de Professores e Educação à Distância, Mestre em Educação. Pós-Graduada em Design Instrucional. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail cristine@ead.uepg.br

¹⁹² Bibliotecária. Mestre em Gestão de Sistemas de Informação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail: mluzia@ead.uepg.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

oportunidades constantes de atualizações. Tem por finalidade democratizar o acesso a educação em todas as suas modalidades e incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos, programas e cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão – ministrados nas modalidades semi-presencial e a distância, utilizando-se das novas tecnologias de informação e comunicação.

Para tanto vem proporcionando cursos de extensão de capacitação de seus colaboradores na perspectiva de dinamizar com recursos e ferramentas do MOODLE aliando as tecnologias para composição das propostas pedagógicas das disciplinas e cursos. No biênio 2016/2017 estão sendo ofertados, para os professores da UEPG dos cursos presenciais e a distância, os cursos LMS – MOODLE o que há de novo de forma híbrida com momentos presenciais e complementação pelo AVA/MOODLE com carga horária de 20 horas sendo 04 horas presenciais e 16 horas a distância. No segundo semestre de 2017 implementou-se as oficinas MOODLE, de forma híbrida, presencial e a distância, sendo 4 horas presenciais e 16 horas a distância, no qual os professores aprendem a utilizar melhor os recursos do MOODLE e passar a utilizar esses recursos como estratégia de ensino para a sua prática educativa na modalidade a distância. Para 2017 foram ofertadas 05 (cinco) oficinas: lição, ferramentas externas, tarefa com rubricas e fóruns, questionário, gravação de videoaulas. Desta forma, este trabalho apresenta o resultado obtido pela promoção dessas capacitações.

2- Desenvolvimento

O ambiente virtual de aprendizagem, como uma sala de aula digital, estrutura-se baseada em recursos tecnológicos e suas ferramentas, cabendo aos professores compor os conteúdos e planejar sua ação pedagógica.

Piva Junior (2013) busca refletir sobre a introdução da cultura digital para educadores. Retrata a evolução dos átomos aos bits e a tecnologia como solução além de contextualizar os recursos tecnológicos, softwares educacionais, a Internet, a questão das comunidades, colaboração e conectividade. Da mesma forma, Faria e Lopes (2014) abordam práticas pedagógicas em EAD a importância da pesquisa, a questão do tempo e do espaço dos novos tempos, espaços e práticas.

Marques e Vitti (2016) ressaltam o aspecto interação professor x aluno x tecnologia e defendem a sala de aula como um ambiente cooperativo e estimulante para favorecer o processo de ensino e aprendizagem bem como as possibilidades do educador alcançar e ajudar o aluno em suas dificuldades por meio de ferramentas tecnológicas.

A produção de ambientes virtuais exige a gestão e o compartilhamento de conhecimentos, organizando os processos, conteúdos, atividades que devem estar focados na qualidade desta organização. Assim, Alarcon e Spanhol (2017) reforçam em sua pesquisa o fluxo do conhecimento na produção de ambientes virtuais de aprendizagem e criam uma classificação de tipos de AVAs enfocando a estratégia de aprendizagem, o design educacional e os objetivos pedagógicos.

A literatura evidencia e justifica os investimentos e iniciativas para investir na capacitação e formação dos atores deste cenário.

3- Metodologia

A metodologia das oficinas MOODLE e dos cursos LMS - MOODLE o que há de novo consiste na interação, interatividade, cooperação e autonomia dos cursistas. A proposta metodológica destas oficinas está centrada nas atividades e no novo formato do AVA-2018. As oficinas ocorrerem presencialmente em um único dia em dois períodos (matutino e vespertino) totalizando quatro horas e online em duas semanas consecutivas totalizando dezesseis horas como cursos de extensão. Espera-se que os cursistas desenvolvam atitudes positivas e proativas em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades para mudança significativa no processo ensino-aprendizagem. As oficinas ministradas foram: Lição, Ferramentas Externas, Tarefas com Rúbricas e Fórum de Discussão, Questionário e Gravação de Vídeoaula.

4- Resultados

Os resultados iniciais obtidos foram o uso de uma Lição no curso de graduação “Tecnologia em Gestão Pública” o qual a professora participou anteriormente de uma oficina sobre o recurso atividade lição, e o uso do Laboratório de Avaliação em um curso de extensão “Tutoria na EAD” no qual a professora participou do curso LMS – MOODLE o que há de novo.

As figuras 1 a 3 representam algumas Telas da Lição: Disciplina: Modelo Brasileiro de Planejamento, Orçamento e Gestão Unidade 5 – Contabilidade Pública . A figura 4 mostra uma tela do Curso de Extensão Tutoria na EAD Laboratório de Avaliação.

Figura 1 – Tela Introdução

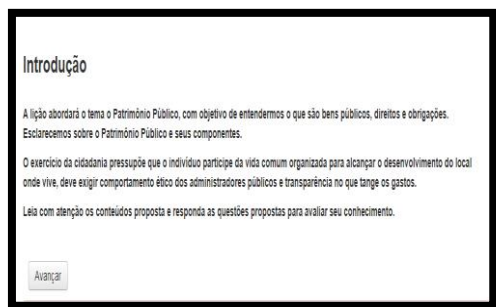


Figura 2 - Tela de Conteúdo

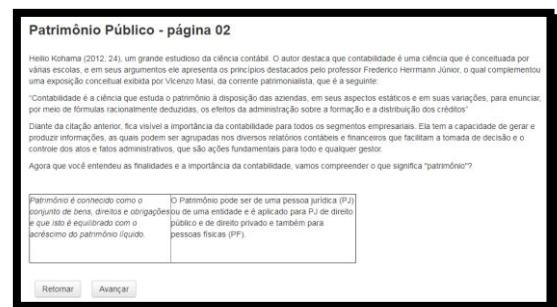


Figura 3 – Tela de questão

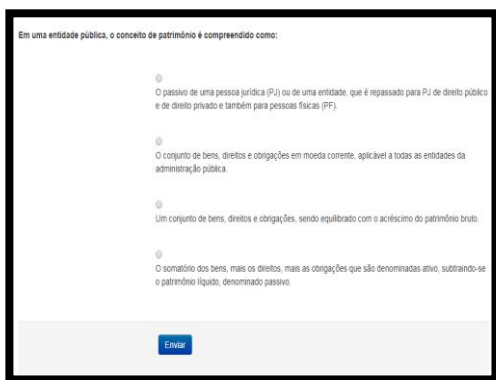
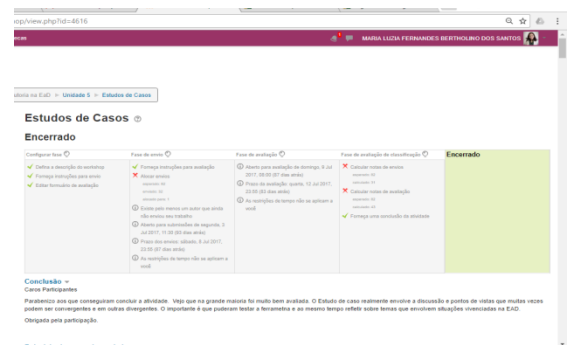


Figura 4 – Tela Laboratório de Avaliação





XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

5- Considerações finais

Os resultados aparecem após a participação de algumas oficinas em disciplinas da graduação e em alguns cursos de extensão, mostrando que após o domínio da ferramenta fica fácil a sua aplicabilidade.

Espera-se que o uso dos recursos atinja maior evidência no primeiro semestre letivo de 2018 uma vez que ainda há oficinas em andamento neste ano e outras análises serão realizadas.

6- Referências

ALARCON, D. F.; SPANHOL, F. J. O fluxo de conhecimento na produção de ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 16, p. 63-72, 2017.

ALMEIDA, S. C. D.; MEDEIROS, L. F.; MATTAR, J. (Org.). **Educação e tecnologias**: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção Tecnologia Educacional, 12).

FARIA, A. A.; LOPES, L. F. **Práticas pedagógicas em EaD**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Ed. SENAC, 2010.

MARQUES, I. Q.; VITTI, I. A formação docente e a interação por meio das novas tecnologias educacionais. In: ALMEIDA, S.C.D. et al. (Org.). **Conhecimento e educação**. Maringá: UNICESUMAR, 2016. p.111-18.

PIVA JUNIOR, D. **Sala de aula digital**: uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A EXPERIÊNCIA DE PARCERIA NA ATUAÇÃO DA TUTORIA EAD: RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Silvana de Fatima Travençoli do Carmo¹⁹³
Kelly Cristina Ducatti da Silva¹⁹⁴

Resumo: Este relato de experiência é fruto da formação profissional e atuação da tutoria no sentido de acompanhar, orientar, incentivar, atendendo as demandas de permanência dos acadêmicos inseridos no contexto de Educação à Distância. Tem como objetivo revelar a contribuição do trabalho colaborativo e de parceria entre, tutor à distância e tutor presencial que ocorre em um dos Polos de Educação à Distância, localizado no interior do Paraná. Desde 2014, quando do ingresso de um grupo de acadêmicos no Curso de Pedagogia na modalidade da Educação à Distância, essa parceria tem se apresentado fundamental no que tange à minimização da distância na relação teórica-prática que é estabelecida no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a questão que norteia o presente trabalho é: o que é revelado na atuação de tutores que atuam em parceria? Para responder esta questão foi necessário o levantamento de informações junto aos acadêmicos do referido Curso, por meio de relatos escritos coletados no final dos semestres letivos. Os dados foram sistematizados e interpretados, possibilitando a compreensão da existência de reciprocidade entre tutores e acadêmicos envolvidos num processo de estudo contínuo e intercâmbio de informações que favorecem a formação universitária, fomentando no curso a construção de conhecimentos mais próximos do esperado e com menor evasão do curso.

Palavras-Chave: Tutoria, Educação à Distância, Formação Inicial de Professores.

1- A tutoria na educação à distância

Diante da experiência como tutora no Curso de Pedagogia em Educação à Distância e com o intuito de apresentar o resultado do trabalho desenvolvido junto aos acadêmicos do referido curso, especialmente ao que se refere à parceria entre tutores à distância e presencial e entre esses e os acadêmicos. Este artigo se configura num trabalho coletivo e que contempla a formação acadêmica construída num processo de reciprocidade.

No processo de formação acadêmica muitos são os desafios encontrados pelos acadêmicos desde seu ingresso até a sua conclusão do curso. Entre os desafios que se apresentam estão às questões que envolvem: a escolha do curso, a escolha da instituição e até mesmo a escolha da modalidade de ensino que mais se adequa ao seu perfil. Desta forma, a Educação à Distância torna-se uma das possibilidades encontradas pelos acadêmicos.

A Educação à Distância (EAD) é constituída como uma modalidade de educação que, conforme enfatiza Rodrigues (2012), cria a oportunidade de formar

¹⁹³Professora Especialista em Educação Especial; Tutora à Distância do Curso de Pedagogia da UEPG. E-mail: siltravençoli@gmail.com

¹⁹⁴Doutora em Educação; Professora do Departamento de Pedagogia; Coordenadora da Tutoria da Educação à Distância da UEPG. E-mail: kellyducatti@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

àqueles, que por motivo de trabalho, localização geográfica ou outros fatores, não conseguem frequentar um curso presencial. A autora também ressalta que tal oportunidade não elimina ou substitui o professor pelos recursos tecnológicos, mas tem o caráter complementar esse ensino.

É crescente a necessidade da formação acadêmica que atendam aos anseios de uma sociedade que a cada dia exige profissionais capacitados com conhecimentos que respondam de forma satisfatória e atuem nas diferentes demandas que se apresentam.

Responder as exigências do mundo do trabalho tornou-se um requisito para a continuidade e o avanço profissional e com ela surge à necessidade de formação a fim de acompanhar as tecnologias que se apresentam.

Nesse sentido, Almeida (2008, p.13) destaca que é necessário potencializar a educação formal e a formação acadêmica ao longo da vida e que:

A disseminação das tecnologias digitais provoca transformações substanciais no mundo contemporâneo, no desenvolvimento científico, na cultura, na política, na vida em sociedade e no trabalho, exigindo pessoas cada vez melhor preparadas e atualizadas para lidar com o conhecimento vivo e pulsante que emerge nas distintas esferas da atividade humana.

A EAD pela característica que se apresenta, oportuniza àqueles que por algum motivo esteve excluído do processo educativo, oferecendo a possibilidade de continuidade ou o retorno aos estudos, ampliando assim o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Segundo Moran (2007, p.170):

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Aliadas ao ensino, a tecnologia potencializa uma expansão ao acesso para a formação acadêmica e profissional, o computador é a ferramenta de acesso à sala de aula no espaço/tempo virtual, com suporte técnico e humano, mas requer do acadêmico compromisso e autonomia. A modalidade à distância é uma das alternativas para muitos adultos que almejam a concretização do ensino superior.

O entendimento de que a EAD faz parte de um processo histórico é imprescindível, pois somente desta forma será possível identificar as mudanças ocorridas ao longo deste processo desde o ensino por correspondência ao uso das tecnologias atuais.

O que podemos observar no contexto atual é que esta modalidade de ensino tem adquirido adesão, visibilidade e expansão no mundo todo. Para tanto, destacamos neste relato de experiência que, na modalidade EAD, é fundamental reconhecer a função do tutor à distância e do tutor presencial como orientador e mediador na condução dos estudos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no esclarecimento de dúvidas, na interação com o grupo, no enfrentamento de



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

desafios, no domínio dos conteúdos das disciplinas, no uso das ferramentas do AVA, no acompanhamento das atividades presenciais, nas correções dos trabalhos acadêmicos.

São diversificadas as atribuições da tutoria e para que elas sejam assertivas e tenham os objetivos alcançados, as interações se fazem primordiais. O tutor precisa ter clareza da sua função e de sua responsabilidade frente ao trabalho com os acadêmicos, professores formadores e coordenadores de curso. É neste sentido que, a parceria entre o tutor à distância e o tutor presencial colabora para que a mediação e a comunicação sejam o apoio necessário à superação de obstáculos observados nessa modalidade educativa.

No que se refere à mediação pedagógica é imperativo conhecer mais de perto o contexto social e local em que o acadêmico está inserido.

Para Lima (2011, p.11) “a mediação pedagógica é constitutiva de processos de ensino e aprendizagem orientados por perspectivas de construção coletiva e mediatizada de saberes, atitudes e habilidades adequadas ao perfil de indivíduo almejado”. Conforme menciona Petri (1996, p.27): “o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis”.

As ações desempenhadas pelo tutor presencial e o tutor à distância tem como intuito a construção da autonomia do acadêmico, do compromisso com os estudos, e sua participação ativa na plataforma, deve respeitar e proporcionar ações que considerem o sujeito e a sua singularidade no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a parceria entre os tutores tem se apresentado fundamental no que tange a minimização da distância na relação teórica-prática, na compreensão da existência de reciprocidade e intercâmbio de informações.

2- A parceria na atuação da tutoria

A atuação do tutor à distância e do tutor presencial não se reduz apenas a sua presença no AVA ou no Polo – espaço físico onde acontecem os encontros presenciais e as avaliações semestrais. Palloff e Pratt (2004) reconhecem que a interação nos cursos à distância possibilita nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem maior satisfação e menor sentimento de abandono por parte dos acadêmicos.

Os ambientes virtuais precisam tornar-se espaços presenciais e esta mudança só acontece quando as ações da tutoria permite a interação, encontra no acadêmico a possibilidade de aprendizagem colaborativa, de trocas de experiências e de enriquecimento teórico.

A interação incide na atitude de aceitação, de que cada ser humano é único. A preocupação com o ser humano no espaço virtual, configurou-se como condição para o pertencimento ao grupo, ao curso e o estreitamento das relações junto à tutoria possibilitaram o entendimento das questões educacionais que o sistema virtual exige. (RODRIGUES, 20112)

Desta forma, a partilha, as ações coletivas entre as tutoras puderam ser desempenhadas a partir de práticas pedagógicas que contribuíssem para respostas diretas aos acadêmicos, com respeito as suas diferenças, com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

reconhecimento dos potenciais na direção de superar limitações. Ressaltar a importância e o compromisso com a instituição no trabalho da tutoria é sem dúvida uma questão que necessita ser enfatizada. A tutoria desempenha a ação educativa diretamente com o acadêmico e esta não pode ser baseada em aspectos individuais, mas sim na proposta que a instituição contempla e que prioriza na formação do futuro profissional.

Configura-se como fundamental no trabalho da tutoria o reconhecimento do perfil de cada acadêmico inserido no AVA, suas necessidades, seus objetivos, sua formação, sua atuação profissional.

A tutoria a partir dos dados referentes ao cadastro do acadêmico identificou particularidades e singularidades e com isso foi possível redefinir em conjunto um trabalho planejado, organizado que estabelecendo vínculos com os acadêmicos e estes com os tutores.

A preocupação e a necessidade dos dados para o cadastro não se limitou ao objetivo de executar uma atividade burocrática, mas sim reconhecer os acadêmicos como um agente e sujeito de interação e que necessita de apoio. Com este trabalho fizemos a ponte entre tutores, professores, coordenadores, ou seja, aproximando o acadêmico e minimizando as limitações de espaço/tempo na EAD.

O trabalho colaborativo entre a tutoria à distância e a tutoria presencial surgiu no início do semestre do curso com a necessidade da identificação do público de acadêmicos e aos poucos este trabalho se fortaleceu. O fortalecimento ocorreu pela aceitação e necessidade de ações planejadas para atendimento dos acadêmicos via plataforma, via endereço eletrônico, via telefone e que reconhecesse e respeitasse a individualidade do acadêmico.

As ações centralizaram em aspectos que envolviam a localização dos acadêmicos, formação e atuação profissional. Com relação à localização através dos dados foi possível observar três públicos de acadêmicos: sendo 31% de acadêmicos que residiam em municípios distantes a mais de 30 km do polo, 67% que se deslocavam a mais de 150 km do polo e 2% próximos ao polo.

Os cursos na modalidade EAD contemplam essas características e a preocupação com estes desafios devem compor as reflexões de todos os envolvidos nesta modalidade na instituição, pois é para este público de estudantes com características adversas que ações concretas precisam surtir resultados.

Outra característica identificada foi a de ter acadêmicos que residiam na zona rural, que representaram 28,5% os quais recorrem ao uso da internet via rádio e que em determinados locais não apresenta um sinal eficiente. A população da zona rural enfrenta os desafios de acesso à internet via rádio com frequência de transmissão com sinal muitas vezes reduzido e que também é interrompido por fatores climáticos.

O acadêmico em EAD precisa ter conhecimento e reconhecer que a qualidade e o desempenho deste serviço muitas vezes irá comprometer sua participação no ambiente virtual.

Outro aspecto importante em relação à localização refere-se ao deslocamento dos acadêmicos para as atividades presenciais, durante o semestre. Neste Polo de Educação à Distância temos apenas um acadêmico que reside na cidade e os demais realizam o deslocamento com duração entre 1 hora



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

a 3 horas, sendo assim a organização e o planejamento das atividades presenciais precisaram levar em conta essa característica.

O calendário é disponibilizado no início do semestre e desta forma os acadêmicos tem conhecimento das atividades presenciais com antecedência. Para estas atividades a programação com relação ao tempo e as atribuições do dia são enviadas com antecedência priorizando o respeito e minimizando o desgaste físico de todos.

Para estes encontros presenciais o contato e a troca de informações entre tutoras se fez essencial, pois o espaço, os materiais, os recursos necessários precisavam deste agendamento e organização e assim as atividades do dia acontecessem de forma pontual. Estas mediações entre a tutoria antecediam ao encontro presencial e a proposta de trabalho era compartilhada e discutida a fim de atingir o objetivo proposto pelo curso.

Por reconhecer esta característica da localização dos acadêmicos deste Polo de Educação à Distância, a tutoria desde o início das atividades neste curso, sempre esteve atenta à acolhida e a valorização deste encontro presencial, primando pelo bem estar dos participantes e propondo atividades de reciprocidade, demonstrando que todos são importantes e que merecem atenção, assim a valorização deste encontro se refletiu nas relações interpessoais constituídas ao longo do curso.

Outra ação importante nos aspectos identificados com os dados coletados foi com relação à formação e que revelou um número significativo, sendo que 69% dos acadêmicos pesquisados já possuíam uma graduação. Este dado reforçou para a tutoria o compromisso com o ensino dos conteúdos, com as correções das atividades, na comunicação frequente e clara das mensagens trocadas, na participação dos fóruns, no incentivo e nas mediações realizadas.

Ainda com relação aos dados coletados também se constatou que a formação acadêmica de alguns acadêmicos já havia sido pela modalidade EAD, sendo 5%, porém este número não representou um descompromisso frente às atribuições da tutoria.

Foi identificado que 31% dos acadêmicos estavam realizando a primeira graduação o que gerou a princípio a necessidade de enfatizar a importância da autonomia, planejamento e organização, perfil exigido nessa modalidade de ensino.

Para os acadêmicos iniciantes as ações da tutoria se constituíram em espaço de colaboração e que se intensificou com levantamento de informações com relação aos acessos no AVA, na comunicação mais intensiva via mensagens, nos *feedbacks* em atividades propostas com sugestões de leituras e conteúdos relevantes.

Constatou-se que a aproximação da tutoria via AVA minimizou os desafios que a EAD apresentou, segundo Almeida (2008) as tecnologias podem trazer soluções eficazes com projetos que envolvem a participação ativa dos acadêmicos e assim a resolução de problemas, o desenvolvimento da criatividade, o senso crítico são fundamentais para os projetos de estudo.

Outra questão importante verificada nos dados, refere-se à atuação profissional dos acadêmicos, os quais 73% já atuam na área educacional e isso possibilitou um olhar reflexivo enquanto tutoria para os aspectos que envolvem a formação continuada.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Nos encontros presenciais a exposição oral sobre a necessidade desta formação para a atuação profissional, reforçou a tutoria o compromisso de um trabalho crítico-reflexivo. Compromisso este que nas ações presenciais e no espaço virtual apresentou possibilidades de construção do conhecimento e a produção de saberes.

Neste Polo de EAD em questão, os espaços presenciais possibilitaram processos interativos de formação, onde no coletivo os saberes “[...] consolidaram espaços de formação mútua, nos quais *cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando*” (NÓVOA, 1992, p. 26). *Esses momentos enriqueceram os fazeres pedagógicos, as experiências individuais, que compartilhadas contribuem para a emancipação dos futuros profissionais.*

Cabe ressaltar que a emancipação profissional como processo de formação contínua não pode ser vista apenas no aspecto de aperfeiçoamento, de progressão na carreira, não que isto não seja importante e que não precise de valorização, mais que priorize uma emancipação profissional de práticas significativas para o acadêmico.

A emancipação profissional considera que os espaços coletivos possibilitem práticas e experiências inovadoras para o contexto escolar. Nesse sentido, a ação da tutoria constitui-se em trabalho pedagógico que reconhece a os espaços de construção da coletividade e prioriza a formação humana e profissional pautada no projeto de curso proposto pela instituição formadora.

3- Ação da tutoria na percepção dos acadêmicos

Como anteriormente apresentado, o trabalho da tutoria na modalidade à distância configura-se como essencial para a condução dos encaminhamentos que se fazem necessários no AVA. Desta forma este relato de experiência apresenta uma primeira aproximação com a coleta de dados dos acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia, que ao final de cada semestre letivo avaliaram o trabalho desenvolvido pela tutoria. A leitura dos dados esteve alicerçada na abordagem qualitativa de pesquisa a fim de apresentar o que é revelado na atuação de tutores que atuam em parceria.

Sendo assim, os recortes de relatos escritos realizados pelos acadêmicos e colhidos ao longo dos semestres do curso apresentam e confirmam os aspectos do trabalho da tutoria envolvendo a interação entre tutor e o acadêmico, tutor à distância e tutor presencial, atendimento no AVA, atendimento nos encontros presenciais no Polo de Educação à Distância.

Com relação aos aspectos do trabalho de tutoria no que se refere à interação encontramos em Rodrigues (2012) a figura do tutor como um amigo, um protetor e que precisa ter uma relação amistosa com os estudantes. Tais ações podem ser confirmadas no relato dos acadêmicos abaixo:

A tutora é sempre muito acessível, oferece apoio e respaldo de forma bastante satisfatória, é flexível, atenciosa. (Acadêmico X)

Parabenizo a tutora pela atuação, pois sempre está pronta e disponível para atender quando solicitado. (Acadêmico T)

Tutora prestativa, atenciosa e responsável. (Acadêmico S)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Tutora sempre atende o que é preciso, disposta, acessível e comprometida.
(Acadêmico D)

[...] sempre muito dedicada e atenciosa com os alunos (Acadêmico M)

O compromisso da tutoria com os atendimentos no AVA ganha visibilidade na medida em que supera o espaço/tempo na modalidade à distância com a utilização dos recursos tecnológicos que contribuem para uma aprendizagem compartilhada. Pallof e Pratt (2004) apresentam que o envolvimento com a aprendizagem colaborativa promove a prática reflexiva e assim constroem-se Comunidades Educacionais ou de Aprendizagem. Evidenciam-se no trabalho da tutoria a aprendizagem colaborativa durante a interação ocorrida no AVA como demonstram os recortes abaixo:

Todas as vezes que fui orientada tanto em dúvidas que coloquei na plataforma como nas dúvidas de atividades e que pedi ajuda através de mensagens, ou telefone a tutora me orientou [...] (Acadêmico M)

[...] a tutora esta sempre presente no ambiente virtual respondendo as solicitações com atenção e dedicação, sempre prestativa nos recordando os prazos e datas de entregas de atividades. (Acadêmico P)

[...] só tenho a agradecer pelo esforço e paciência para que eu pudesse terminar este período. (Acadêmico P)

[...] tutora tem sido bem atuante, dispondo-se de maneira incondicional a auxiliar-nos em relação às atividades/Fóruns, esclarecendo dúvidas, sendo via AVA ou telefone, contribuindo para que tenhamos acesso direto com a tutora, sendo presente, pronta a responder, comprometida em prestar auxílio aos alunos. (Acadêmico B)

[...] tutora demonstra confiança, determinação, assiduidade e pontualidade (Acadêmico S)

A ação pedagógica adotada pela tutoria revela o compromisso com sua função e o respeito, não apenas aos acadêmicos, mas também com a instituição formadora. Neste sentido, Rodrigues (2012, p.41) afirma que “dentre as atitudes do tutor, é preciso salientar o respeito pela instituição em que atua e a importância das relações empáticas, cordiais e cooperativas entre eles e os professores das disciplinas, entre eles e os demais membros da equipe e, principalmente, entre ele e os alunos”.

A importância do papel da tutoria e as relações interpessoais construídas são valorizadas nas avaliações dos acadêmicos quando eles destacam:

Os tutores são de suma importância numa instituição, pois são eles que nos dão subsídios, apoio e sana nossas dúvidas. (Acadêmico S)

[...] a dedicação e o empenho da tutora presencial do polo e da tutora online que com delicadeza e empenho nos motiva a estudarmos e sermos pedagogos (Acadêmico N)



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

[...] tutora demonstra conhecimento e experiência na área. (Acadêmico E)

[...] profissional dedicada que nos motiva a continuar no curso, pois ama o que faz. (Acadêmico A)

Frente aos indicativos apresentados pelos acadêmicos, é possível confirmar que o trabalho desempenhado na tutoria seja no AVA, seja nos momentos presenciais tem a função de articular os processos relacionais entre os participantes envolvidos e a materialização de ações implícitas nos procedimentos demandados para ensinar-aprender e aprender-ensinar. Trata-se, nesse interim, de nos encontros virtuais e presenciais favorecer a promoção de diálogos e de discussão fitando a construção do espaço educativo que possa apresentar saídas as dificuldades percebidas no decorrer do processo formativo.

Ações de reciprocidade nos momentos presenciais promoveram a confiança e a parceria entre tutor a distância e tutor presencial e tutor à distância com os acadêmicos e acadêmicos com os acadêmicos e assim um ambiente de respeito e de coletividade foi construído em cada encontro.

De acordo com Rodrigues (2012) os tutores devem estar preparados para enfrentar novos desafios e desenvolver competências que garantam, ao mesmo tempo, a autoaprendizagem do estudante, a interação e a comunicação do grupo. Para tanto, as ações de enfrentamento das adversidades que se apresentavam nos encontros presenciais em função da distância geográfica entre a cidade de origem dos acadêmicos e a cidade em que o Polo estava situado foram reconhecidas nos registros abaixo:

Em relação ao seminário de hoje, foi uma longa viagem até chegar neste polo, mesmo assim no meu ponto de vista foi muito bom e produtivo, pela oportunidade que tivemos de ouvir e expor nossas experiências como educadores e aprender um pouco mais. (Acadêmico N)

Seminário cansativo, principalmente nos dias de apresentação. (Acadêmico M)

O curso vem trazendo um aprendizado muito gratificante para nossa caminhada como educador, e faz com que aprendamos mais e também a lidar com nosso público em sala de aula. (Acadêmico B)

Com os relatos é possível identificar o trabalho em parceria construído ao longo da graduação, também os aspectos afetivos, os desafios superados, a cooperação, a autonomia e o compromisso com a formação. Nesse sentido, é possível reconhecer que os acadêmicos no decorrer do Curso de Pedagogia trilharam um caminho de superação das dificuldades apresentadas nas informações coletadas o que contribui para a formação profissional reflexiva.

4- Considerações finais

As informações coletadas revelam a existência de parceria entre a tutoria presencial e à distância, facilitando significativamente o cumprimento das atividades realizadas via plataforma e encontros presenciais. Os acadêmicos reconhecem a parceria na atuação da tutoria como lugar de mediação, na



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

dinâmica da EAD, que produz atitudes de reciprocidade. Percebem o acolhimento da tutoria em suas diferentes necessidades no desempenho como estudantes e respondem com participações assíduas, permanência no curso, revelando e construindo a interação, união, envolvimento afetivo e sentimento de pertencimento.

O acolhimento conquistado pela tutoria via plataforma, se refletiu nas ações presenciais realizadas no Polo de Educação a Distância e que ficaram visíveis nas relações interpessoais do grupo de acadêmicos desde a organização da viagem até as apresentações das atividades que demonstram compromisso, a dedicação e o respeito mútuo construído.

O desafio da modalidade a distância é superado também com as ações da tutoria que minimizam a característica de desamparo e a sensação de isolamento, sendo capaz de promover a autonomia e responsabilidade dos estudantes implicados com a própria formação.

É importante destacar que o espaço/tempo neste Polo de Educação à Distância em específico, foi um aspecto superado, os relatos confirmam a presença constante e assim os acadêmicos podem construir uma postura mais autônoma, perfil demandado nesta modalidade de educação.

Com relação à ação da tutoria ela requer planejamento com o fito de colaborar com a condução das atividades propostas nas diferentes disciplinas no AVA e quando esse ato acontece, o resultado torna-se evidente no processo ensino-aprendizagem dos acadêmicos, sendo confirmado com a maior participação nas discussões dos fóruns, nas reflexões presenciais, no número expressivo de alunos matriculados que permaneceram no curso até a conclusão do percurso formativo.

Por fim, a reflexão sobre a experiência vivida na modalidade à distância, em especial na atuação de parceria entre tutores e acadêmicos, confirma que as mediações realizadas pelos tutores à distância e presencial são reconhecidas na construção da reciprocidade e da cooperação, potencializando o caráter educativo e o compromisso com a formação inicial de professores e pedagogos que acontece em um dos Polos de Educação à Distância, situados no interior do Paraná.

5- Referências

ALMEIDA, E.B. **Tecnologias Trazem o Mundo para Escola**: entrevista. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=2>>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. **Tecnologias Digitais na Educação**: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.E-TIC 5º, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 10 out.2017.

LIMA, Jamile de Moura. **A Mediação Pedagógica na Educação a Distância**: o caso da



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**: as mídias na educação. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PALLOFF, R.M; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre. Artmed, 2004.

PRETI, O. (Org.) **Educação à distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1996.

RODRIGUES. C.; SCHIMIDT, L. M.; MARINHO, H. B. **Tutoria em Educação a Distância**. Ponta Grossa, UPPG/ NUTEAD, 2012.

NOVOA. Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em 25 out. de 2016.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cleonice de Fátima Martins¹⁹⁵

Fernanda Bassani Cruz¹⁹⁶

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos¹⁹⁷

Resumo: Ao considerar o constante avanço das tecnologias digitais, faz-se necessário pensar o contexto da educação básica, e os benefícios que podem atribuir no ensino e aprendizagem. Dessa forma, a presente discussão tem por objetivo principal mostrar algumas ferramentas tecnológicas digitais gratuitas, e diversas de uso *off line*, que podem contribuir para o ensino/aprendizagem em diversas disciplinas, ampliar as possibilidades de inserir a tecnologia digital nas aulas, compartilhar também as experiências que deram certo. E assim contribuir com a inovação das práticas pedagógicas. Para tanto, além de estudos bibliográficos como (BAUMAN, 2001; DCES, 2008; FILATRO, 2015; MORAN, 2014; MULLER, 2013; SANTOS, 2013; LITTO; MATTAR, 2017), entre outros autores discutem essas questões, também foram realizadas seleções de alguns recursos tecnológicos digitais capazes de ampliar a interação mídia/sala de aula, para maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e configuram um diálogo entre as perspectivas pedagógicas.

Palavras-Chave: Tecnologia. Educação. Prática pedagógica.

1- Introdução

Ao pensar nas mudanças que o contexto educação vem passando, com o grande avanço das tecnologias, cabe refletir sobre contexto educacional, sobre a necessidade das inovações na prática pedagógica. Cada vez mais as práticas pedagógicas têm exigido inovações em quaisquer que sejam o nível de ensino (FILATRO, 2015).

Tendo em vista que avanço digital tem incitado o crescimento da geração dos “nativos digitais”, alunos contemporâneos que dificilmente se enquadrariam no âmbito escolar tradicional engessado pelas práticas conservadoras como um professor diante de um quadro negro com giz na mão em uma sala de aula repleta de carteiras onde os alunos seguram um livro nas mãos, senão com a contribuição de um recurso digital. Situação esta que se encontra ultrapassada aos moldes renovadores aplicados com o uso das mídias e outras tecnologias (MORAN, 2014).

Desse modo, remete-se às mudanças no contexto escolar e através do desenvolvimento tecnológico e a relevância em refletir acerca dessas mudanças

¹⁹⁵ Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: cleorenevil@gmail.com .

¹⁹⁶ Licenciatura e Bacharelado em História. Especialista em Educação a Distância e Mídias para Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail fernandab@ead.uepg.br.

¹⁹⁷ Mestre em Gestão de Sistemas de Informação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância. E-mail: mluzia@ead.uepg.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

para atender melhor as demandas da nova geração de alunos, visando contribuir no ensino e aprendizagem. E a contribuição, para tais inovações, podem vir de ferramentas/recursos gratuitos (LITTO; MATTAR, 2017) que se encontram disponibilizados na internet.

Logo objetivo principal deste trabalho é mostrar algumas ferramentas tecnológicas digitais gratuitas que podem contribuir para o ensino/aprendizagem em diversas disciplinas, ampliar as possibilidades de inserir a tecnologia digital nas aulas. Além de Ampliar as possibilidades de inserir a tecnologia digital nas aulas, compartilhar também as experiências que deram certo. E assim, contribuir com a inovação nas práticas pedagógicas.

2- Aspectos metodológicos e discussão

Desse modo, visando inovações no contexto educacional, além de estudos bibliográficos os quais norteiam nossa pesquisa, foram realizadas seleções de alguns recursos tecnológicos digitais capazes de ampliar a interação mídia/sala de aula, para maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e configuram um diálogo entre as perspectivas pedagógicas.

Assim, este trabalho é de cunho qualitativo que segundo Bortoni-Ricardo (2008), esse tipo de pesquisa vem sendo usada há muito tempo na área da educação. Dentre alguns recursos tecnológicos, selecionamos os que podem contribuir para o ensino e aprendizagem de diversas disciplinas e diferentes e nível de escolaridade, como: a) Ferramenta/recurso: Mindomo, Imindmap e GoConqr que podem ser usados para criar mapas conceituais; b) Ferramenta/recurso: Pixton permite criar tiras, charges, suas histórias em quadrinho.; c) Ferramenta/recurso: Wordle indicado a criar nuvem de palavras sobre um determinado tema; e) Ferramenta/recurso: crosswordgenerator este recurso, assim como os outros já citados e de livre acesso e fácil de ser usado, permite criar palavras cruzadas para imprimir, entre outros exemplos, esses são alguns já testados e que podem contribuir para melhor desenvolvimento no ensino e aprendizagem.

Todavia, os recursos podem ser facilmente encontrados no espaço virtual, suas propostas são baseadas na integração de novas mídias de qualidade para deixar a sala de aula mais interativa, aumentando as expectativas sobre o papel das instituições de ensino, almejando sempre a transformação das configurações conservadoras para um serviço progressista renovador, que atenda as demandas da sociedade que se nutre da era digital.

3- Considerações finais

Com base no exposto até aqui, percebe-se que a inserção de ferramentas tecnológicas educacionais na prática pedagógica auxilia no processo de ensino e aprendizagem de língua. E tendo em vista o atual momento histórico, que tem exigido cada vez mais profissional com conhecimentos e habilidades cada vez mais complexos e diversificados, pode-se dizer que os recursos tecnológicos digitais podem acrescentar as práticas pedagógicas já existentes na escola contribuindo para a flexibilidade intelectual, domínio de diferentes códigos e linguagens, criatividade, adaptação a situações novas e outros.

4- Referências



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

INAMORATO, A. S. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**. Andreia Inamorato dos Santos; [tradução DB Comunicação]. — São Paulo: [livro eletrônico] Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

LITTO, F. M.; MATTAR, J. (Org.). **Educação aberta online: pesquisar, remixar e compartilhar**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção Tecnologia Educacional, 10).

MORAN, José Manuel. **Educação Humanista Inovadora**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/>> último acesso em: 25 de setembro de 2017.

MULLER, Cláudia Cristina; OLIVEIRA, Regiane Brigola de. **Recursos multimídia para educação**. Ponta Grossa, Estúdio Texto, 2013.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017



Pedagogia - UEPG

XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Eixo 7

Tópicos Especiais em Educação



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Bruna Mayara Bonatto¹⁹⁸
Mary Ângela Teixeira Brandalise¹⁹⁹

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido a partir de estudos e reflexões sobre o pensamento de Marx, apropriado por estudos de outros autores, acerca da emancipação política e da emancipação humana e sua relação com a educação. Este artigo caracteriza-se como um breve ensaio teórico a partir de István Mészáros (2002) e Ivo Tonet (2005). Delimitou-se como objetivo a explanação dos pressupostos de Marx acerca da articulação da educação com a emancipação política e a emancipação humana. A partir da década de 1980, o pensamento que articula a educação à promoção da cidadania, bem como da emancipação política, expandiu-se no Brasil. Por se tratar de propostas para a reforma da sociedade do capital, os autores marxistas criticam essa abordagem. Eles defendem a educação que tenha como horizonte político a emancipação humana, a qual ultrapassa os limites da emancipação política e que poderá contribuir para a superação da sociedade do capital.

Palavras-chave: Educação. Emancipação Política. Emancipação Humana.

1- Introdução

A contribuição teórica da crítica política e econômica da sociedade elaborada por Marx influenciou, e ainda influencia, o pensamento das ciências sociais e áreas correlatas. A mais importante contribuição deste pensador consiste no diagnóstico da divisão social do trabalho e as limitações que ela impõe ao aprimoramento do gênero humano. Dessa forma, nos foram apresentados os obstáculos e as possibilidades para a promoção da emancipação humana.

Esta comunicação apresenta uma sucinta exposição dos pressupostos marxistas a respeito da emancipação humana, da emancipação política e de sua articulação com a educação – enfatizando a experiência da democracia liberal brasileira que emergiu na década de 1980. A fundamentação teórica deste trabalho foi realizada através da literatura científica já consagrada sobre a teoria de Marx, fundamentalmente, os estudos de István Mészáros (2002) e Ivo Tonet (2005).

2- Desenvolvimento

¹⁹⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA. E-mail: bruna.bonatto@hotmail.com.

¹⁹⁹ Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2007). Professora associada do Departamento de Matemática e Estatística e no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE Mestrado e Doutorado da UEPG. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, vinculado ao CNPQ. E-mail: marybrandalise@uol.com.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Para Marx a concepção de emancipação humana está relacionada, simultaneamente, com a liberdade e com uma nova forma de sociabilidade. Isso significa que "a teorização marxiana inscreve-se na tradição de preocupação com a construção de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre" (TONET, 2005, p. 80).

Nesta perspectiva, Marx parte de sua convicção de que a realidade social pós Revolução Industrial e Revolução Burguesa assumiu uma forma inteiramente social, o que o levou à compreensão de que as determinações sociais comandam o processo histórico. O ser humano é considerado, então, como sujeito ativo de sua história. Desse modo, a sociedade passa a ser entendida (e explicada) não mais a partir de processos naturais ou sobre-humanos, mas como resultado da atividade humana (TONET, 2005).

Este 'determinismo' social no processo histórico caracteriza, para Marx, a maturidade do ser social. Outra evidência disso é a forma como se desenvolveu a relação entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Sendo assim, essas duas classes são ontologicamente as responsáveis pelas transformações e/ou reprodução da sociedade. Como bem nos orienta Tonet (2005, p. 57):

[...] Marx não parte de uma presumida natureza humana, de um imaginário estado de natureza ou de uma pretensa ordem cósmica ou divina. Ele parte dos homens reais e suas relações na produção econômica. Deste modo, ele não deduz a origem, a natureza e a finalidade da política de conceitos especulativos ou imaginários, mas do andamento do próprio processo social. [...] esta impositação ontometodológica é de capital importância porque permite apreender a natureza dos fenômenos sociais não de forma abstrata, mas como momentos de uma processualidade articulada, histórica e concreta.

Dito isso, o modo como o ser humano organiza suas relações com a natureza, bem como uns com os outros, determina a 'configuração' da sociedade na qual são constituintes. Para tratar da emancipação humana neste trabalho, elegemos a perspectiva exposta por Marx que atribui à articulação da classe trabalhadora a concretização de um projeto de sociedade que teria como fundamento a autoconstrução do ser humano.

Nessa perspectiva, é muito pertinente tensionar o debate crítico a partir do pensamento de Marx em relação à sociedade do capital, expondo duas possibilidades de horizontes políticos para a educação: a emancipação política e a emancipação humana. A primeira limita-se às possibilidades de liberdade de direitos previstos pelo ordenamento jurídico-político estabelecido socialmente. Já a emancipação humana, não será alcançada através das propostas de reformas da sociedade atual, mas sim pela articulação da classe trabalhadora que culminará na superação da sociedade do capital.

3- Considerações finais

O presente trabalho se desenvolve a respeito das duas possibilidades de horizontes políticos para a educação, citados acima, pois se compreende que a reflexão sistematizada dos conceitos marxistas de 'emancipação política' e 'emancipação humana' no contexto educacional são essenciais para a



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

compreensão da forma de sociedade que se pretende construir, bem como para superar equívocos teóricos e práticos.

Crê-se que as teorias marxistas apontam possibilidades reais para transformar a realidade educacional, mesmo nas condições da sociedade do capital, no sentido da construção da emancipação humana. Assim, a educação não será a responsável pela instituição da emancipação humana, mas sim uma mediação para sua concretização. A emancipação humana será possível somente após a superação da sociedade de classes, com o início de um projeto de sociedade que teria como fundamento a autoconstrução do ser humano.

4- Referências

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005



PRAGMÁTICA, CONTEXTO E RELEVÂNCIA: UMA ASSOCIAÇÃO COM A SALA DE AULA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Emiliane Jaschefsky²⁰⁰

Resumo: Uma queixa frequente dos professores, especialmente da educação básica, é a falta de interesse dos alunos pelos estudos. Uma das possíveis razões – e talvez a mais provável – é que o conteúdo não lhes é relevante. Essa afirmação baseia-se nos pressupostos da Teoria da Relevância, segundo a qual o indivíduo presta atenção apenas naquilo que lhe é relevante e o que torna uma entrada de dados relevante é o fato de ela valer a pena ser processada. Fazendo apenas um recorte da teoria, este artigo tem como objetivos explicitar alguns conceitos de pragmática, contexto e relevância, além de fazer a associação desses conceitos aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à sala de aula, com ênfase no contexto cognitivo e sua relação com a aprendizagem significativa. Os resultados desse estudo mostram que o contexto cognitivo, conforme abordado pela Teoria da Relevância, é uma variável importante a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, havendo ainda outros pontos dessa teoria que podem e merecem ser explorados.

Palavras chave: Pragmática. Contexto. Relevância. Aprendizagem significativa.

1- Introdução

Uma queixa frequente dos professores, especialmente da educação básica, é a falta de interesse dos alunos pelos estudos. Uma das possíveis razões – e talvez a mais provável – é que o conteúdo não lhes é relevante.

Essa afirmação baseia-se nos pressupostos da Teoria da Relevância, de Dan Sperber e Deirdre Wilson, segundo a qual o indivíduo presta atenção apenas naquilo que lhe é relevante. Essa assertiva resume uma teoria complexa, mas que, por vezes, parece simples e óbvia tamanha a sua aplicabilidade às mais diversas áreas.

No entanto, por mais frutíferos que possam ser os resultados, o espaço restrito de um artigo não permite a exploração da Teoria da Relevância como um todo, sendo necessário fazer um recorte. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivos explicitar alguns conceitos de pragmática, contexto e relevância, além de fazer a associação desses conceitos aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à sala de aula, com ênfase no contexto cognitivo e sua relação com a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a primeira seção do artigo traz os conceitos de pragmática, contexto e relevância de autores como Sperber e Wilson (2001), Santos (2013, 2014), Rauen (2008), Grice (1975) e Van Dijk (1992), entre outros. Na segunda parte do trabalho, acontece a associação desses conceitos aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à sala de aula, enfatizando o contexto cognitivo e sua relação com o processo de aprendizagem.

2- Pragmática, contexto e relevância: alguns conceitos

²⁰⁰ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Conforme Pinto (2012), a pragmática analisa o uso concreto da linguagem, considerando seus usuários na prática linguística e estuda as condições que governam essa prática. Os estudos pragmáticos buscam definir o que é linguagem e analisá-la trazendo para a definição os conceitos de sociedade e de comunicação. Além disso, para a pragmática, os fenômenos linguísticos não são apenas convencionais, mas compostos também por elementos criativos e inovadores que se alteram e interagem durante o uso da linguagem.

Oller²⁰¹ (1972 apud FÁVERO; KOCH, 2007), por sua vez, considera o uso da língua como um processo que se realiza em três dimensões indissoluvelmente integradas: a sintática, a semântica e a pragmática. Segundo o autor, na pragmática ocorre o relacionamento entre os diversos elementos sintático-semânticos e as informações veiculadas por meios não-verbais, bem como o conhecimento prévio disponível.

Fávero e Koch (2007) dizem que, para Petöfi²⁰² (1974), também é impossível separar-se sintaxe, semântica e pragmática, estando seus aspectos necessariamente interligados. É o que o autor procura demonstrar a partir do texto de Montague²⁰³ (1968) em que este retoma a divisão da semiótica proposta por Charles Morris:

O estudo da linguagem (ou semiose ou semiótica) foi dividido por Morris em três ramos – sintaxe, semântica, pragmática – que podem ser assim caracterizados: a sintaxe concerne unicamente às relações entre expressões linguísticas; a semântica concerne às relações entre as expressões e os objetos aos quais estas se referem; a pragmática concerne às relações entre as expressões, os objetos a que estas se referem e os usuários ou os contextos de uso das expressões. (FÁVERO; KOCH, 2007, p. 102).

Já Dressler²⁰⁴ (1974 apud FÁVERO; KOCH, 2007) afirma que a pragmática do texto trata das relações de um elemento linguístico com os seus produtores, usuários e receptores na situação comunicativa. Assim, interessa à pragmática aquilo de que o autor pretende tratar, a quem se dirige, com qual intenção, em que situação o faz, quais os pressupostos implícitos assumidos, qual o canal selecionado etc.

Finalmente, segundo Sperber e Wilson (2001), a pragmática é o estudo dos aspectos dependentes do contexto na interpretação das elocuições, cujo objetivo é demonstrar como o significado linguístico se junta com as suposições contextuais durante a compreensão das elocuições.

De maneira geral e sintetizada, costuma-se dizer que a pragmática é o estudo da linguagem em uso ou em seus contextos de uso. Também é comum associar o contexto somente às condições de espaço e tempo da produção e

²⁰¹ OLLER, J. W. **On the relation between Syntax, Semantics, and Pragmatics**. *Linguistics* 83, p. 43-55. 1972.

²⁰² PETÖFI, J. **Semantics, Pragmatics, Text Theory**. Università di Urbino, Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica, Working Papers, Série A, n. 36. 1974.

²⁰³ MONTAGUE, R. **Pragmatics**. In: KLIBANSKY (ed.) **Contemporary Philosophy**. Florença: La Nuova Itália, 1968.

²⁰⁴ DRESSLER, W. (1972). **Einführung in die Textlinguistik**. Neimeyer, Tübingen. Trad. ital. *Introduzione alla Linguistica del Testo*. Officina Ed.: Roma, 1974.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

recepção do texto. Todavia, há pontos de vista diferentes deste.

Dascal²⁰⁵ (2006 apud SANTOS, 2014) distingue dois tipos de contexto, o metalinguístico e o extralinguístico. O primeiro inclui, além do texto em que o enunciado está inserido, informações linguísticas como a língua e o dialeto do falante, o gênero discursivo, as normas comunicativas pertinentes à situação etc. Por outro lado, o contexto extralinguístico abrange o universo de referência, o conhecimento de fundo, as crenças, os hábitos e as idiosincrasias do falante e do ouvinte, entre outros.

Já para Reyes²⁰⁶ (1998 apud SANTOS, 2014, p. 83-84), existem três tipos de contexto: o linguístico (formado pelo material linguístico), o situacional (encontrado no entorno físico imediato) e o sociocultural, que “trata dos dados sociais e culturais que configuram o comportamento verbal e sua adequação a diferentes circunstâncias. É o caso, por exemplo, dos marcos de referência *frames e scripts*”.

SANTOS (2014) diz que para Munck²⁰⁷ (2000) e Portolés²⁰⁸ (2004), porém, o contexto é sempre mental, sendo formado por um conjunto de suposições já existentes na mente dos interlocutores que são ativadas no momento da enunciação.

Van Dijk (1992) acrescenta que as pessoas que compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos são capazes de construir uma representação mental, principalmente uma representação mental significativa, somente se tiverem um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos. De forma semelhante, podem interpretar os acontecimentos à luz de suas experiências prévias com acontecimentos semelhantes, experiências essas que podem conduzi-las a um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos. Assim, de forma geral, pressupõe-se que compreender envolve não somente o processamento e a interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas.

O autor diz ainda que, em linguística e teoria cognitiva, não se deve lidar com referentes reais do mundo, isto é, com ações ou eventos, mas com suas contrapartes cognitivas, ou seja, como ações ou episódios são representados pelos usuários da língua. Desse modo, eventos, palavras, sentenças e discursos inteiros não são interpretados relativamente ao mundo, mas ao modo como o usuário sabe ou acredita ser o mundo. (VAN DIJK, 1992).

Da mesma forma, Sperber e Wilson (2001) afirmam que é o conjunto de premissas utilizado na interpretação de uma elocução que constitui o contexto, sendo este uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo.

Todos os membros do mesmo grupo cultural partilham entre si de um número de experiências, de ensinamentos e de pontos de vista. No entanto, para além dessa estrutura comum, cada um dos indivíduos tende a ser altamente idiosincrático. (SPERBER; WILSON, 2001).

Na abordagem do modelo semiótico, o conhecimento mútuo é uma

²⁰⁵ DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

²⁰⁶ REYES, G. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco-libros, 1998.

²⁰⁷ MUNCK, V. **Culture, self and meaning**. Illinois: Waveland, 2000.

²⁰⁸ PORTOLÉS, J. **Pragmática para hispanistas**. Madrid: Síntesis, 2004.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

necessidade, mas as pessoas podem olhar para o mesmo objeto e, contudo, identificá-lo de modo diferente; podem impor interpretações diferentes às informações que lhes são dadas ao mesmo tempo; podem falhar no reconhecimento dos fatos. Em todos esses casos, o indivíduo estaria enganado ao supor que existia um conhecimento mútuo. (SPERBER; WILSON, 2001).

Segundo Sperber e Wilson (2001), qualquer teoria da comunicação humana tem de incorporar alguma noção do que seja uma informação compartilhada. Todos os seres humanos vivem dentro do mesmo mundo físico. Porém, não constroem todos a mesma representação; por um lado, devido às diferenças dos seus ambientes físicos mais reduzidos e, por outro, devido às suas capacidades cognitivas. As capacidades perceptuais e inferenciais variam, as pessoas falam em línguas diferentes; portanto, podem construir representações diferentes, memórias diferentes e chegar a inferências diferentes. Nem que todos partilhassem o mesmo estreito ambiente físico, aquilo a que os autores propõem chamar os seus ambientes cognitivos seria mesmo assim diferente.

Não existe, portanto, um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com diferentes situações, de diferentes tipos de discurso, de diferentes usuários da língua. (VAN DIJK, 1992).

Nesse sentido, Sperber e Wilson (2001) propõem a Teoria da Relevância, na qual defendem que a comunicação explícita não é simplesmente uma questão de decodificação, mas que existe nela também um elemento de inferência que implica num estreitamento ou num alargamento do significado literal. Segundo o modelo semiótico, a comunicação é conseguida através da codificação e da decodificação das mensagens. Já no modelo inferencial, a comunicação é conseguida através da produção e da interpretação de evidências. Assim, os autores afirmam que, como tem demonstrado o trabalho dos pragmaticistas, na comunicação verbal se encontram envolvidos processos tanto de codificação como inferenciais.

Segundo Grice (1975), a compreensão inferencial é regida por um Princípio Cooperativo – entre falante e ouvinte – e pelas Máximas Conversacionais:

- a) da Quantidade: dizer só o necessário;
- b) da Qualidade: dizer somente aquilo que acredita-se ser verdadeiro;
- c) da Relevância: dizer apenas o que é relevante ao caso;
- d) de Modo: ser claro, objetivo; não ser ambíguo.

Segundo o autor, quando uma máxima é aparentemente violada, o ouvinte tem todo o direito de se dirigir para além do significado linguisticamente codificado a fim de preservar a suposição de que o Princípio Cooperativo e as Máximas Conversacionais foram obedecidos. (GRICE, 1975).

Já a Teoria da Relevância, desenvolvida a partir dos estudos de Grice, baseia-se em dois outros princípios gerais: o Princípio Cognitivo de que a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância e o Princípio Comunicativo de que as elocuições criam expectativas de relevância, sendo que aquilo que torna uma entrada de dados relevante é o fato de ela valer a pena ser processada. (SPERBER; WILSON, 2001).

Sperber e Wilson (2001) instituem também o conceito de Relevância Ótima, isto é, segue-se dos Princípios Cognitivo e Comunicativo da Relevância que uma elocução é otimamente relevante quando é bastante relevante para valer a pena ser processada e é, além disso, a elocução mais relevante que a pessoa



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

falante tem a vontade e a capacidade de produzir.

Segundo os autores, a meta da cognição humana é o melhoramento do conhecimento que o indivíduo tem do mundo. Quando itens interligados de informações novas e antigas são utilizados em conjunto com premissas num processo inferencial, podem ser derivadas mais informações novas: informações que não podiam ter sido inferidas sem essa combinação das premissas antigas com as novas. Quando o processamento de informações novas dá origem a um tal efeito de multiplicação, é chamado de relevante. Quanto maior for o efeito da multiplicação, maior é a relevância. Assim, a meta cognitiva de um indivíduo é sempre a maximização da relevância da informação processada. (SPERBER; WILSON, 2001).

Rauen (2008) expõe a mesma ideia dizendo que, conforme a Teoria da Relevância, uma informação pode ser relevante somente em contexto, sendo a informação nova relevante num contexto quando interage com esse contexto para gerar efeitos cognitivos, isto é, efeitos contextuais.

Para Sperber e Wilson (2001) são três os tipos de efeito contextual, sendo o primeiro deles representado pelas implicações contextuais, ou seja, as conclusões deduzidas da combinação da informação nova com o contexto, como descrito acima. Já o segundo tipo de efeito contextual ocorre quando uma informação nova tem a possibilidade de fornecer mais evidências que assim levam ao fortalecimento das suposições antigas na mente, enquanto o terceiro ocorre quando uma informação nova pode levar ao fornecimento de evidências contra, o que possivelmente levará ao abandono de suposições antigas.

Por outro lado, a contextualização de uma nova suposição dentro de um contexto que a contradiga pode resultar na rejeição não de alguma suposição já presente no contexto, mas de alguma ou de todas as suposições que se encontram na própria informação nova. Nesse caso, não haverá nenhum efeito contextual significativo, pois os efeitos contextuais são conseguidos somente quando a suposição nova faz a substituição de uma suposição já presente no contexto, com um subsequente enfraquecimento ou apagamento de outras suposições contextuais ligadas a ela por relações de implicação. (SPERBER; WILSON, 2001).

Desta forma, Sperber e Wilson (2001) afirmam que quanto maior é o número dos efeitos cognitivos (fortalecimento, contradição ou combinação com as suposições existentes), maior é a relevância. Quanto menor é o esforço de processamento, maior é a relevância. Ou seja, nas palavras de Santos (2013, p. 703), “a comunicação ocorre sob uma relação custo-benefício”.

Estando os efeitos contextuais, e conseqüentemente a relevância, diretamente relacionados ao contexto, cabe aqui um breve aprofundamento sobre essa questão dentro da Teoria da Relevância.

Conforme Sperber e Wilson (2001), várias abordagens afirmam existir apenas um contexto disponível para o indivíduo, sendo este contexto singularmente determinado, antecipadamente dado e não uma questão de escolha. Os autores, no entanto, dizem que a formação do contexto está sempre aberta para se fazer uma escolha ou uma revisão durante todo o processo de compreensão.

Nesse caso, considera-se que as suposições apagadas da memória do mecanismo dedutivo – que faz o processamento das informações – ficam



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

guardadas durante algum tempo em um armazém de memórias de curto prazo, um armazém de finalidades gerais. As suposições que sobram do processo dedutivo imediatamente anterior na memória do mecanismo dedutivo constituem, então, um contexto imediatamente dado em que o item seguinte de informação nova passa a ser processado através da dedução. Esse contexto imediatamente dado, porém, é apenas um contexto inicial que pode ser estendido em diferentes direções. (SPERBER; WILSON, 2001).

As extensões do contexto podem ser feitas pelo “regresso no tempo” e pelo acrescentamento das suposições que foram utilizadas ou derivadas dos processos de dedução anteriores. Outro modo de extensão é acrescentar as entradas enciclopédicas dos conceitos já presentes quer no contexto quer na suposição que está sendo processada. Uma terceira maneira de estender o contexto é adicionar-lhe informações sobre o ambiente imediatamente observável. (SPERBER; WILSON, 2001).

Assim, Sperber e Wilson (2001) dizem que a escolha de um contexto para os processos inferenciais em geral, e para a compreensão em especial, é em parte determinada, em qualquer dado momento, pelos conteúdos da memória do mecanismo dedutivo, do armazém das finalidades gerais e da memória enciclopédica e pelas informações que podem ser imediatamente tiradas do ambiente físico. Esses fatores determinam não um contexto singular, mas um leque de contextos possíveis e, desse leque, a seleção de um contexto especial é determinada pela procura de relevância.

Os autores acrescentam que, em grande parte da literatura pragmática, supõe-se que os acontecimentos se realizam na ordem seguinte: determinação do contexto, realização do processo interpretativo e, finalmente, avaliação da relevância. Todavia, os seres humanos tentam processar as informações tão produtivamente quanto possível e, portanto, a avaliação da relevância não é a meta do processo de compreensão, mas apenas um meio para um fim, sendo o fim o de maximizar a relevância de qualquer informação que se encontra sendo processada. (SPERBER; WILSON, 2001).

Desse modo, Sperber e Wilson (2001) sugerem um reverso completo na ordem dos acontecimentos relacionados à compreensão. Não se determina primeiro o contexto e se avalia a relevância depois. Pelo contrário, as pessoas esperam que a suposição que está sendo processada seja relevante (de outro modo não se preocupariam em processá-la) e tentam selecionar um contexto que irá justificar essa expectativa, um contexto que irá maximizar a sua relevância. Na compreensão verbal, especialmente, é a relevância que é tratada como dada e o contexto é tratado como variável.

No final de cada processo dedutivo, como dizem Sperber e Wilson (2001), o indivíduo tem à sua disposição um conjunto especial de contextos acessíveis e esse conjunto está em parte ordenado pela relação de inclusão, isto é, cada contexto (com exceção do contexto inicial) contém um ou mais contextos menores e cada contexto (com exceção dos contextos máximos) está contido em um ou mais contextos maiores. Da mesma maneira, a ordem de inclusão corresponde à ordem de acessibilidade. O contexto inicial mínimo é dado imediatamente e os contextos que incluem somente o contexto inicial podem ser apreendidos em um único passo, sendo, portanto, os contextos mais acessíveis. A cada extensão incluída no contexto, são necessários mais passos para a sua acessibilidade e,



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

portanto, menos acessíveis são os contextos. Quanto menos acessível for um contexto, maior será o esforço envolvido na sua apreensão e vice-versa, voltando, assim, à relação fundamental de custo-benefício da Teoria da Relevância.

Logo, uma suposição é relevante para um indivíduo num dado momento se, e apenas se, for relevante num ou mais dos contextos acessíveis a esse indivíduo nesse momento. (SPERBER; WILSON, 2001). Esse pode ser um ponto crucial no processo de ensino-aprendizagem, conforme explicitado na próxima seção deste artigo.

3- Levando alguns conceitos para a sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 38) associam o ensino de qualidade a um ensino mais relevante e significativo para os alunos e afirmam que:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. (BRASIL, 1998a, p. 93).

Sob a perspectiva da Teoria da Relevância, seria o mesmo que produzir efeitos contextuais ao interligar informações novas e antigas, maximizando, assim, a relevância da informação e, conseqüentemente, tornando a aprendizagem mais significativa para o aluno.

Apesar da simplicidade da ideia, sua aplicação em sala de aula não é tão corrente quanto possa parecer. O contexto, quando considerado pelo professor, geralmente inclui apenas os aspectos relacionados a espaço e tempo, sendo encarado, de certa forma, como homogêneo para todos, visto que a condição sócio-histórica e cultural dos alunos costuma ser parecida dentro de uma mesma classe. O contexto cognitivo, porém, não chega a ser considerado nessa equação.

Neste sentido, e mais especificamente no ensino de língua portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 48):

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos [...] de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Considerar o contexto cognitivo de cada aluno é, portanto, fundamental e tentar, antes de mais nada, nivelar os conhecimentos prévios necessários para a apreensão do conteúdo que será apresentado pode contribuir para uma aprendizagem mais uniforme entre os alunos da turma. Além disso, essas



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

informações que os estudantes passam a partilhar ficam em contextos mais acessíveis, o que diminui o esforço para a apreensão do conteúdo e, conseqüentemente, aumenta sua relevância. Dessa forma, o objetivo de uma aprendizagem significativa pode realmente ser atingido.

4- Considerações finais

Obviamente, teorizar é muito mais fácil que aplicar, haja vista a dificuldade que os professores enfrentam diariamente em sala de aula ao tentar transpor para a sua prática o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as demais literaturas da educação. Todavia, essa também não é uma tarefa impossível.

Também é certo que uma teoria apenas não consegue dar conta de todos os aspectos pertinentes à aprendizagem, sendo mais indicado utilizar abordagens diversificadas, extraindo aqueles que se mostram como sendo os pontos chave de cada teoria.

No caso da Teoria da Relevância, teve destaque neste artigo o contexto cognitivo, uma variável importante a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, mas certamente há muitos outros pontos dessa teoria que ainda podem e merecem ser explorados em futuros trabalhos.

5- Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (introdução aos parâmetros curriculares nacionais). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual:** introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.). **Syntax and Semantics.** v. 3: speech acts. New York: Academic Press, 1975. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MANUAL de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 3. ed. rev. Ponta Grossa: UEPG, 2010. Disponível em: <http://ead.uepg.br/site/wp-content/uploads/2016/02/LIVRO_Manual-de-Normaliza%C3%A7%C3%A3o-Bibliogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. cap. 2. p. 55-79.

RAUEN, F. J. Sobre relevância e irrelevâncias. In: CAMPOS, J.; _____. (Orgs.) **Tópicos em teoria da relevância.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 26-56. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

SANTOS, S. L. Contexto e contextualização: quando o significado acontece. In: VII CIEL – Ciclo Internacional de Estudos em Linguagem: Linguagem, Identidade e Subjetividade no Breve Século XX, 7., 2013, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG, 2013. p. 700-708. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/ciel/2013/files/ANAIS.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada**: convergências teóricas e emergência pragmática. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 81-89.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância**: comunicação e cognição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. (Org. e apresentação de Ingedore G. V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PIBID COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Aline Aparecida de Castro²⁰⁹
Jéssica Mayara Wosniak²¹⁰
Michele Aparecida Liebelt²¹¹

Resumo: O presente trabalho tem como temática a formação inicial e continuada a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID) e tem como objetivos refletir sobre a importância da formação inicial e continuada. Para realizar essa discussão, nos embasamos nos autores Débora Mares Meireles, Marco Aurélio Meira Fonseca, Aldemi Ferreira Mendes (2014), José Carlos Morgado (2011), Joana Paulin Romanowski e Pura Lúcia Oliver Martins (2016). Ao enfatizarmos a formação continuada, observamos que os profissionais da educação devem pensar nessa formação como ganho individual no seu processo de construção de identidade profissional, deixando de lado a ideia de que a formação continuada acontece especificamente por obrigação do poder central. Esse artigo é resultado das reflexões e discussões realizadas nos encontros do Programa.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Formação Inicial. Formação Continuada.

1- Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação inicial no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), pois este pode ser um dos processos que se dá a construção da identidade profissional do sujeito. Este momento de formação pode se consubstanciar por um período de aprendizagens significativas, de questionamentos e de experiências que somar-se-ão com suas futuras experiências adquiridas ao longo dos tempos em exercício que se torna imprescindível para o docente pensar na sua formação e fazer esse processo de reflexão.

Para realizar essa discussão, nos embasamos nos autores Débora Mares Meireles, Marco Aurélio Meira Fonseca, Aldemi Ferreira Mendes (2014), José Carlos Morgado (2011) e Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins (2016), que discutem em seus textos a importância da formação inicial e continuada.

2- Da formação inicial à identidade profissional

²⁰⁹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aline_castro_pg@hotmail.com

²¹⁰ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jessicamayara31@hotmail.com

²¹¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: micheleliebelt@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A Experiências educativas é de suma importância para a formação do acadêmico como futuros professores, e para o desenvolvimento da construção da identidade como profissionais. Nesse sentido, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1992, *apud* FONSECA, MEIRELES e MENDES, 2014, p.3)

De acordo com o autor Nóvoa (1992) é necessário fazer essa reflexão durante o processo de formação, pois é o momento que estamos entrando em contato com a prática em sala de aula, e assim proporcionando vivências e experiências para nossa construção de identidade como professores.

A formação inicial proporcionada por vivências no PIBID contribui para a construção de nossa identidade profissional, segundo Romanowski e Martins (2016, p.799), “A formação inicial e o desenvolvimento profissional são componentes do processo de profissionalização dos professores [...]”. Portanto, as experiências e vivências adquiridas no programa, nos auxiliam na construção de nossa própria personalidade enquanto futuros docentes. “Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos [...]” (MORGADO, 2011, p. 796-797).

Desse modo, podemos entender que para a apropriação dessa cultura profissional, deveremos nos inserir em um meio que nos proporcione isso, já que dentro da instituição escolar poderemos configurar e reconfigurar a nossa identidade como futuros professores. “Nesta ordem de ideias, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas.” (TARDIF; FAUCHER, 2010, *apud*, MORGADO, 2011, p.797). Conforme Faucher, (2010) nossa identidade docente não depende apenas de ficarmos presos a competências profissionais, pois a “[...] construção da identidade docente não pode se dissociar dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida [...]” (MORGADO, 2011, p.798). Levando em conta essa consideração apontada pelo autor durante o processo, não podemos nos distanciar de nossas concepções, de nossos valores, e do que acreditamos, pois nossas ações são reflexos desses aspectos.

Para se tornar um profissional não é tão simples quanto parece, pois é aos poucos que o futuro professor irá “[...] apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão.” (MORGADO, 2011, p.798), reconhecendo-se assim como um profissional da área. Entretanto, a formação inicial que nos proporciona um suporte para darmos início a nossa carreira, se torna insuficiente quando não nos inserimos em uma formação continuada. Pensando por esse lado, ninguém melhor que o profissional para saber das suas fragilidades com determinadas situações e os novos desafios que serão apresentados no decorrer da caminhada no magistério.

3- Considerações finais

A formação continuada é tomar para si a responsabilidade no processo de elaboração de projetos para o seu crescimento profissional, e é isso que o PIBID



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

nos proporciona. Nessa perspectiva, pudemos constatar que a formação continuada é vista como obrigatoriedade e não como busca autônoma de formação. Nesse sentido, cabe ao profissional de educação pensar a formação continuada como um ganho individual no seu processo, estimulando a visão do aperfeiçoamento e considerando a mesma como sendo parte essencial da profissão docente.

4- Referências

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação políticas públicas em Educação**. v.19, n. 73, p. 793-812, out./dez, 2011.

FONSECA M. A. M.; MEIRELES, D. M.; MENDES, A. F. Contribuições do PIBID na formação inicial docente: visões e reflexões dos bolsistas licenciados do IFNMG-Campus Salinas. In: Encontro Nacional PIBID Matemática, 2. **Anais**. 2014. 9 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Profissionalização docente: relação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional do professor da educação básica. **Diálogo Educacional**, v.16, n.50, p. 799-805, out.-dez. 2016.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO SÍNTESE DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: ELEMENTOS ARTICULADORES

Nei Alberto Salles Filho²¹²
Daniele Cristina Bahniuk²¹³
Thais Cristina dos Santos²¹⁴

Resumo: O presente artigo tem como finalidade discutir a relação entre a Justiça Restaurativa e a Educação para a Paz, como meios para uma mudança social baseada no princípio fundamental dos Direitos Humanos, na perspectiva de uma educação de seres humanos para seres humanos, bases fundamentais para a sociedade atual. Trata-se um artigo construído sobre a pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico comprometida com a articulação dos conceitos e princípios da Justiça Restaurativa com as “Cinco Pedagogias da Paz” propostas por Salles Filho (2016). As pedagogias da paz (Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências) são evidenciadas como um pano de fundo para as ações da Educação para a Paz, entendida como o campo pedagógico de uma Cultura de Paz. Neste contexto, é possível relacionar a Justiça Restaurativa como elemento integrador das pedagogias da paz, não apenas como prática vivencial, mas especialmente como contribuição paradigmática da Cultura de Paz.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Educação para Paz; Cinco Pedagogias.

1- Introdução

Um dos principais objetivos da educação é de promover a autonomia do educando, construindo habilidades para sua relação consigo próprio, com os outros e com o mundo. Nesta perspectiva, a educação em uma democracia é uma tarefa aberta a uma prática dialogada, da confrontação de ideias e da participação dos elementos de seu processo formativo permanente, sendo a escola este ambiente fértil. Educar na democracia é o melhor método para resolver as tensões e conflitos que se dão na sociedade e assenta-se na ideia de uma cidadania que participa na construção cultural e moral (RAYO, 2004).

Com essas mesmas bases, de diálogo permanente e participação democrática, nasce a Justiça Restaurativa, cuja função é endireitar as coisas. Seus três pilares básicos são o foco no dano ou na ofensa cometida, pregação de

²¹² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) e mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas UEPG. Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG). E-mail: <nsalles@uepg.br>

²¹³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). E-mail: <dcbahniuk@gmail.com>

²¹⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). E-mail: <thais.pluskota@gmail.com>



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

que os danos ou ofensas geram obrigações e a promoção do engajamento e participação (ZEHR, 2002).

Ademais, ao se discutir a Justiça Restaurativa, viável falar da construção da Cultura da Paz, que vai muito além do senso comum, do que vem a ser o termo paz. As cinco pedagogias da paz (Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências) são o pano de fundo para as ações da Educação para a Paz. As próximas linhas relacionam a Justiça Restaurativa como elemento integrador das pedagogias da paz, como prática vivencial e paradigma da Cultura de Paz.

2- Considerações gerais sobre a Justiça Restaurativa

Analisando cada pilar, no primeiro tem-se que a Justiça Tradicional, dita Retributiva, tem o foco em regras e violação de leis, colocando o Estado como vítima principal e relegando ao ofendido o mero papel de testemunha ou informante de um fato. No sistema do processo penal, o ofensor e vítima são colocados como adversários e a decisão é tomada por uma instância, seja juiz ou tribunal, que está alheio ao conflito básico.

Com outro foco, a Justiça Restaurativa tem seu cerne no dano cometido, preocupação com a vítima e suas necessidades. Há elevação da importância da vítima, procurando reparar o dano concreto e simbolicamente, até mesmo quando o ofensor não for identificado. A Justiça Restaurativa também engloba a preocupação com o ofensor. Muitas vezes este sofreu traumas significativos, fazendo com que ele se perceba, igualmente, como vítima do evento. Por fim, a comunidade, da mesma forma, exerce papel de destaque na Justiça Restaurativa, uma vez que pode ter sido prejudicada pelo dano cometido. Entende-se por comunidade as pessoas que interagem e vivem próximas umas das outras ou possuem redes de relacionamentos que não estão definidas geograficamente.

No segundo pilar, a Justiça Restaurativa prega que os danos ou ofensas geram obrigações. Portanto, há ênfase na responsabilização do ofensor, estimulando a compreender o dano que causou. O ofensor passa a entender e enxergar as consequências de seu comportamento e assume a responsabilidade de corrigir a situação, quando possível.

O terceiro pilar que a Justiça Restaurativa se apoia é na promoção do engajamento e participação. Isso significa que as partes afetadas pelo ato praticado (vítimas, ofensor e comunidade) tenham papéis significativos no processo. Todos precisam receber informações e envolver-se na decisão, para que se faça a melhor justiça ao caso.

Percebe-se que a Justiça Restaurativa tem uma base sólida, fundada na atenção aos envolvidos, responsabilização do ofensor e participação de todos nesse processo, sempre buscando endireitar as coisas e a pacificação. Assim, esse novo modelo de justiça surge como meio da comunidade resolver seus próprios conflitos, uma vez que o modelo tradicional não consegue abarcar todas as situações. Existem casos de conflitos que fogem da seara judicial e devem ser solucionados em outros ambientes – tal qual a escola.

Saliente-se que a Justiça Restaurativa é um processo comunitário e a palavra “justiça” remete a um valor. Logo, a Justiça Restaurativa não é somente para ser usada em ambiente jurídico, mas pode se aplicar a qualquer situação



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

que necessita de intervenção restaurativa.²¹⁵ Esse modelo valoriza a autonomia das pessoas e o diálogo entre elas, criando oportunidades para que envolvidos e interessados possam conversar e identificar claramente suas necessidades não atendidas, a fim de restabelecer a harmonia entre todos.

Como forma alternativa, a Justiça Restaurativa busca promover o encontro voluntário entre vítima, ofensor e comunidade, com o auxílio de um facilitador, a fim de que todos tenham a oportunidade de manifestar seus sentimentos e suas necessidades decorrentes do dano causado. Ao final, visa-se formular um acordo consensual capaz de reparar o dano, resgatar as relações interpessoais e planejar as transformações necessárias para um futuro mais seguro e harmonioso (ARAÚJO, 2013).

Ao propor que Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas sejam sinônimos, abre-se um grande leque de possibilidades de sua aplicação, podendo ocorrer em qualquer meio, seja judicial, escolar, comunitário ou outro, então, o cuidado que se deve tomar é evitar que se utilize de um processo baseado na Justiça Restaurativa, mas que acaba chegando a decisões não restaurativas. Para isso não ocorrer, Zehr (2002) indica que não se pode perder de vista os valores universais da Justiça Restaurativa. Destacam-se três valores universais. Inicialmente, prega-se pela interconexão, uma vez que todos estão ligados por alguma forma e quando esta teia se rompe, todos são igualmente prejudicados, em maior ou menor medida.

Todavia, ainda que estejamos todos interligados há que se considerar que não somos todos iguais, então, entra em cena o valor da particularidade, que reconhece a individualidade, a personalidade e a cultura de cada um. A particularidade traz a riqueza da diversidade e significa que se deve respeitar a individualidade e o valor que cada pessoa tem para consigo. As situações devem ser analisadas sobre o contexto que as pessoas estão inseridas.

Finalmente, o último valor – básico e de extrema importância – é o respeito. Este indica uma preocupação equilibrada com todas as partes envolvidas, mesmo com aqueles que têm interesses opostos e grandes diferenças. Quando não se respeita aos outros, não há Justiça Restaurativa, ainda que se adotem à risca as suas metodologias.

Os valores universais da Justiça Restaurativa é que dão sua credibilidade e externalizam sua feição. Só quando observados esses valores é que pode dizer que houve aplicação de Justiça Restaurativa em sua plenitude, especialmente o respeito.

Estabelecidos esses pontos, questiona-se, qual a definição de Justiça Restaurativa? Embora haja consciência geral sobre seus contornos básicos, não há uma conceituação rígida. Assim sendo, optou-se por trazer a definição de dois autores: Howard Zehr (2002) e Tony F. Marshall (1999). O primeiro é reconhecido internacionalmente por seus trabalhos sobre Justiça Restaurativa e a define como:

Um processo para envolver, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa, num processo que coletivamente

²¹⁵ Muitos autores entendem que a Justiça Restaurativa é um sinônimo de práticas restaurativas, ao qual transcende a aplicação meramente judicial de seus princípios e valores (MACHADO, BRANCHER e TODESCHINI, 2008). Importante esclarecer que os autores do presente artigo discordam da afirmação de que Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas sejam sinônimos.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento das pessoas e endireitar as coisas, na medida do possível (2012, p. 49).

Por outro lado, a definição dada por Tony F. Marshall inspirou o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas a 'oficializar', digamos assim, o que sejam Práticas Restaurativas, através da Resolução 2002/12 da ONU, que cuida dos princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal. Diz que:

Justiça Restaurativa é um processo pelo qual todas as partes ligadas a uma ofensa em particular, se reúnem para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro²¹⁶ (1999, p. 5, tradução nossa).

Ambas as definições são muito próximas e revelam as metas da Justiça Restaurativa. A meta inicial é colocar a decisão final sobre as mãos daqueles que foram afetados pelo dano praticado, não deixando para um terceiro, estranho aos fatos, e que não vivenciou a experiência danosa. A segunda meta revelada é a redução da probabilidade de ofensas futuras, evidenciando sua atenção para o que está por vir, considerando o que pode ser melhorado e evitado daquele fato em diante.

Inclusive, em 14 de agosto de 2014, diversas instituições governamentais e não-governamentais firmaram o Protocolo de Cooperação Interinstitucional para difusão da Justiça Restaurativa, reconhecendo a aptidão para promover intervenções amigáveis, baseadas na participação e no senso de corresponsabilidade.

Traçada essa apresentação sobre a Justiça Restaurativa pode-se verificar que ela contempla elementos de uma educação para a paz, uma vez que possibilita ações positivas e centradas em valores humanos. Ressalta-se que uma educação que contemple a Cultura da Paz é uma importante pauta para o século XXI, que pode ser feito pelo ensino da compreensão, uma condição do mundo em sua complexidade. Assim será possível, pela educação, a abertura ao outro e a interiorização da tolerância (SALLES FILHO, 2016).

3- As “cinco pedagogias” integradas à Educação para a Paz

Discutir a Justiça Restaurativa, a construção da Cultura da Paz, vai muito além do senso comum, do que vem a ser o termo paz. Isto é, não pode ser entendida simplesmente pela ausência de conflito. Pode-se perceber este exemplo, ao situar o fim da Guerra Fria e o início da paz positiva iniciada após os conflitos, o fim das guerras e conflitos diretos.

Para que existisse realmente uma paz, sendo esta positiva, são necessários o fim da violência direta e estrutural, bem como o fim da injustiça social. Precisa-se de iniciativas que possibilitem a distribuição igualitária de poder, promoção de valores consensuais, como por exemplo, a cooperação entre

²¹⁶ Restorative Justice is a process whereby parties with a stake in a specific offence collectively resolve how to deal with the aftermath of the offence and its implications for the future (MARSHALL, 1999).



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

países, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça e o pluralismo (GALTUNG 1994, p. 2013). Isto é, vai muito além do senso comum. A paz tornar-se uma construção entre seres humanos, por seres humanos, tanto entre nações, quanto no próprio convívio social, por uma causa além da simples passividade.

A paz é pressuposto da necessidade humana do “viver bem”. Contudo, a conceituação deste “viver bem” revela uma grande complexidade, que demanda o entendimento de cada conjuntura, visto que a “paz” de uma determinada sociedade, nação, região, enfim, influencia tanto as realidades regionais e locais, quanto também é influenciada.

Discutir paz é complexo, mas necessário, para atingir uma “revolução não violenta, que representa a mudança paradigmática, de repúdio às diferentes violências” (SALLES FILHO, 2016, p. 214). Assim, debater a construção de uma cultura de paz não significa que esta será criada da “noite para o dia”. Conforme Salles Filho (2016) este debate é o que permite a compreensão a partir dos processos de exclusão e da violência, que paz abrange conflitos inerentes às relações humanas. Relações estas que requerem direitos humanos, que valorizem as vivências e as convivências em seus diversos espaços.

Ao longo dos anos, em busca da desconstrução deste processo de violência sob suas diversas expressões (estrutural, física, psicológica, patrimonial, etc.), foram criadas diversas estratégias metodológicas para a busca da Paz. Dentre elas: A Justiça Restaurativa, num contexto, em geral, jurídico, na compreensão da humanidade e sujeitos de direitos entre vítima e ofensor. A Cultura e Educação para paz, que buscam a prevenção da violência e a corresponsabilização dos humanos pelos seres humanos, compreendendo que todos são responsáveis pelo seu meio social, e pela luta pelos direitos de todos. E as práticas para o bem ou práticas restaurativas, discutidas por Salles Filho através das Cinco Pedagogias.

Estratégias, através da “transversalidade e a transdisciplinaridade” envolvendo diversas áreas de conhecimento, como a educação, a assistência social, o setor jurídico, são capazes de alcançar, além dos setores, a própria sociedade civil para o processo reflexivo da necessidade de compreender e difundir os Direitos Humanos para o bem comum de todos.

Um exemplo da importância desta mudança de pensamento está no ambiente escolar, que, por diversos fatores, há tempos deixou de considerar problemas humanos e sociais devido a seu espaço disciplinar e centralizado (YUS, 2002 *apud* SALLES, 2016). No entanto, é urgente compreender que, para ter-se uma cultura de paz ou educação para paz, é necessário “abordagem de complexidade, que vá às causas das questões humanas e sociais, para entendê-las sem preconceitos, para que a atuação sobre elas sejam além das suas consequências, mas também nos contextos, nas causas, na prevenção e na sua regeneração” (SALLES FILHO, 2016, p. 75). Ir além requer sair da passividade, do conforto, do costume, para uma ação maior, através de um trabalho integrado de políticas públicas e organização social.

Então, não há como considerar os fatores sociais somente com o disciplinar, pois é necessário dialogar com outros meios, disciplinas, ou através dos *temas transversais*, que recorrem do currículo, como no exemplo do espaço escolar. Enfim, toda esta discussão dentro da escola somente poderia ser



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

possibilitada através das considerações dos diversos saberes, da transdisciplinaridade no currículo.

A urgência da discussão sobre a construção da cultura de paz, bem como da educação para paz, está na desconstrução do pensamento de que “violência só pode ser enfrentada com violência” - um pensamento pragmático e nocivo, que contribui para o cultivo do círculo vicioso da cultura da violência.

Para este embate, Salles Filho (2016, p. 218) discute as “Cinco Pedagogias da Paz” como eixos e componentes, os quais “de forma transdisciplinar, articulam-se e apontam para a perspectiva da Educação para Paz” através de uma abordagem da complexidade. As cinco pedagogias são: Pedagogia dos Valores Humanos; Pedagogia dos Direitos Humanos; Pedagogia da Conflitologia; Pedagogia da Ecoformação; Pedagogia das Vivências/Convivências.

Cada pedagogia discutida por Salles Filho (2016, p. 92), baseadas em autores como Rabbani (2003), Rayo (2004), Navara (2008) Moraes (2010) e Suanno (2014), são eixos que juntos evidenciam uma articulação que pode contribuir com uma nova cultura de paz, pensada no bem comum. Colocada conjuntamente com práticas lúdicas e restaurativas, promovendo a vida nas escolas, torna-se uma alternativa “mais que viável, senão absolutamente necessária para a educação brasileira no século XXI”.

Neste diapasão, a Pedagogia dos Direitos Humanos discutida por Salles Filho (2016), pensada com bases para a construção dos direitos humanos, possibilita o equilíbrio entre valores seculares e os valores cotidianos, mas para isto necessita compreender cada conjuntura nas diferentes culturas, povos e grupos comunitários. Com esta compreensão é possível ver o que são e para quem são direitos humanos.

Além de informação e ensino da declaração dos direitos humanos, uma Pedagogia dos Valores Humanos diz respeito a tudo aquilo que se apresenta como direitos à paz, historicamente construído através de “práticas, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida em todos os sentidos, na dimensão individual, social e planetária” (RAYO, 2004 apud SALLES FILHO, 2016, p. 211). Para informar sobre direitos humanos, são necessárias condições para colocá-los em prática contra as injustiças e desigualdades mundiais.

É neste contexto das injustiças que adentra a Pedagogia da Conflitologia, como maneira de evitar as múltiplas formas de violência por questões de conflito ou perspectiva opostas às considerações dos valores e direitos humanos. A pedagogia da conflitologia se apresenta como um espaço de equilíbrio das inúmeras diferenças humanas, intolerâncias e entraves, através de práticas restaurativas e mediações, por exemplo, que sensibilizem todos para pensar o outro ser humano.

No entanto, segundo Suanno (2014) citado por Salles Filho (2016) é necessária à compreensão dos seres humanos e do mundo, para a preservação e o sustento da vida - da forma mais plena de toda a vida no planeta. Esta só poderia ser construída pela busca da preservação do planeta, através de uma educação ambiental que também atenda aos direitos humanos, que por sua vez, dar-se-ia pela Pedagogia da Ecoformação.

A Pedagogia da Ecoformação necessita de outro fator muito importante, que remete a necessidade da vivência e da convivência, na importância da



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ligação entre todos os saberes, a partir da conexão estrutural do sujeito com o mundo, compreendendo assim a Pedagogia das Vivências e Convivências (MORAES, 2010 *apud* SALLES FILHO, 2016).

Pode-se perceber, então, que as cinco pedagogias para paz não são fatores a serem pensados separadamente, pois então interligados e articulados em suas finalidades. Para um desenvolvimento da cultura de paz, por mais que não haja uma receita, existem “práticas para o bem ou práticas restaurativas”. Práticas estas que consideram os valores de acordo com cada cultura e conjuntura e seu universo conceitual e as necessidades humanas.

Ressaltando não ser apenas uma paz pela ausência de guerras, ou uma utopia, ou uma simples meta a ser alcançada em um futuro incerto e remoto, e sim como um caminho de conhecimentos trilhados por cada ser humano, dia a dia, desenvolvido pela “colaboração, responsabilidade partilhada, respeito às estruturas de pensamento distinto, diálogo e resolução dos conflitos, num espírito de compreensão e de cooperação mútuas” (BRASÍLIA, 2016, p. 186).

A citada cooperação é algo que precisa, sim, ser construído e semeado. As cinco pedagogias tornam-se possibilidades para uma mudança de paradigma, o qual não possui receitas ou procedimentos exatos, porém tem uma visão além do estrito pragmático de uma cultura tradicional de ensino. Isto é, uma cultura baseada em direitos humanos para seres humanos, na construção de uma Cultura e Educação para a Paz.

4- Articulando Justiça Restaurativa às Cinco Pedagogias da Paz

Como vimos, a Justiça Restaurativa abre um novo paradigma para a área jurídica, o que pode influenciar sobremaneira pensamentos e ações humanas que compõe este campo. É importante ressaltar que, não obstante ser uma forma de abordar a justiça, no sentido criminal, a abordagem da Justiça Restaurativa influencia todo um conjunto de ações: uma nova abordagem na relação vítima-ofensor, a valorização dos processos de mediação e conciliação, uma forma mais humanizadora de entender as divergências e até as violências, além de uma possibilidade de envolver um maior número de pessoas no movimento de resolução dos conflitos. Os elementos mencionados estão muito presentes dos estudos sobre a paz e nas discussões sobre uma Educação para a Paz. Isso nos anima a dizer que Justiça Restaurativa e Educação para a Paz têm muitas aproximações conceituais e metodológicas que, mesmo vindo de perspectivas diferentes, uma da área jurídica e outra da área educacional, podem ser complementares e contribuir, ambas, para a construção de uma Cultura de Paz a partir das questões humanas, dos problemas sociais e da percepção do conflito como oportunidade de cooperação e solidariedade.

Observando as cinco pedagogias da paz propostas por Salles Filho (2016) podemos entender que, em primeiro lugar, a Justiça Restaurativa precisa de um entendimento sobre os valores humanos, no momento em que todos os conflitos humanos estão baseados em valores divergentes que as pessoas ou grupos defendem. Portanto, valores absolutos precisam ser entendidos em contextos culturais específicos. Por dedução, podemos dizer que uma Pedagogia dos Valores Humanos na escola serviria como aprendizado e prevenção de muitos conflitos e violências entre crianças e jovens. Da mesma forma que os valores, a percepção sobre os direitos humanos também está em jogo no



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

momento da Justiça Restaurativa. Nesse caso, especialmente que o contexto das questões jurídicas, muitas vezes se fala da falta de direitos, ou a usurpação dos mesmos, onde um dos lados sofre de alguma forma. Recolocar uma discussão séria sobre a dignidade humana frente às várias formas de violência e dos conflitos entre pessoas e grupos é favorecer uma Pedagogia dos Direitos Humanos, que esclarece aos envolvidos sobre quais seus direitos, mas também a responsabilização pelos seus deveres sociais. Novamente aqui, o aprendizado efetivo dos direitos humanos também funciona como prevenção.

A terceira pedagogia da paz é a Pedagogia da Conflitologia, entendida não apenas como a mediação dos conflitos, mas como um entendimento profundo dos processos de conflito. Neste ponto encontramos a maior virtude da Justiça Restaurativa, que com sua abordagem que visa reconstruir relacionamentos vai, através do diálogo profundo, reconstituir as raízes dos problemas, conflitos e violências. Se para Jares (2002) a educação para a Paz seria a resolução crítica e criativa dos conflitos, podemos dizer que Justiça Restaurativa igualmente o é, pois busca justamente que os conflitos sejam redirecionados para relações construtivas, superando possíveis traumas e violências, numa nova caminhada entre vítimas e ofensores. Assim, a Justiça Restaurativa é uma expressão genuína da construção de paz, de uma cultura de paz.

Já a Pedagogia da Ecoformação, que trata fundamentalmente da sustentabilidade de toda a forma de vida do planeta, margeia a Justiça Restaurativa no sentido de preservação da vida e das relações humanas, ressaltando a importância da percepção comunitária como fonte de equilíbrio do ser humano em face dos problemas colocados pela hiper especialização das funções, do consumo desenfreado e do esgotamento do meio ambiente, gerando estresse, desigualdades e violência. Da mesma forma, uma Pedagogia das Vivências e Convivências na Educação para a Paz nos motiva a dizer que a Justiça Restaurativa, ao apostar em métodos como círculos de construção de paz, comunicação não violenta entre outros, está mudando profundamente a forma de pensar a relação de convivências para a resolução de problemas.

Os modelos clássicos, onde as partes não dialogavam e muitas vezes apenas os advogados e juízes se manifestavam mudam para as formas as quais as pessoas vão reaprendendo a dialogar, não mais em ambientes frios e formais, mas de forma humanizante e humanizadora. São novas formas de ver, ouvir, falar e sentir sobre os dramas humanos cotidianos relacionados aos problemas judiciais.

5- Considerações finais

Como vemos a Educação para a Paz como possibilidade na educação já tem uma história construída nos últimos anos no Brasil e, a Justiça Restaurativa, mesmo mais recente, vai seguindo com pressupostos educativos das pessoas nas situações de conflito com a lei. Em ambos os casos, podemos dizer que são movimentos que integram-se em ideias, princípios e possibilidade de superação das violências que proliferam na sociedade a cada dia. Podemos e devemos nos concentrar firmemente nos processos de Educação para a Paz, de ampliá-la nas escolas e instituições educacionais, para que não tenhamos, nas próximas décadas tantos problemas levados à esfera judicial. Porém, para estes



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

problemas, sabemos que a Justiça Restaurativa, cada vez mais, é uma forma de contribuir, em outros espaços, para a mudança de comportamento das pessoas, especialmente na integração entre os valores humanos, direitos humanos e conflitolgia.

6- Referências

ARAÚJO, A.P. **Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento.** Revista Educação por Escrito. Porto Alegre. v.4, n.1, p. 7. jul. 2013.

BRASÍLIA. **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225.** Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

GALTUNG, Johan. **Direitos Humanos – Uma nova Perspectiva.** Human Rights – In Another Key. Instituto Piaget. 1994.

MACHADO, Cláudia; BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto (Org). **Justiça para o Século 21: Instituinto práticas restaurativas. Manual de práticas restaurativas.** Porto Alegre: AJURIS, 2008. Disponível em< http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/justica_restaurativa/manual_de_praticas_restaurativas_falta12.pdf> Acesso em: 09 maio 2017.

MARSHALL, T.F. **Restorative Justice: an overview.** London: Home Office, Information & Publications Group, 1999.

SALLES FILHO, N.A.; SALLES, V.O. **Cultura de Paz, identidade terrena e educação para a compreensão: interfaces à luz da teoria da complexidade.** In: MATOS, K. S. L. (Org.) **Cultura da Paz, educação e espiritualidade III.** Fortaleza: EdUECE; Imprece, 2016. p. 285-301.

SALLES FILHO. Nei Alberto. **CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OLHARES A PARTIR DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. 2016.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004, 247 p.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa.**São Paulo: Palas Athena, 2012.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

FRACASSO ESCOLAR, PATOLOGIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O CONSELHO DE CLASSE EM QUESTÃO

Gregory Luis Rolim Rosa²¹⁷
Natali de Fátima dos Santos²¹⁸

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca do fenômeno do Fracasso Escolar evidenciando dois fatores que contribuem para o seu fortalecimento, a medicalização e patologização da educação. Concomitante a isto, pretende-se tecer relações com as diferentes formas de avaliação que constituem o Conselho de Classe escolar, visto que, representa uma das instâncias colegiadas mais significativas no que se refere à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, configurando-se como espaço de discussão coletiva dos professores e de toda equipe pedagógica, em que se levantam questões diversas em relação ao desempenho e comportamento dos alunos. Nesse sentido, considera-se que as problemáticas levantadas pelos docentes em relação aos seus alunos durante o Conselho de Classe, se configuram como elementos importantes para a elaboração de laudos e diagnósticos clínicos de alunos que apresentam comportamentos diferentes dos esperados pelos professores. Por fim, considera-se que esses diagnósticos podem apresentar-se de forma equivocada, ao levar-se em consideração questões referentes aos padrões de comportamento estabelecidos por uma concepção de ensino tradicional, e que não correspondem mais ao contexto social e educacional atual e que, portanto, corroboraram para a massificação da medicalização no espaço escolar.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Conselho de Classe; Patologização e Medicalização da educação.

1- Introdução

O artigo objetiva realizar uma breve discussão em relação a dois fatores que atualmente vêm contribuindo de forma significativa para a intensificação do fenômeno do Fracasso Escolar: a medicalização e patologização da educação. Além desses fatores, considera-se, a relevância do papel do conselho de classe no que se refere à avaliação e a construção de perfis dos educandos em situação de “fracasso”. (MATTOS, 2005; COLLARES, MOYSÉS, 1994; MEIRA, 2012, EIDT, FERRACIOLI, 2007).

As reflexões aqui suscitadas partem de concepções referentes à perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, considerando que esse processo se dá na relação dialética entre as características essencialmente

²¹⁷ Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedagogo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E- mail: rolimg7@gmail.com.

²¹⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na rede municipal de Educação. Integrante do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). E- mail: natalisantos.ped@gmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

biológicas do indivíduo e sua relação com as condições concretas de vida, com as significações e linguagens próprias de existência, com as condições de trabalho existentes e com os modos de produção da sobrevivência. Nesse sentido, considera-se que “o homem não nasce humano, mas se humaniza na medida em que se insere no mundo da cultura.” (EIDT; FERRACIOLI, 2007, p. 106).

Acredita-se que a visão biologista e superficial do desenvolvimento e comportamento humano, como disseminada pela Psicologia Tradicional, contribui de forma bastante considerável para o agravamento do fenômeno do Fracasso Escolar. Isto por que, ao considerar apenas as características biológicas desse processo, desconsideram totalmente ou em grande parte, os aspectos históricos e culturais que o constituí.

2- Desenvolvimento

O fracasso escolar é uma das problemáticas que afeta fortemente a educação, e apesar do empenho de profissionais, pesquisadores e docentes, comprometidos na busca por transformações educacionais, esta dificuldade persiste e segue atual. Ao longo do tempo, foram diversas as explicações dadas por pesquisadores e profissionais da área educacional a respeito das causas que levam à existência desse fenômeno. Nesse sentido, as explicações vão desde a precariedade das escolas, má formação dos professores, a utilização de métodos de ensino ineficazes, até a culpabilização do aluno e de seu contexto familiar e cultural. (PATTO, 2003).

Em relação a essa última explicação, evidencia-se a patologização e a medicalização como formas de solucionar essa problemática, compreendida como sendo fruto de distúrbios e déficits de aprendizagem e de comportamento portados pelo aluno. O processo de medicalização e patologização no âmbito escolar têm crescido de forma muito rápida nos últimos anos e, consiste em deslocar questões sociais e políticas para o âmbito clínico, com o intuito de resolver problemas de uma maneira mais imediata. De acordo com autores como Collares e Moysés (1994) e Eidt e Ferracioli (2007), este processo ganha força rapidamente, pois é formado pela mesma ideologia existente no sistema de preconceitos que permeia a vida cotidiana na sociedade.

Com base em percepções e experiências profissionais diversas, afirma-se que o encaminhamento de alunos que apresentam um ritmo de aprendizagem e comportamento diferentes dos estabelecidos por uma concepção de ensino tradicional, muitas das vezes acontece devido a avaliações feitas por professores e pela equipe pedagógica, principalmente, durante os conselhos de classe, como forma de lidar com a complexidade que envolve a heterogeneidade em sala de aula. Daí a importância de se tomar esse espaço de discussão, como elemento importante para a intensificação da patologização e medicalização da educação. (MATTOS, 2005).

3- Considerações finais

Cabe ressaltar, que não se trata de culpabilizar os docentes pela massificação desses fenômenos, mas sim evidenciar que suas avaliações a respeito dos alunos contribuem de forma significativa para a padronização e seleção no que se refere à classificação de alunos “bons” ou “ruins”, portadores de transtornos ou “normais”. Compreende-se que o fracasso escolar é resultado



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

de diversos fatores, não existe apenas um responsável. Entretanto, acredita-se ser de grande importância construir um olhar mais atento a respeito dos critérios avaliativos feitos pelos docentes em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, para que não se atribua a causas psicológicas, nem a questões preconceituosas e estereotipadas ligadas à classe social a qual pertencem.

4- Referências

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Ideias ed.23, São Paulo, FDE, 1994, p. 25-31

EIDT, N.M.; FERRACIOLI, M.U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, H.M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alinea, 2007 p.92-123

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 16, n. 1, p.135-142, jan./jun. 2012.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, p. 72-77, maio. 1988.



A CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NECESSÁRIO

Natali de Fátima dos Santos²¹⁹

Bianca Neves Prachum²²⁰

Priscila Larocca²²¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões e análises que derivam dos estudos realizados no projeto de pesquisa “Compreensões da adolescência para formação de professores: buscando abordagens baseadas na Psicologia Histórico-Cultural”. O projeto teve como principais objetivos constituir um corpo básico de conhecimentos acerca da adolescência sob o enfoque histórico-cultural, visando contribuir para o fortalecimento de referenciais teóricos que compreendem a adolescência como um fenômeno constituído histórica e socialmente pelo homem. Nesse sentido, esse artigo fundamenta-se na compreensão de adolescência construída a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico- Cultural de Vygotsky, que visa superar o imaginário social de que a adolescência é uma fase caracterizada apenas por crises e conflitos resultantes do processo de maturação sexual, como disseminado pela Psicologia Tradicional e que, de acordo com as análises que serão apresentadas, se faz muito presente na concepção dos professores em relação ao adolescente.

Palavras-chave: Adolescência. Formação de Professores. Psicologia Histórico-Cultural.

1- Introdução

O projeto de pesquisa do qual derivam as reflexões e análises iniciais apresentadas nesse artigo visou: realizar levantamento bibliográfico de obras, artigos, dissertações e teses acerca da Psicologia Histórico-Cultural; identificar a partir deste levantamento, temáticas relacionadas à adolescência e representativas de demandas das escolas, que interessam à formação de professores (inicial e continuada); produzir textos (artigos) sobre temas relativos à Psicologia da Adolescência sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural.

²¹⁹ Pedagoga pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro participante do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). Participante da pesquisa “Compreensões da adolescência para formação de professores: buscando abordagens baseadas na Psicologia Histórico-Cultural”. Professora da rede municipal de educação. E-mail: natalisantos.ped@gmail.com.

²²⁰ Pedagoga pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro Participante Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). Participante da pesquisa “Compreensões da adolescência para formação de professores: buscando abordagens baseadas na Psicologia Histórico-Cultural”. E-mail: biancanevesp@hotmail.com.

²²¹ Professora, doutora em educação. Membro participante do Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES). Coordenadora da pesquisa “Compreensões da adolescência para formação de professores: buscando abordagens baseadas na Psicologia Histórico-Cultural”. E-mail: prilarocca@gmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Pedagogia - UEPG

Os estudos e pesquisas que foram desenvolvidos durante o projeto tiveram como foco os professores e adolescentes de escolas públicas. Isto se justifica devido a percepções e experiências profissionais diversas, especialmente com a formação continuada de professores, acerca do modo pelo qual estes representam seus alunos adolescentes e jovens, os descrevendo de forma estereotipada, a partir de uma imagem depreciativa e/ou patologizadora, comumente caracterizando os alunos como: delinquentes, traumatizados, revoltados, ameaçadores, problemáticos, desinteressados, entre outros, cujos comportamentos seriam resultados de processos naturais e de maturação sexual que ocorrem durante a adolescência.

2- Desenvolvimento

O modelo predominante e mais divulgado na Psicologia sobre a adolescência pauta-se em uma ótica naturalizante, universalizante e abstrada deste fenômeno. Nessa ótica, a ideia de natureza humana caracteriza-se por assumir um caráter ideológico que “camufla a determinação social do homem”, desconsiderando a influência dos fatores históricos e culturais no seu processo de desenvolvimento. (TOMIO e FACCI, 2009; BOCK; 2004).

A adolescência, a partir dessas concepções, passa a ser vista de maneira estereotipada, como período de intensos conflitos e crises, fase semipatológica, em que “[...] a relação do indivíduo com a sociedade não é situada no tempo histórico, nas condições concretas de vida.” (LAROCCA, *et al*, 2016).

Em contrapartida a tais concepções, a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky visa superar essa visão evolutiva do processo de desenvolvimento humano a favor de uma concepção dialética que considere a constituição do humano na relação recíproca entre homem e sociedade.

Vygotsky (1996) compreende a adolescência como período do desenvolvimento humano caracterizado pelos novos conteúdos e formas de funcionamento que se impõem ao pensamento do adolescente, modificando sua estrutura psicológica de personalidade devido ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) as quais, possibilitam formas de conduta mais conscientes e autocontroladas.

Em pesquisa realizada com vinte e cinco professores do ensino médio público, durante um curso de formação pedagógica, foi possível verificar que as compreensões desses professores sobre seus alunos adolescentes condizem com a perspectiva naturalizante e universalizante da psicologia da adolescência, que convalida imaginários sociais sobre a adolescência, esperando-se dos estudantes atitudes rebeldes, desviantes ou ameaçadoras à ordem, com conotações negativas e depreciativas. Esses resultados evidenciam que esta visão tem sido predominante nos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas. (LAROCCA, *et al*, 2017).

Outra pesquisa de Prachum e Larocca (2017) aponta para a predominância dessa visão nos cursos e formação de professores, a qual também deriva dos estudos realizados durante o projeto de pesquisa e foi realizada com 49 alunos concluintes do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e, teve como principal objetivo identificar as representações sociais desses alunos em relação aos adolescentes estudantes de escola pública.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

Assim como na pesquisa anterior, os resultados evidenciaram que nas respostas dos futuros educadores aparecem com maior frequência expressões de caráter negativo do que positivo em relação aos adolescentes da escola pública, tais como: indisciplinados; desinteressados em relação aos estudos; irresponsáveis; sem perspectiva de futuro; imaturos, entre outros. (PRACHUM ; LAROCCA, 2017).

3- Considerações finais

Verifica-se, portanto, a necessidade considerar nos cursos de formação de professores, referenciais teóricos que contribuam para a compreensão da adolescência a partir de concepções que levem em consideração as determinações sociais, culturais e históricas sobre os fenômenos psicológicos. Acredita-se que uma formação balizada nessa compreensão contribuiria significativamente no trabalho docente realizado nas escolas públicas, na medida em que oportunizaria aos educadores maior instrumentalização teórica para lidar com as problemáticas enfrentadas pelas escolas, tais como: *bullying*, indisciplina, violência, drogas, questões de sexualidade e gênero.

Desta forma, faz-se necessária a realização de estudos a respeito de como os cursos de formação de professores tem estruturado os conhecimentos sobre a adolescência, com o objetivo de verificar que concepções acerca desse fenômeno predominam nas licenciaturas e quais os referenciais teóricos constituem as ementas e programas da disciplina de Psicologia da Educação.

4- Referências

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio- histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

LAROCCA, P.; MACHADO, É. M.; PRACHUM, B. N; SANTOS, N. F. Compreensões de professores sobre adolescência: um estudo com base na Psicologia Histórico- Cultural. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017.p. 16370.

LAROCCA, P. PRACHUM, B. N. Representações Sociais de futuros pedagogos: o adolescente da escola pública em questão. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2017. p. 6442.

TOMIO, N.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio- histórica. **Revista Teoria e prática da educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr.2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** IV. Primeira parte: Paidologia del adolescente. Edição em língua castelhana. Visor Dis. Madrid, Espanha, 1996.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS ENVOLVENDO HABILIDADES DE LINGUAGEM

Angela Maria Santana²²²

Angela Inês Klein²

Siumara Aparecida de Lima³

Resumo: Na matemática, a compreensão leitora pode ser pensada a partir da resolução de problemas, sendo esta também a proposta da Prova Brasil. Nesse contexto, o questionamento é: que estratégias de ensino de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora na resolução de problemas matemáticos? Logo, o objetivo do estudo é apontar estratégias de leitura que subsidiem o ensino e a aprendizagem na resolução de problemas matemáticos. O trabalho em questão surgiu calcado nesta indagação e objetivo e vem ao encontro de possíveis respostas, através do acompanhamento de uma turma de 5^o ano, a qual passará pela avaliação da Prova Brasil em 2017. Através de parceria com Grupo de Estudos em Linguagem, Ensino e Cognição, por meio da prática, buscar-se-ão subsídios teóricos para enriquecimento e, identificar possíveis estratégias de ensino, as quais possam contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, na resolução de problemas matemáticos.

Palavras-Chave: Leitura. Compreensão. Matemática. Linguagem Matemática.

²²²Licenciada em Pedagogia/Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus- Ponta Grossa. Área de concentração Ciência, Tecnologia e Ensino. E-mail: angelamariasantana.ang@gmail.com

² Prof. Dra.do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus- Ponta Grossa. Área de concentração Ciência, Tecnologia e Ensino. E-mail: angelaklein@utfpr.edu.br

³ Prof. Dra.do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Campus- Ponta Grossa. Área de concentração Ciência, Tecnologia e Ensino. E-mail: siumara@utfpr.edu.br



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleonice de Fátima Martins²²³

Resumo: O presente texto tem como objetivo principal Refletir acerca da importância da leitura e incentivo a ela desde o início da alfabetização para melhor desempenho na formação do educando. Para tanto buscou-se respaldo em autores que vão ao encontro sobre a relevância do ato de ler e contribuições na educação, autores como: Bloom, 2011; Lajolo, 2000; Micotti, 2009; Russo, 2012; Silva, 2010. Com base em tais autores pode-se entender a importância da leitura no processo da educação e entender que a escola é uma grande aliada no incentivo à leitura, tendo em vista que pode desenvolver no aluno a manifestação do gosto pela leitura.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Leitura. Ensino e Aprendizagem

²²³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: cleorenevil@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

SER PROFESSORA DE BEBÊS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Aline Aparecida de Castro²²⁴
Daiana Camargo²²⁵

Resumo: O presente trabalho tem como temática a prática com os bebês a partir das vivências na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. Possui como objetivo refletir sobre a importância do estágio na educação infantil, em específico o trabalho realizado com os bebês. Tratar dos bebês nas instituições educativas para além dos cuidados básicos de saúde e bem estar é tema recente, e amparados na articulação proposta na legislação quanto ao cuidar e educar buscamos afinar o olhar para a prática pedagógica significativa com crianças bem pequenas, entendendo seu potencial e suas especificidades.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Educação Infantil. Bebês.

²²⁴ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aline_castro_pg@hotmail.com

²²⁵ Doutoranda em Ciências de La Educación – UNLP- AR. Professora do Departamento de Pedagogia- UEPG. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A RELAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTAGIÁRIAS DA UEPG

Kelen Priscila Pereira da Cunha²²⁶

Vania Neves²²⁷

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiências vividas no período de estágio curricular de Gestão na educação básica I, buscando compreender as complexas relações existentes entre pedagogas e estagiárias. Onde ocorre o distanciamento desta relação possivelmente ocasionada pelas relações interpessoais, e pelo excesso de burocracia atribuída ao coordenador, que acaba por ocasionar este distanciamento. O relato apresenta vivências parciais pois o estágio está em processo de conclusão.

Palavras-Chaves: Estágio curricular, Gestão escolar, formação de professores.

²²⁶ Kelen Priscila Pereira da Cunha; Graduanda Licenciatura em Pedagogia – UEPG; Bolsista PIBIC; kellen-pri@hotmail.com

²²⁷ Vania Neves ; Graduanda Licenciatura em Pedagogia – UEPG; Bolsista PIBIC; vania.neveslibras@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Batista Alves²²⁸

Gabrielli Nayara dos Santos Gonçalves²²⁹

Grazieli da Silva de Jesus²³⁰

Resumo: O trabalho presente traz uma reflexão sobre a importância do movimento e da expressão corporal na Educação Infantil. Com o objetivo de identificar como o corpo através do movimento é capaz de conhecer e valorizar as possibilidades expressivas, de comunicar através do movimento e de demonstrar emoções e estados afetivos no ambiente educativo. De frente a isso, tem-se por objetivo identificar a importância do trabalho pedagógico a partir do corpo da criança, e por fim, explorar as atividades de expressão corporal realizadas na instituição de Educação Infantil.

Palavras-Chave: Criança; corpo em movimento; Educação Infantil; trabalho pedagógico.

²²⁸ Pedagogia/graduação, acadêmica/bolsista PIBID UEPG, aline.batistaalves827@gmail.com

²²⁹ Pedagogia/graduação, acadêmica/bolsista PIBID UEPG, gabrielli_28@hotmail.com

²³⁰ Pedagogia/graduação, acadêmica/bolsista PIBID UEPG, ggrazinha579@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO A PARTIR DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tuany Cristina Carvalho²³¹
Daiana Camargo²³²

Resumo: O presente trabalho tem como temática a organização espaço-temporal a partir das experiências vivenciadas no Estágio em Docência na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem como objetivos refletir sobre a importância de tal organização nessa etapa da Educação Básica, bem como apresenta a relevância do estágio na trajetória acadêmica. Para fundamentação teórica utilizamos autores como: Pimenta; Lima (2005/2006), Ostetto (2000), Barbosa e Horn (2001), Oliveira (2002) entre outros documentos norteadores da Educação Infantil. A metodologia utilizada foi a partir de observações e intervenções pedagógicas no contexto escolar, concomitante as reflexões do diário de bordo utilizado na disciplina. Dessa forma, se torna evidente a importância da organização do tempo e espaço para a vivência da infância, bem como para o desenvolvimento contínuo dos sujeitos e a respectiva construção do conhecimento. Para mais, se destaca a relevância do papel docente e as valiosas contribuições que a Proposta Pedagógica apresenta para tal organização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio em Docência. Organização espaço-temporal.

²³¹ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa. E-mail: tucc0802@gmail.com

²³² Doutoranda em Ciências de La Educación (UNLP –AR), professora do Departamento de Pedagogia – UEPG. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PRESENTES NA IDEOLOGIA DO INSTITUTO AYRTON SENNA

Helena Gutoch Garbosa²³³
Beatriz Gomes Nadal²³⁴

Resumo: O presente trabalho apresenta a pesquisa voltada ao processo de formação continuada de diretores no âmbito do programa Gestão Nota 10 – Foco Diretor, a partir do convênio firmado entre a Prefeitura Estadual de Ponta Grossa (SME/PG) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), tendo como objeto de estudo as temáticas relacionadas à qualidade da educação. Foram objetivos da pesquisa: conhecer as principais concepções de qualidade educacional diferenciando-as a partir das finalidades a que se relacionam, para posteriormente, analisar a concepção de qualidade presente nas políticas educacionais da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa a partir das ações de gestão educacional desencadeadas por meio do convênio com o Instituto Ayrton Senna no período 2005-2012. O trabalho desenvolveu-se numa abordagem qualitativa do tipo interpretativo e envolveu estudo bibliográfico e análise documental. O estudo bibliográfico fundamentou-se em Bondioli (200), Dourado (2013), Frigotto (2003, 2013), Gusmão (2010), Libâneo (2002, 2007), Paro (2007), Vieira (2007), dentre outros. A análise documental foi realizada para examinar o convênio firmado entre a SME/PG e o IAS, bem como, materiais utilizados na formação continuada e o próprio site eletrônico do instituto. A pesquisa mostrou que o IAS dissemina concepções de caráter instrumental para educação (GUSMÃO, 2010), visando apenas uma formação fragmentada e empobrecida do indivíduo, numa perspectiva tecnicista, reafirmando a lógica produtivista/consumidora do sistema econômico capitalista neoliberal no âmbito educativo.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Política Educacional. Instituto Ayrton Senna.

²³³Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora na Rede de Ensino de Ponta Grossa. E-mail: helena_gutoch@hotmail.com

²³⁴Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: beatrizgnadal@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

CURRÍCULO EM LETRAS, O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO EM QUESTÃO: POSSIBILIDADES

BARRETO, Igor Antonio²³⁵

ROCHA, Lorena Scheiffer²³⁶

BRAGA, Lucimar Araujo²³⁷

Resumo: A história das universidades brasileiras é marcada por intensos debates que envolvem o seu papel social, de modo que é justaposto o ideal de universidade com o de modelo de sociedade. E é da constituição brasileira de 1988, que temos a garantia de uma universidade autônoma econômica, didática e cientificamente. Também é neste contexto que a universidade é idealizada como meio de democratização, de reconstrução da democracia através do tripé ensino, pesquisa e extensão, e assim é instituída oficialmente na constituição do Brasil de 1988. E o objetivo deste trabalho é pautar uma reflexão sobre o contexto atual do ideal ensino pesquisa e extensão, e algumas ações realizadas a partir da implantação do novo currículo de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Palavras chave: Currículo; Letras; Ensino/Pesquisa/Extensão.

²³⁵ Acadêmico de Letras Português-Espanhol, igor.ab100@gmail.com

²³⁶ Acadêmica de Letras Português-espanhol, lorenar096@gmail.com

²³⁷ Professora em Letras, doutoranda em Educação labraga2007@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ESTÁGIO EM GESTÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ana Carolina Dias²³⁸

Camila Macenhan

Emanuelle Francisca de Oliveira

Thaís Cristina de Almeida

Resumo: Este trabalho apresenta como objeto de investigação a atuação do coordenador pedagógico, ressaltando que uma das suas atribuições se refere à formação dos professores. Diante desta afirmação, delimitou-se como questão norteadora desta pesquisa: De qual forma o coordenador pedagógico realiza a mediação no processo de formação dos professores? Assim sendo, o objetivo do presente trabalho foi: Analisar a atuação do coordenador pedagógico frente à formação docente. Para a realização deste trabalho, utilizou-se dados provenientes do Estágio em Gestão. Durante as observações de estágio, foram descritas em um diário as vivências e as considerações sobre a atuação do coordenador pedagógico e, com isso, os resultados obtidos foram relacionados à identificação da importância da formação continuada dos professores no ambiente escolar, porém, a intensificação das demandas direcionadas ao trabalho do coordenador pedagógico interferem na forma como ele articula essa prática da formação na escola. Além disso, constatou-se que outra dificuldade se refere à forma como a função do coordenador pedagógico é vista dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação docente. Gestão escolar.

²³⁸ Acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ana Carolina Dias, Emanuelle Francisca de Oliveira, Thaís Cristina de Almeida.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PEDAGOGO E O TRABALHO BUROCRATIZADO NO ESPAÇO ESCOLAR

SANTOS, Keila ²³⁹
LUZ, Lucimara Ap. da ²⁴⁰
SANTOS, Luciana Ap. Vieira dos ²⁴¹
MARCOCCIA, Patrícia de Paula ²⁴²

Resumo: Esse trabalho apresenta algumas considerações sobre as experiências das atividades que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II, a partir da relação do trabalho do pedagogo com os processos de burocratização, percebida durante as observações realizadas na escola e discutidas na disciplina. O estágio está sendo realizado em uma escola pública que atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Ponta Grossa – PR, perfazendo 51 horas de atividades, acompanhando o trabalho da pedagoga, e, posteriormente, elaborando um relatório, após cada dia de estágio. A partir das observações constata-se que há um distanciamento entre as atribuições do pedagogo quanto aos processos de ensino-aprendizagem, devido às tarefas burocráticas, as quais levam à secundarização do pedagógico.

Palavras-chave: Pedagogo - Trabalho burocratizado – Estágio Supervisionado em Gestão na Educação Básica II

²³⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: santos_keila@hotmail.com

²⁴⁰ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lucimara.22@hotmail.com

²⁴¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: luavsant@hotmail.com

²⁴² Professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão na Educação Básica II da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: pa.tyleo12@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A NÃO-PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Dayana Oliveira²⁴³
Larissa Juliane de Almeida²⁴⁴

Resumo: O presente trabalho visa relatar as observações realizadas no CMEI Elisiane do Rocio Hilgemberg Manys a partir disso iremos realizar uma intervenção com os pais a fim de destacar a importância da participação da família na vida escolar das crianças desta instituição com o objetivo de fazer com que os pais percebam a realidade da instituição e da vida escolar de seus filhos a fim de que participem ativamente das atividades pedagógicas realizadas no CMEI.

Palavras-chave: família, escola, participação, relação.

²⁴³ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, dayanna.oliveira1@gmail.com.

²⁴⁴ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, larissa_j_almeida@hotmail.com.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

O PAPEL DA EQUIPE DE GESTÃO NA CONDUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Thaise Biane de Oliveira²⁴⁵

Camila Macenhan²⁴⁶

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação a prática pedagógica a partir da mediação realizada pela equipe de gestão, amparando-se no conceito de gestão escolar em uma perspectiva democrática. Assim, a problemática de pesquisa delineou-se da seguinte forma: Como o trabalho do diretor e do coordenador interferem na prática pedagógica? Diante desta indagação delimitou-se como objetivo: Refletir sobre o papel da equipe de gestão na realização da prática pedagógica. Para realização desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e os dados advindos dos estágios. A partir destas questões, considera-se que a prática pedagógica demanda o estabelecimento de uma intencionalidade, com base em discussões realizadas no coletivo da escola. Os estudos de Franco (2009) respaldam as discussões presentes neste trabalho, juntamente com os conceitos de Paro (2002, 2010). Como resultados e considerações, pontua-se a importância da mediação da equipe de gestão para a realização da prática pedagógica, com base em uma gestão participativa.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Prática pedagógica. Escola.

²⁴⁵ Licencianda em Pedagogia - UEPG

²⁴⁶ Professora do Departamento de Pedagogia; Doutoranda em Educação - UEPG



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ÂMBITO ESCOLAR

Gabrielly Aparecida Carneiro²⁴⁷
Tauane Cristhiane Roldan Mollo²⁴⁸

Resumo: Este trabalho trará a discussão sobre a violência simbólica e a mediação de conflitos em âmbito escolar. No meio onde acontecem relações sociais é inerente que se aconteçam conflitos pela riqueza de visões de mundo graças as individualidades dos sujeitos. É comum encontrarmos violência simbólica naturalizada e enraizada no cotidiano e cultura escolar. Ela se dá pela desconsideração de ideias e menosprezo ao outro, invisibilizando-o frente a hierarquização do poder de quem exerce a violência. Assim, é pertinente uma quebra dessa naturalização da violência simbólica através da responsabilização consciente do reprodutor da violência sem julgamentos punitivos.

Palavras chaves: Violência simbólica, mediação de conflitos, punição.

247 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
gabriellyapc@gmail.com

248 Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.
tauane.cristhiane@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

CONSTRUINDO PIPAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA

Arnold Vinicius Prado Souza²⁴⁹

Maria Marilize Soistak²⁵⁰

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade o relato de uma “Oficina de Pipas”, desenvolvida com aproximadamente quarenta alunos de 6^{os} a 9^{os} anos do Ensino Fundamental, participantes do Projeto de Matemática: Zero à Direita no Centro Educacional Marista Santa Mônica, na cidade de Ponta Grossa – PR. As intervenções foram realizadas em período contraturno de aula pelo educador responsável pelo projeto de Matemática da Unidade Educacional. Os objetivos propostos foram: conhecer a história das pipas e fazer um resgate ao tratamento regional que se dá a sua construção; relacionar a construção das Pipas com assuntos já abordados em sala como: figuras geométricas, ângulos e Medidas; reconhecer o seu uso como instrumento de investigação científica e confeccionar um papagaio. A intencionalidade da oficina foi despertar o interesse dos alunos nas aulas de matemática, explorando situações cotidianas que tornam as aulas mais significativas.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica. Ensino- aprendizagem. Matemática. Pipas.

²⁴⁹ Licenciado em Matemática pela (UEPG). Pós-graduando em Metodologia de Ensino de Matemática e Psicopedagogia Institucional pela (FAPI-Sistema Gênio Educacional). Atualmente é professor do Projeto de Matemática: Zero à Direita no Centro Educacional Marista - Santa Mônica, desde março de 2017 e professor de Matemática da LDR Educação Apoio e Desenvolvimento desde fevereiro de 2015. E-mail: arnold.prado@hotmail.com

²⁵⁰



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Priscila Kabbaz Alves da Costa²⁵¹
Mary Ângela Teixeira Brandalise²⁵²

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa sobre as potencialidades das narrativas como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, desenvolvida com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, em 2016, na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Matemática I. A pesquisa está em desenvolvimento, na linha de pesquisa Políticas Curriculares e Ensino de Matemática, a qual integra o grupo de estudos e pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA, da UEPG e tem como objetivo analisar a utilização das narrativas como instrumento de avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de matemática. Na primeira etapa da investigação as narrativas foram construídas em relação ao estudo da Tendências em Educação Matemática: modelagem matemática, resolução de problemas, história da matemática, jogos no ensino de matemática. Os resultados, ainda que parciais revelaram, que a possibilidade de os acadêmicos expressarem os conhecimentos construídos no desenvolvimento dos estudos realizados no contexto das aulas, tanto individual quanto coletivamente, por meio da do registro do processo ensino-avaliação-aprendizagem por eles vivenciado na forma de narrativas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Formação Inicial de Professores. Licenciatura em Matemática. Narrativas.

²⁵¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora Associada ao GEPPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação. Contato: prikabbaz@hotmail.com.

²⁵² Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Sênior do PPGE/UEPG e PPGECEM/UEPG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). Contato: marybrandalise@uol.com.br.



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR: ENSAIO A PARTIR DO SABERES DE NATUREZA DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS FAXINALENSES

Tiago Augusto Barbosa²⁵³

Resumo: A Ecopedagogia ou Pedagogia da natureza se apresenta como alternativa nos dias atuais a um modelo enrijecido de educação e aprendizagem. Todavia tal alternativa outrora já foi a tônica da ação humana e suas recorrentes sociabilidades. No contexto contemporâneo, aparentemente há uma tendência de artificialização e “liquidificação” das ações sistêmicas sociais e de suas percepções para com a natureza. Nesse bojo, a necessidade de um retorno para o “eco” (do grego oikos, significante de lar, casa) diz respeito à inovação em tratativas educacionais. Destarte, há que se perceber inovação não como um invento, mas, sobretudo, como uma reavaliação da condição humana e suas ações para com o todo sistêmico. Inegavelmente a educação desempenha papel preponderante nesse sentido, com objetivações de dar luz à quem ensina e aprende nesse contexto sistêmico de aproximação com as naturalidades próprias dos sistemas sociais e naturais. Para além da Economia e da Ecologia, a Ecopedagogia se pode estruturar a partir de uma educação para o futuro, com vistas de sustentabilidade, no que se pode chamar de acoplamento estrutural, interação lógica e não linear entre os sistemas naturais e sociais. Nestes termos, o ensaio aqui exposto apresenta as comunidades tradicionais de Faxinais do estado do Paraná como um aporte de educação em ecopedagogia salutar, na percepção de uma pedagogia da natureza para subsistência, reprodução sociocultural e econômica, bem como para a educação e construção de indivíduos conscientes de suas realidades naturais e sociais.

Palavras-Chave: Ecopedagogia, Pedagogia da Natureza, Faxinais, Sustentabilidade.

Palavras-Chave: Ecopedagogia, Educação Popular e Populações Tradicionais de Faxinal

²⁵³ Geógrafo, Mestre em Gestão do Território, Doutorando em Geografia pela UEPG, Professor do Departamento de Geociências da UEPG e do Colégio Integração de Ponta Grossa. tiagoaugustobarbosa@gmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A INCLUSÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA

Maria Marilize Soistak²⁵⁴
Arnold Vinicius Prado Souza²⁵⁵

Resumo: A presente pesquisa busca mostrar como é importante a utilização do lúdico, da brincadeira, do brincar e do jogo em sala de aula para que ocorra a aprendizagem significativa. A justificativa para a realização desse trabalho se dá pela necessidade de compreender como os profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fazem uso de atividades lúdicas para permear conhecimentos, proporcionando ao aluno um auto aprendizado e novas habilidades. O jogo é um importante instrumento educacional que tem como objetivo divertir e ensinar ao mesmo tempo, oportunizando uma sensação de prazer e satisfação, dessa maneira os alunos estarão treinando e proporcionando novas descobertas ao cérebro.

Palavras-chave: Aprendizagem- significativa. Jogos. Lúdico. Matemática.

²⁵⁴ Maria Marilize Soistak: Professora do método Kumon de Matemática e português durante 8 anos. Atualmente é professora de Educação Especial no Centro Educacional Marista - Santa Mônica desde março de 2014, e professora do 5 ano no Município de Ponta Grossa/ Paraná.
e-mail: marilizeoistak@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO CAMPO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Angélica Ribeiro De Faria Alves²⁵⁶
Caroline Aparecida Kletemberg Martins²⁵⁷

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar, em linhas gerais, sobre o desenvolvimento do trabalho com a Educação na Terceira Idade a partir do projeto de Extensão “A Educação não formal como campo de formação dos profissionais do Magistério”. Além do projeto contribuir para formação do graduando, exerce uma função social, estendendo o trabalho da Universidade à comunidade. Neste sentido, traçou-se metas para alfabetização dos idosos que frequentam a Instituição Social, sempre procurando sistematizar os conteúdos a partir da contextualização da realidade. Durante o ano de 2017 buscou-se fazer um diagnóstico em relação ao grau de alfabetização de cada integrante, para que, ao planejarmos as aulas, já elaborar atividades diferenciadas para os alunos. Já pode-se observar avanços em relação a leitura de muitos.

Palavras-chave: Educação não formal. EJA. Alfabetização.

²⁵⁶Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. Email: angelicalves786@gmail.com

²⁵⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Email: carolinepontagrossa15@hotmail.com



XXV Semana de Educação I Semana Acadêmica da Pedagogia EAD

Escola, gestão e trabalho docente: desafios contemporâneos

Universidade Estadual de Ponta Grossa
16 a 20 de outubro de 2017

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS AO ENSINO REGULAR

Maria Marilize Soistak²⁵⁸
Arnold Vinicius Prado Souza

Resumo: A presente pesquisa busca mostrar a importância da inclusão de alunos especiais na Rede Municipal de Ensino Público de Ponta Grossa- PR. Como é importante que os profissionais tenham conhecimento das diferentes deficiências, síndromes ou transtornos globais de desenvolvimento dos seus educandos, para que ocorra uma aprendizagem significativa. A justificativa para a realização desse trabalho se deu pela necessidade de verificar como os profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Classe de Recursos Multifuncionais realizam o atendimento e a inclusão de crianças especiais, de que maneira eles proporcionam ao aluno novas aprendizagens, superando limites e dificuldades. A aprendizagem pode se tornar mais significativa quando o nosso cérebro aprende através do afeto e da emoção, oportunizando uma sensação de prazer e satisfação, dessa maneira os alunos estarão treinando e proporcionando novas descobertas ao cérebro.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino- aprendizagem. Dificuldades.

²⁵⁸ Professora do método Kumon de Matemática e português durante 8 anos. Atualmente é professora de Educação Especial no Centro Educacional Marista - Santa Mônica desde março de 2014, e professora do 5 ano no Município de Ponta Grossa/ Paraná.
e-mail: marilizeoistak@hotmail.com