



40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

20 a 24 de junho de 2017

- ANAIS DO EVENTO -

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

ANAIS

40ª SEMANA ACADÊMICA INTEGRADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS

"A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES"

20 a 24 de junho de 2017



**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte

S471e Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Pedagogia e Letras (40. : 201 : Erechim, RS)
A ensinagem no contexto de complexidade [recurso eletrônico] : / XXXX Semana
Acadêmica Integrada dos Cursos de Pedagogia e Letras. – 2017.
1 recurso online.

ISBN 978-85-7892-129-3

Modo de acesso:

<http://www.uricer.edu.br/site/informacao.php?pagina=mais_noticias&id_sec=125&cod=58>

A ensinagem no contexto de complexidade (acesso em: 01 jul. 2017).

Evento realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -
Campus de Erechim.

Com a coordenação de Carlos Antônio da Silva, Idanir Ecco, Tatiana Elena Fossato.

1. Educação e gênero 2. Linguagens contemporâneas 4. Educação I. Título

C.D.U. : 37.013(063)

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 1012/78



EDIFAPES

Livraria e Editora
Av. 7 de Setembro, 1621
99.709-910 – Erechim-RS
Fone: (54) 3520-9000
www.uricer.edu.br

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	4
APRESENTAÇÃO.....	7
TRABALHOS COMPLETOS.....	9
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR	10
Kananda Morganti Sadoski	10
Franciele Fátima Marques	10
Maritânia Neves.....	10
Mônica Cibulski	10
A CONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	20
Francine Fontana	20
Idanir Ecco.....	20
Arnaldo Nogaro	20
USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	33
Elisandra Reinhold Santolin	33
Aline Nadal.....	33
A LEITURA DA ESTRELA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA OBRA DE CLARICE	40
Luana Maria Andretta.....	40
Cássia Andréia dos Santos Stempczynki.....	40
Sabina Silvania Veloso.....	40
Ana Maria Dal Zott Mokva	40
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO CONTRIBUTO À FORMAÇÃO DE LEITORES – UMA VISÃO DOCENTE.....	48
Claudia Felchicher.....	48
Claudia Fátima Kuiawinski	48
NO APAGAR DAS LUZES: LETRAS ENTRA EM CENA	60
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski	60
Luana Maria Andretta.....	60
Paulo Marçal Mescka	60
PCN E PROVA BRASIL: CONFRONTANDO CONCEPÇÕES	70
Luana Maria Andretta ¹	70
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski ²	70
Paulo Marçal Mescka ³	70
Ana Maria Dal Zott Mokva ⁴	70
A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RADIOGRAFIA	78
Luana Maria Andretta.....	78
Cássia Andréia dos Santos Stempczynki.....	78
Ana Maria Dal Zott Mokva	78
AS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO - UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA METODOLÓGICA	87

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

Arieli Baú	87
Ani Carla Concato	87
Alexandra Ferronato Beatrici	87
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA	96
Daniela Morona	96
Idanir Ecco.....	96
IMPORTÂNCIA DA LEITURA: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA	106
Micheli S. Catarina	106
Ariane Dysarz	106
Daniela Morona	106
Simone Fátima Zanoello.....	106
BRINCANDO DE RODA: RESGATANDO O PASSADO NO PRESENTE.....	115
Cássia Andréia dos Santos Stempczynki.....	115
Luana Maria Andretta.....	115
Ana Maria Dal Zott Mokva	115
CORTINA DA SUSTENTABILIDADE- HORTA VERTICAL: BRINCANDO, PLANTANDO E CULTIVANDO	121
Ariane Tochetto	121
Gabriela Corrêa de Aguiar.....	121
Luciana Girardi.....	121
Solange Cristina Balbinoti.....	121
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS	126
Daniela Fátima Mariani Mores.....	126
MARCOS NORMATIVOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	131
Naiara Migon ¹	131
PROPOSTAS EDUCACIONAIS POSSÍVEIS: UM OLHAR SOBRE A ABORDAGEM DA ESCOLA DA PONTE, O SISTEMA DE REGGIO EMÍLIA E A PEDAGOGIA DE MAKARENKO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	140
Naiara Migon.....	140
Daniela F. M. Mores.....	140
Clarisse H. Perinazzo.....	140
O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS	152
Ana Paula Santin	152
Carlos Antônio da Silva.....	152
Juliana Paula Sitnieski	152
Marília Piovesan	152
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO	166
Juliana Sitnieski	166
Carlos Antônio da Silva.....	166
Ana Paula Santin	166
Marília Piovesan	166
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: USO DOS MULTIMEIOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	174
Marília Piovesan	174
Carlos Antônio da Silva	174
Ana Paula Santin	174
Juliana Paula Sitnieski	174

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	182
Maritânia Neves.....	182
Franciele Fátima Marques	182
Mônica Cibulski	182
Kananda Morganti Sadoski	182
UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	195
Mônica Cibulski	195
Franciele Fátima Marques	195
Kananda Morganti Sadoski	195
Maritânia Neves.....	195
RESUMOS	207
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS	208
Daniela Fátima Mariani Mores.....	208
A QUESTÃO DE GÊNERO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO PELOS BOLSISTAS DO PIBID	213
Micheli Silvestrini	213
Marjana Lourdes Ostroski	213
Raquel Dal Ponte	213
Bruna Florianovitch.....	213
Denise Sponchiado	213
A MONITORIA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO ESCOLAR PELO PROGRAMA PIBID.....	216
Daiane M. Souza	216
Jaqueline. Orlando	216
Simone F. Zanoello	216
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS A PERCORRER	219
Micheli Silvestrini	219
Denise A. M. Sponchiado.....	219
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS DO PIBID	223
Kananda Morganti Sadoski	223
Elisandra Layter.....	223
Rosmari Holdis	223
Patrícia Euringer.....	223
PIBID: IMPLEMENTANDO UM ATELÊ DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PARCEIRAS	224
Denise Kempka	224
Ana Maria M. Hermann.....	224
Gabrielly Alberti.....	224
Simone F. Zanoello	224
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AJUDANDO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	225
Francine Fontana	225
Gabriela Bálico Santolin.....	225
Letícia Paz da Silva	225
Simone Fátima Zanoello.....	225

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

APRESENTAÇÃO

A quadragésima edição da Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, integrada ao Curso de Letras da URI, privilegia uma coletânea de contribuições diretamente vinculadas à temática do evento deste ano: *A Ensinagem no Contexto da Complexidade*, tornando-se um espaço para divulgação do conhecimento, das inovações didático-pedagógicas e das suas tecnologias.

Os objetivos elencados para esse evento científico foram: discutir a relação entre ensinagem e as complexidades do processo educativa na contemporaneidade; contribuir para a atualização e o aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam junto à educação; integrar a comunidade e a universidade no debate dos temas propostos para o evento; buscar a participação dos egressos dos cursos de Pedagogia e Letras, proporcionando a atualização acadêmica destes e socializar a produção do conhecimento acadêmico. E categoricamente afirma-se que a produções que compõem este documento atestam que as metas propostas foram contempladas.

Constata-se uma defesa de que a educação na atualidade deve privilegiar o desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que o ritmo acelerado das mudanças as quais se está expostos reflete a necessidade de preparar indivíduos capazes de resolver problemas, de questionar como meio de geração de conhecimento, de se adaptar às novas situações e aprender de maneira autônoma. Assim, o processo de ensinar e de aprender deve ser concretizado numa perspectiva de interatividade e a sala de aula converter-se em um espaço de múltiplos aprendizados e o professor, em um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, isto é, superar o paradigma da transmissão e, desta forma, valorizar e possibilitar o diálogo e a colaboração.

Entre as temáticas contempladas estão: A construção da autonomia do professor ; A contextualização no processo de ensino – aprendizagem; Uso de sequência didática como estratégia metodológica; A leitura da estrela: Proposta metodológica para obra de Clarice; A Contação de história como contributo à formação de Leitores – Uma visão docente; No

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

apagar das luzes: letras entra em cena; PCN e Prova Brasil: confrontando concepções; A leitura no ensino fundamental: uma radiografia; As oficinas de formação continuada dos profissionais do ensino Técnico e tecnológico – Uma possibilidade de mudança Metodológica Formação do professor pesquisador: Relação entre Pesquisa e Docência; Importância da leitura: um projeto do PIBID/pedagogia; Brincando de roda: resgatando o passado no presente; Cortina da sustentabilidade-Horta vertical: Brincando, Plantando e cultivando; Educação inclusiva: percalços e perspectivas; Marcos normativos e práticas educativas na Educação Especial; Propostas educacionais possíveis: um olhar sobre a abordagem da escola da ponte, o sistema de *reggio emília* e a pedagogia de Makarenko na perspectiva da educação integral; O uso das tecnologias no ensino de ciências nos anos iniciais; As tecnologias digitais e o ensino da matemática: uma Revisão; Tecnologias na educação: uso dos multimeios no contexto Educacional; Trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos; Um olhar histórico sobre A educação infantil. Abriga esta edição também resumos como: Educação inclusiva: percalços e perspectivas; A questão de gênero em sala de aula: um estudo de caso Realizado pelos bolsistas do PIBID; A monitoria desenvolvida no contexto escolar pelo Programa PIBID; Inclusão no ensino superior: caminhos a percorrer; O processo de ensino e aprendizagem da matemática: vivências nas escolas do PIBID; PIBID: implementando um ateliê da aprendizagem nas escolas parceiras e Sequência didática: ajudando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Deseja-se que todos possam ter uma boa leitura nas complexidades do cotidiano escolar, ao mesmo tempo que agradecemos aos colabores que contribuíram para que esta edição alcançasse o expoente ímpar de sua elaboração.

Carlos Antônio da Silva

Idanir Ecco

Comissão Científica

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

TRABALHOS COMPLETOS

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR¹

Kananda Morganti Sadoski²

Franciele Fátima Marques³

Maritânia Neves⁴

Mônica Cibulski⁵

Eixo temático: Ensino e aprendizagem

Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

A sociedade atual constitui-se totalmente diferente da sociedade de décadas passadas, a qual não visualiza mais a educação como única prioridade e, onde o professor não é mais visto como um mestre a ser respeitado, o detentor do saber e proprietário das informações repassadas no contexto da sala de aula. Neste sentido, muitos são os fatores que tem causado o desânimo dos profissionais da educação e, em alguns casos, a desistência desses do campo educacional, migrando para outras áreas. A falta de autonomia nas decisões e na realização de seu trabalho diário têm sido uma queixa constante entre educadores, fundamentando uma prática repetitiva e mecânica que não condiz com a realidade vivenciada. O presente artigo, fruto da pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso, do Curso de Pedagogia, da URI - Campus de Erechim, portanto, versa acerca da construção da autonomia do professor, pontuando questões que se referem ao fazer educativo em um novo contexto social, complexo/líquido. Para a construção desta reflexão, parte-se da hipótese de que, a autonomia vivenciada pelos professores e estudantes no contexto educacional atual insere-se excessivamente numa abordagem subjetiva de interpretação de acordo com os ideais individuais dos sujeitos, o que pressupõe uma educação não democrática que, associada aos demais problemas educacionais existentes, marca a apatia de estudantes e professores com o processo de ensino-aprendizagem, bem como, com a organização estrutural da escola. Neste sentido, inicia-se por conceituar autonomia e, posteriormente, apontar princípios e fundamentos para a construção desta no contexto educacional da atualidade, primando-se pela construção da autonomia em educadores e educandos.

Palavras-chave: Autonomia. Processo de ensino-aprendizagem. Educadores. Diálogo.

INTRODUÇÃO

¹ Este artigo é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, da URI - Campus de Erechim.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: kananda.m.sadoski@hotmail.com

³ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia (Braga - PT). Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim. Professora do Depto. de Ciências Humanas da URI - Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: maritaniia@hotmail.com

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: monicacibulski@hotmail.com

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Diante das excessivas transformações da sociedade hoje caracterizada e denominada como complexa (Giddens) ou líquida (Bauman), faz-se necessário um novo olhar também para o contexto da escola.

Na atualidade, percebe-se, cada vez mais, a perda de "autonomia" do professor em sala de aula. Estamos acostumados a conviver com professores desanimados, nos quais o amor pela profissão e pela educação não existe mais. Já não são mais os mesmos profissionais, nos quais buscavam, criavam e inovavam sempre em busca de uma educação melhor e estudantes mais qualificados.

E, os estudantes, também já não possuem a mesma motivação para os estudos, desinteressados e sem incentivo, encontram-se cada vez mais apáticos e sem não querem mais estudar, não demonstram interesse pelos conteúdos ainda trabalhados em aula. Os poucos que ainda interessam-se pelos estudos, o fazem de uma maneira mecânica e acrítica, sem contestar o que lhes é repassado, tendo pouca participação e interação com colegas e professores.

Neste contexto vivenciado, cabe avaliar quais os reais pretextos da desmotivação apresentada tanto por estudantes quanto por professores e, a partir das constatações, elucidar proposições de melhorias para este ambiente escolar que, apesar de todas as mudanças sociais ocorridas na atualidade, continua adotando os mesmos e antigos métodos de ensino, deixando professores e estudantes à margem das decisões e impedidos de atuar com autonomia própria. A autonomia em sala de aula é uma questão muito importante a ser debatida. Não dependendo apenas do aluno para que aconteça essa autonomia na sala de aula, mas essencialmente, também do profissional docente.

O CONCEITO DE AUTONOMIA

Para iniciar o processo de construção de uma reflexão acerca da importância de se pensar uma educação voltada à autonomia no processo educativo, cabe voltarmos o olhar, primeiramente, para o conceito de autonomia, este construído ao longo da história e, influenciado pelo olhar de inúmeros pensadores da educação e da filosofia.

A autonomia é, atualmente, vista como um dos maiores objetivos na formação do ser humano, sendo que, através dela, moldamos sujeitos que possuam opinião e sejam críticos, cooperativos e responsáveis em suas ações.

A palavra 'autonomia' em sua origem, derivada do grego, é composta pelo adjetivo 'autós', que significa "o mesmo" e "por si mesmo" e, pelo substantivo 'nómos', que tem por

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

significado etimológico “compartilha”, “instituição”, “lei” ou “uso”. Desta forma, a palavra indica a capacidade de darem-se suas próprias leis e compartilhá-las com os seus semelhantes, ou seja, é a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo, numa propriedade pela qual os sujeitos pretendem poder escolher as leis que regem sua própria conduta. (PITANO e GHIGGI, 2009).

Historicamente, o conceito de autonomia aparece pela primeira vez na filosofia política grega, quando se autoriza as cidades-estados criarem suas próprias leis, sem se submeterem a leis de outras cidades-estados. Neste primeiro momento, portanto, o conceito de autonomia não estava vinculado ao indivíduo. Somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, no século XVII, é que o conceito atinge o indivíduo, ao classificá-lo como um ser racional e livre. Tendo por base a tradição filosófica, *autonomia* tem sua origem marcada por Kant, o qual desenvolve as suas reflexões buscando atender às exigências do “imperativo moral” que recai sobre o indivíduo garantindo-lhe autonomia. (PITANO e GHIGGI, 2009).

Segundo Gardel e Moraes (s.d., p.04), o significado de autonomia está ligado a liberdade e independência do ser humano. E também colocam que “[...] quando pensamos em um sujeito autônomo a imagem que nos vem na mente é a de um sujeito capaz de reger suas escolhas de forma reflexiva. Ou seja, um indivíduo consciente e protagonista de sua própria história e evolução.” Nestes termos, a opção da presente pesquisa por analisar a categoria autonomia e vinculá-la a concepção pedagógica, no que se refere a construção da autonomia de professores e, conseqüentemente, de estudantes, se faz fundamental na medida em que esta parece ser considerada por Freire como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade do processo educativo.

O respeito à *autonomia* e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano [...]. (FREIRE, 1997, p.66-67).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Com a afirmação é possível destacar que Freire centrou sua construção na defesa de uma pedagogia que possibilitasse ao sujeito certa autonomia, a qual precedia ao desenvolvimento da capacidade de criar suas próprias representações de mundo e, a partir destas representações, pensar autonomamente estratégias para a resolução de problemas, compreendendo-se assim, como sujeito da história.

Em sua obra, intitulada *Pedagogia da Autonomia* (1997), Freire apresenta uma reflexão acerca da relação existente entre professores e estudantes e, a partir de tal, propõe práticas pedagógicas que, orientadas por uma ética universal, desenvolvem a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e dos conhecimentos de todos os envolvidos no processo educativo. Traduz, portanto, como sendo o diálogo, a fonte principal de compreensão da realidade e de construção da autonomia do sujeito.

Para tanto, Freire vê o princípio da autonomia como fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e politizada, criando-se condições de participação individual e coletivamente, onde para ele “Ensinar exige respeito à *autonomia* do ser educando”. (FREIRE, 1997, p.69).

Pitano e Ghiggi (2009), avaliam a prática educativa freireana a partir do conceito de autonomia por ele exposto, ampliando os horizontes de inserção deste na prática pedagógica.

Paulo Freire, por sua vez, não se detém no desenvolvimento de um conceito de *autonomia*, a priori, anterior ao que a experiência refletida torna possível. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de “saberes necessários à prática educativa”, conforme reflexão exposta em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e outros escritos. Mais ainda: Freire intitula *Pedagogia da Autonomia* a uma de suas últimas e principais obras refletindo exaustivamente temas como *autoridade, liberdade, competência, ética* etc. O que leva Freire a apresentar, assim, a sua reflexão sobre *autonomia*? É, pensamos, a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade. (PITANO e GHIGGI, 2009, p. 84).

Na perspectiva freireana defende-se a autonomia como elemento inviolável de cada pessoa e de cada cultura, como instrumento de construção ética para a justiça social e a paz, propondo problematizações acerca do conceito para que o processo educativo se configure como instrumento de libertação.

Partindo-se de tais afirmações no que se refere às construções pedagógicas em torno da autonomia, segundo o MEC (2004, p.48):

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

[...] quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola.

Volta-se a dizer, portanto, que o conceito segue a linha pela qual o estudante deve possuir a sua independência, deve ser o sujeito livre para pensar, opinar e saber posicionar-se no contexto escolar, buscando sempre a sua autonomia. Já o conceito de autonomia, segundo Barroso (2001) aponta que devemos ter como princípios as nossas próprias regras e, a partir de tal intenção, afirma que:

Está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, Gestão democrática e a autonomia da escola 49 se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a 'independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. (BARROSO, 2001, p.16).

O MEC (2004, p. 50), ainda relata que "[...] a construção da autonomia é processual e se articula ao esforço mais amplo de democratização da escola", expondo que a participação efetiva e gestão democrática são fundamentais para que a autonomia escolar seja resultado da construção coletiva e democrática de projetos, na instituição educativa, que venham a atender aos anseios da comunidade escolar.

O MEC segue colocando que devemos ser autônomos, ou seja, livres para pensar, para expor o que queremos e o da qual forma acha-se podem seguir. Sejamos os protagonistas da nossa própria história como disse acima. O MEC ainda coloca que:

A garantia de efetivação da participação cidadã sugere, portanto, a vivência de dinâmicas coletivas de participação nas esferas de poder e de decisão, pois os processos de participação, cuja natureza, caráter e finalidades se direcionam para a implementação de dinâmicas coletivas, implicam o compromisso com o partilhamento do poder por meio de mecanismos de participação envolvendo os atores e o seu papel nesse processo. (MEC, 2004, p.50).

Contudo, a autonomia é um instrumento necessário na sociedade na qual vivemos. Compreendida como um processo de relação entre diversos grupos que compõem em uma sociedade, buscam soluções para todos os problemas e negociam seus diversos interesses,

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

buscando sempre a melhoria.

No tempo presente, e devido a uma tendência, calcada nos moldes neoliberais, que nos obriga a sermos autônomos e responsáveis por todos os nossos atos, o conceito de autonomia retorna às agendas da educação e torna-se, em muitos lugares, a ‘solução’ para as reformas do campo educacional. Assim sendo, a pedagogia da autonomia revalorizou-se e está muito bem cotada no mercado e nos ideais pedagógicos (BARBOSA, 2006).

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Na definição de princípios e fundamentos para o processo de ensino-aprendizagem, a autonomia é conceito central na teoria freireana, para o qual, esta aparece como ponto inicial para a construção das demais necessidades do sujeito. Assim, na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas.

Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial, sendo, o diálogo, para Freire, a chave de abertura para discussões de problemáticas centrais e entendimento da realidade dos envolvidos no processo educativo.

Para a construção da autonomia nas instituições escolares, no entanto, muito mais que professores dispostos, sabe-se que é preciso princípios e fundamentos para a mesma, e Barroso (2001, p.18-23) em seu livro, aponta sete princípios para uma elaboração do programa de reforço da autonomia das escolas, expondo a respeito da temática da seguinte forma:

- 1) O reforço da autonomia da escola deve ser definido levando em conta as diferentes dimensões das políticas educativas.
- 2) A “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada pelos poderes públicos e pelo contexto em que se efetiva.
- 3) Uma política de reforço da autonomia das escolas não se limita a dispositivos legais, mas exige a criação de condições e dispositivos que permitam as autonomias individuais e a construção do sentido coletivo.
- 4) A “autonomia” não pode ser considerada como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade”.
- 5) O reforço da autonomia das escolas não tem uma função em si mesmo, mas é um meio para que elas ampliem e melhorem as oportunidades educacionais que oferecem.
- 6) A autonomia é um investimento baseado em compromissos e implica melhoria e avanços para a escola.
- 7) A autonomia também se aprende.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Freire (2002, p.25) também coloca acerca da construção da autonomia, falando-a sobre a ética da pessoa, e a importância de deixar que o estudante desperte a sua própria curiosidade, e que deixe-o se colocar nas situações, não diminuindo-o, sem deixar que exponha o que pensa ou buscou.

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. [...]. (FREIRE, 2002, p.25).

Conforme diz Gardel e Moraes (s.d., p.03): “[...] o desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado, pois é através da participação ativa, autônoma e consciente que podemos levar nossos alunos a uma aprendizagem sustentável e eficaz”. No momento em que o aluno começa a interagir com a turma, com o conteúdo e a aula em si, desenvolve-se uma educação de qualidade. Mas, para isso, precisa-se desse incentivo no qual foi citado acima, que só dessa forma ele desenvolve a autonomia.

Freire (2002, p.26), coloca mais uma vez, sobre o compromisso que o professor deve ter com o aluno, de respeitar a autonomia e identidade dele, também colocando sobre a avaliação, na qual devam participar juntos.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Com Freire destaca-se como ponto de partida as relações pedagógicas que ocorrem no

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

interior do sistema escolar. Neste há, não poucas vezes, uma educação do tipo bancária (FREIRE, 2002), que forma os sujeitos para o individualismo, a obediência, a acomodação, depositando nestes, determinados conteúdos considerados importantes por uma sociedade dividida por classes e que vê, na escola, o papel de reprodução social e manutenção do *status quo*. Assim, segue o autor, ao falar da tarefa do professor, agente fundamental para a formação dos sujeitos:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 2002, p.28).

Destarte, o contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do professor, um pensar que não se limita ao contexto da sala de aula e exige um posicionamento mais crítico e reflexivo. Para tanto, defende-se a ideia de que o diálogo, já apontado por Freire é condição indispensável para a constituição da autonomia no sujeito, tanto professores quanto estudantes. A dialética entre ambos, bem como, entre o aprender e o ensinar constitui-se em um ciclo que se dá pela prática e favorece a construção constante dos princípios da autonomia. (FREIRE, 2002).

Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual professor e estudante interagem com problematizações e busca de respostas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

É com ela, a sua autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. [...] No fundo, o essencial nas

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1997, p.105).

Nas palavras de Freire busca-se o sentido do educar para a autonomia, quando da coerência do processo educativo, no sentido de reduzir a distância entre o que é dito e o que é feito, na relação estabelecida entre a liberdade da construção da autonomia e a autoridade necessária para este feito, visto que, os três eixos, liberdade, autoridade e autonomia são, para o autor, construções inseparáveis. Desenvolvendo a autonomia em sala de aula, o professor consegue estimular seus estudantes a exporem o seus problemas, ideias, curiosidades, discutindo e seus pontos de vista. Assim, contribuem para que a sala de aula torne-se um ambiente melhor, e favoreça o aprendizado de ambos.

CONCLUSÃO

A autonomia de escolha do professor lhe coloca numa responsabilidade superior, ao qual, compete, a partir de suas ações, construir a mesma autonomia em seus estudantes, os quais, tem na figura do professor, o líder educacional e o espelho de suas construções. Em suma, para a construção da autonomia em sala de aula, é preciso que professor e aluno, ambos trabalhem juntos, um respeitando ao outro e deixando-se expor diante do que for estudado ou trabalhado, colocando-se também em meio as situações apresentadas.

Nestes termos, é de suma importância que o professor possua autonomia e vontade de querer e fazer diferente. Nada adianta um professor desanimado e desacreditado na mudança, querer que seus estudantes sejam pessoas que busquem querer cada vez mais coisas para si. Primeiramente precisa trabalhar-se esse professor, para que ele volte a possuir o amor e acreditar na educação, que consiste na única forma de mudarmos a sociedade em que vivemos.

Deve-se desenvolver a autonomia nos estudantes, para que possuam a sua própria maneira de pensar, auxiliando na construção de sujeitos críticos e curiosos e, assim, favorecendo a compreensão, a tolerância, que sejam cidadãos questionadores e que procurem compreender e entender o que acontece ao seu meio, buscando sempre participar e expor suas opiniões, numa constante busca pelas melhorias sociais.

REFERÊNCIAS

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BARBOSA, Manuel Gonçalves. **Educação e Cidadania: Renovação da Pedagogia**. Braga – Portugal: Ágora, 2006.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: CONSELHO ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E ESCOLHA DO DIRETOR**, Brasília, DF, nov. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARDEL, Paula Silveira. MORAES, Célia Angélica Limani Boisson. (s.d.) **A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14741/14741.PDF>. Acesso em: 22. Mar. 2017

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

PITANO, Sandro de Castro e GHIGGI, Gomercindo. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e conceito de autonomia. **Revista Saberes**. Natal – RN, v.2, n.3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em: 12. Mar. 2017.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**A CONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Francine Fontana¹

Idanir Ecco²

Arnaldo Nogaro³

Eixo temático: Ensino e Aprendizagem
Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

Apresenta-se, nesta elaboração, o resultado parcial de uma pesquisa que tem como objetivo geral compreender as dificuldades e facilidades encontradas em docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem contextualizada na educação formal. Contextualizar consiste no ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação, de acordo com a realidade em que o aluno e a escola estão inseridos. A ideia da contextualização entrou em pauta a partir da LDB nº 9.394/96. Dados da pesquisa bibliográfica atestam que o ensino contextualizado deve levar em conta o cotidiano dos alunos. E, a partir disso, tornando o conhecimento mais significativo para o aluno, fazendo com que o mesmo se envolva com mais tenacidade no processo de ensino-aprendizagem. A ideia da contextualização requer metodologias ativas em que docente e discentes sejam, ambos, protagonistas no contexto da educação formal, desmistificando a ideia de que a função do professor consiste em repassar conteúdos/informações já prontos. A temática do ensino contextualizado exige o redimensionamento didático-metodológico no qual ganha ares de importância fundamental, pois a contextualização exige que seja ensinado aquilo que ainda não se sabe, isto é, impulsiona alunos e professores a produzirem um conhecimento novo, levando em consideração os conhecimentos que ambos possuem, sendo assim de maneira interligada, assim indo além do senso comum presente no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, proporciona-se ao aluno não só um ensino conteudista, mas sim um conteúdo novo e dinâmico, a partir de situações de aprendizagens, organizadas pelo professor em conjunto com os sujeitos da aprendizagem.

Palavras-chave: Contextualização. Ensinar. Aprender. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim - 3º semestre. Bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIIC/URI. E-mail: francinefontana12@hotmail.com

² Mestre em Educação UPF/RS. Professor da URI Erechim. E-mail: idanir@uri.com.br

³ Doutor em Educação e Professor da URI Erechim e do PPGEDU Frederico Westphalen, RS. E-mail.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O presente texto é resultado parcial de uma pesquisa que tem como objetivo geral compreender as dificuldades e facilidades de docentes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), bem como o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam a base para redimensionar a organização e formação escolar brasileira.

Com a reforma do Ensino Médio, a contextualização entrou em pauta, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que defende a vinculação do conhecimento à sua origem e à sua aplicabilidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), propõem a contextualização como meio para dar sentido e significado aos temas/assuntos/conteúdos desenvolvidos em aula, bem como a entende como um eficiente recurso para motivar e despertar o interesse do aluno em aprender, uma vez que “[...] ele [o aluno] verá na aprendizagem a satisfação de sua necessidade de conhecimento.” (LOBATO, 2014, p. 01).

Doutro modo, no mundo contemporâneo, as questões propostas caracterizam-se pela sua complexidade e interdependência. Nada está isolado e descontextualizado. E esta condição, denominada por Morin (2001) de complexidade, fundamenta as razões de operacionalizar um ensino escolar contextualizado. Sob esta mesma perspectiva, argumenta Mosé (2013, p. 82): “Todas as coisas se relacionam [...], cada gesto produz desdobramentos incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existe sem um contexto [...]”.

Em função da base legal, como foi exposto acima, é possível observar, atualmente, entre os docentes, mesmo que informalmente, um certo consenso em relação à necessidade de concretizar o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada.

CONTEXTUALIZAÇÃO: DA CONCEITUAÇÃO À POSSIBILIDADE PARA RESSIGNIFICAR O ENSINAR E O APRENDER

Tendo presente o decurso histórico, observa-se que a escola enquanto instituição social apresenta, predominantemente, como elemento de sua identidade, a separação, a segregação da realidade social em relação aos indivíduos que a frequentam, como também, do contexto em que ela própria está inserida. Consequentemente, observa Canário (2006, p. 13) que: “A

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma [...]”.

A segregação, escola e realidade social dos educandos, possibilitou a configuração de fazeres, em educandários, que compreendemos, na atualidade, que são inconvenientes ao desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem dos educandos, a saber: a fragmentação/segmentação do conhecimento e o desprezo à experiência/vivência, aos saberes que os aprendentes têm construído nos contextos da educação não formal, pois aprendemos por associação, pela interligação de saberes, conteúdos e informações, como também, ativa-se o interesse pelo aprender se os objetos do conhecimento estão “colados” ao mundo vivido dos aprendentes. No entanto, Morin (2001, p. 24) enfaticamente afirma: “Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação [...]”. Em relação à desagregação do conhecimento é oportuno destacar que “[...] a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos.” (SANTOS, 2006, 74).

E em consequência dos referidos inconvenientes, pontuados acima, tem-se como resultado um déficit de sentido e significado em relação ao trabalho desenvolvido na escola, que transparece na apatia, no desinteresse, no desencanto dos sujeitos escolares para com as atividades propostas ou impostas, situação esta fácil de ser constatada no meio escolar.

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

No processo de ensino aprendizagem as perguntas são poderosas uma vez que demandam soluções, provocam as pessoas a construírem respostas, estimula o pensamento, foca a atenção. E, no exercício da docência, deve constituir-se como instrumento metodológico de trabalho.

A prática de elaborar perguntas que estimulem a construção do conhecimento não é uma atividade comum no meio escolar, pois historicamente predominou (em alguns casos, certamente, predomina) o mito que ensinar é transferir conhecimento. Diante disso a escola passou a abrigar especialistas na arte de fornecer respostas. E, geralmente, quando professores elaboram perguntas, sejam para atividades pedagógicas ou para avaliações, já sabem as repostas. Este tipo de exercício serve para confirmar o que o professor sabe e para conferir o

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

saber do outro, neste caso o aluno, revelando uma falsa curiosidade, como, também observa Dowbor (2007, p. 40) “[...] o que nos move a fazer esse tipo de pergunta não é a curiosidade e sim o desejo de desvelar o não-saber do outro. Somos movidos nesses momentos pelo que eu chamo de ‘falsa curiosidade’.”

Assim sendo, reafirmamos, que a provocação constitui-se num momento de suma importância para o desenvolvimento gradativo do aprender ou para a construção de soluções diante de situações problemas, porque desafiadoras. E é a partir da instigação que brota o interesse e o envolvimento na busca de repostas às questões propostas, uma vez que toda a pergunta clama por resolução. Portanto, torna-se necessário estimular e ampliar nos alunos a capacidade de pensar, de interpretar e de apropriar-se dos novos saberes, bem como instrumentalizá-los para que os aplique em seus contextos.

O ato de ensinar, na perspectiva da aprendizagem, requer situações de ensino problematizadoras e ações didático-metodológicas pautadas por metodologias ativas, uma vez que:

Ensinar não pode ser transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas, fazer com que brotem questões e desenvolver métodos de pesquisa, de filtragem e seleção de dados, de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendido. (MOSÉ, 2013, p. 13).

A aprendizagem por problematização associa-se à pesquisa, em que o aluno assume uma postura de protagonista, deixa de ser o aluno que copia aulas, que recebe tudo pronto, para colocá-lo no centro do processo de aprendizagem. Advoga-se que a escola deva constituir-se num espaço de curiosidade, de criatividade, de produção de saberes.”

Indubitavelmente, considerando os apontamentos acima, compreendemos que os elementos balizadores do processo de aprendizagem são: a ação dos aprendentes e a correlação dos conteúdos com elementos da vivência do aprendiz. Em outros termos, há que se valorizar os saberes produzidos pelas experiências cotidianas, isto é, da educação informal, e interliga-los à educação formal, mais precisamente, ao currículo escolar.

Na condição exposta no parágrafo anterior, o viver e o aprender comungam-se, sendo que a ênfase ou a preocupação central está em propiciar situações para que o aluno aprenda, deslocando, desta forma, o foco do cumprimento de tarefas. Disso decorre um dos significativos desafios da docência, que nas palavras de Mosé (2013, p. 57) consiste em “[...] estimular o gosto por aprender, o que significa entender que a fome de saber, a vontade de

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

conhecer é mais eficiente para o processo de aprendizagem do que a manutenção dos deveres cumpridos.”

Estimular a aprendizagem, nas diferentes situações da educação formal escolar, consiste, também, romper ou superar o modelo de escola fundado na memória, uma vez que armazenar dados na memória dos estudantes não pode mais ser a preocupação primordial da escola, pois para isso existe uma disponibilidade significativa de recursos na mídia virtual, com suas superpotentes memórias portáteis.

O cultivo da memorização foi uma das metas muito bem perseguidas pela tendência conservadora da educação, denominada de educação bancária por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido. Portanto, o que se propõe é um novo direcionamento para a escola, particularmente em sua organização didático-metodológica, isto é, “[...] de um espaço de reprodução, de transmissão, para um espaço de produção de conteúdos, de invenção [...]” (MOSE, 2013, p. 63).

Produzir conhecimento é uma das questões exigida na sociedade atual, haja vista sua dinamicidade. Para satisfazer a essa demanda há que se atender a alguns objetivos que se constituem em premissas norteadoras para superar a reprodução e transmissão de saberes, como destaca Mosé (2013, p. 64): “Estimular a curiosidade, valorizar a dúvida promover o acesso aos conteúdos, oferecer métodos de filtragem dos dados, incentivar a pesquisa, a criação e a síntese, a capacidade de produzir interpretações, bem como incentivar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, acoplados à capacidade de viver em grupo.”

É na capacidade de elaboração e reelaboração que reside a possibilidade da aprendizagem significativa e duradoura. No entanto, só consegue elaborar quem souber pesquisar, pois terá dados para organizar, interpretar e sistematizar. Reafirmamos que além de imperativo, tornou-se urgente à educação contemporânea, nas palavras de Mosé (2013, p. 65): “Formar pesquisadores, pensadores, autônomos e responsáveis.” Logo, considerando o processo de ensino-aprendizagem, há que se incentivar/estimular a ação do aluno para que se constitua em sujeito do conhecimento e não em mero receptor passivo. Noutros termos: “[...] não vale decorar, o aluno precisa pensar.” (MOSE, 2013, p. 69).

A questão posta em discussão ou a situação que está se revelando refere-se ao o que é aprender ou como se aprende. Incontestavelmente, a aprendizagem requer indivíduos ativos: “O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser ‘lecionador’ para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.” (GADOTTI, 2003, p. 16).

A aprendizagem é resultado de determinadas ações e interações. A condição para gerar aprendizagens eficientes e duradouras consiste no envolvimento, na interação de modo especial com o contexto, como afirma Gadotti (2003, p. 43 e 48): “Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos. [...] Todo o ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto.” E nesse sentido, indaga e argumenta Mosé (2003a, p. 81): “Como um professor pode se contentar em dar aulas no quadro negro enquanto os alunos passivamente ouvem ou copiam? A aprendizagem exige atividade, exige ação. Um aprendizado não acontece de fato se não implicar o aprendiz, se não o envolver de alguma maneira.”

O papel do docente, portanto, transcende a dimensão de ser mero lecionador ou um livro falante, para atuar como mediador e, mais que oportunizando, organizando situações de aprendizagens em que os educandos possam operar ativamente na construção do conhecimento, na ampliação dos saberes.

Impreterivelmente, por conseguinte, para o exercício da docência exige-se mais que o domínio e a produção do conhecimento referente à área de atuação específica. Há que se dominar, além do texto, o contexto, isto é, tudo aquilo que circunda. Desta forma reafirmamos, com Kincheloe (1993, p. 167) que, taxativamente, afirma: “A contextualização do que nós conhecemos é mais importante do que o conteúdo.”

A proposição da prática pedagógica contextualizada possibilita superar o fazer repetitivo, sem consciência, pois desde a sua concepção exige que as proposições, as ideias sejam concretizadas. Para o desenvolvimento das aulas, no ensino contextualizado, exige-se planejamento, devendo, este, estar em consonância com o “além muro” da instituição educacional, em concordância com os saberes e vivências dos alunos. Essencialmente, “[...] o aprendizado efetivo [...] não ocorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que [o aluno] aprende e o seu universo sócio-histórico.” (BRITTO, 1997, p. 99).

A inserção que a citação a cima faz menção refere-se às possibilidades de contextualização, pois “Etimologicamente, contextualizar significa enraizar uma referência em

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

um texto [ou contexto], de onde fora extraída, e longe do qual perde parte substancial de seu significado. Contextuar, portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações.” (MELLO, 2014, p. 03). E é importante destacar, também, que essa prática cria condições para que os alunos possam problematizar a realidade em que estão inseridos, pensando-a e, a partir disso, ensaiar alternativas de transformação. Reafirmamos, à vista disso que: “A concepção de contextualização [...] associa-se à prática de fazer relações com situações próximas e significativas ao ambiente e/ou círculo cultural do qual o aluno pertence ou origina-se.” (ECCO, 2004, p. 94).

Contextualizar o processo educativo representa instaurar mudanças nas escolas. Ou seja, romper com o senso comum de fazer, didática-pedagogicamente, o que sempre se fez. Morin (2001; 2002) é um dos defensores do conhecimento contextualizado, por ficar mais próximo do viver, da realidade dos alunos e pela possibilidade em formar seres humanos capazes de pensar criticamente. Este mesmo autor entende que:

[...] o desenvolvimento da aptidão de contextualizar e globalizar os saberes, torna-se um imperativo da educação. [...] situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente – cultural, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de uma outra maneira. (MORIN, 2001, p. 24 e 25).

Trazer a temática do ensino contextualizada para análises e proposições metodológicas afins, de certa forma, provoca-se uma certa avaliação e reelaboração dos procedimentos metodológicos adotados pelos docentes, cujo objetivo dos mesmos resumem-se na qualificação da aprendizagem discente. O redimensionamento didático-metodológico ganha ares de importância fundamental, pois a contextualização exige que seja ensinado aquilo que ainda não se sabe, isto é, impulsiona alunos e professores a produzirem um conhecimento novo.

Ao propor a contextualização como elemento balizador para os fazeres da educação escolar, evidentemente, vislumbram-se possibilidades de ruptura com princípios, práticas características da pedagogia moderna, como por exemplo: a formalidade abstrata, a concepção tradicional, a perspectiva conteudista, a dissociação entre teoria e prática, a desvalorização dos saberes discentes, dentre outras. Outrossim, o ensino contextualizado “[...] busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas.” (MENEZES; ARAUJO, 2016, p. 08).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Estamos convictos que os indivíduos que vivenciarem o ensino contextualizado, além de sentirem-se integralizados ao contexto social, serão capazes de associar, interligar conceitos, termos e saberes ao seu cotidiano. Portanto, reafirmamos, que ao planejar o ensino,

[...] não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos [...]. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente. (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Um dos problemas passíveis de identificação no contexto escolar é a desarticulação entre teoria e prática, em que professores trabalham praticamente sozinhos, isto é, as diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento quase não “dialogam” entre si. O planejamento de um ensino contextualizado supera esse distanciamento, pois estabelece interligações entre o discurso e a ação.

A contextualização do processo de ensino-aprendizagem possibilita redimensionar e ressignificar à docência, bem como motivar os alunos. Isso ocorre porque o professor deixa de ser o centro do processo educativo e os estudantes sentem-se envolvidos e motivados, pois os elementos a serem estudados têm sentido e significado, confirmando um processo de identificação. Ademais, é necessário reafirmar que:

Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar: de nada adianta o professor dar uma aula completamente desvinculada da realidade, cheia de fórmulas e conceitos abstratos e, para simplificar ou torná-la menos chata, exemplificar. (MELLO, 2014, p. 04).

A contextualização tem a potencialidade de tornar o processo do ensinar e do aprender um que-fazer significativo, prazeroso uma vez que é da sua natureza debruçar-se sobre situações do cotidiano discente, problematizando-as. E a partir disso, intensifica-se a vontade de aprender, pois constata-se que os conteúdos não se constituem em realidades abstratas e/ou dissociados do cotidiano, mas articulados com a vida real.

A contextualização possibilita dar “vida” e significado ao conhecimento trabalhado em aula, ideia esta que passou a receber apelos para sua corporificação a partir da LDB 9394/96, de modo especial no artigo 28º em que indica que no processo de ensinar há que se levar em conta o cotidiano dos educados e as realidades regionais através de metodologias ativas, almejando superar o divórcio escola-vida. E conforme Ricardo (2003, p. 10-11), “A contextualização visa dar significado ao que se pretende ensinar para o aluno. [...] auxilia na

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem”.

No entanto, ao reclamar por mudanças de concepções (teoria) e de ações (prática), por vezes, esbara-se na declaração de incapacidade do professor, da equipe diretiva, das coordenações. Em relação a esta situação afirmam Gandin e Franke (2005, p. 7): “Muitas vezes, eles mesmos [os professores] não conseguem nem desejar esta mudança porque lhes parece por demais perigoso transformar a educação.”

A partir do exposto urge indagar: quem é favorecido com a manutenção de um ensino descontextualizado? A declaração a seguir, de certa forma, responde à provocação:

Os livros didáticos e as apostilas dos grandes grupos do ensino são os beneficiados [...]. O MEC faz como sua grande ação a oferta do livro didático no começo do ano; as escolas se filiam com grande alívio a fornecedores de apostilas. (GANDIN; FRANKE, 2005, p. 7-8).

Em relação à problemática acima Paulo Freire (1996) manifesta sua preocupação mediante o registro de sua constatação com ares de denúncia, de que a escola, mais precisamente a educação escolar, pode estar desconectada do contexto em que está inserida. E com maestria descortina e aponta o elemento gerador dessa situação: o professor a-crítico. Façamos nossas as palavras freireanas:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro [...]. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 29 - 30).

Um dos recursos para superar práticas educativas como as que denunciadas acima, relaciona-se, estritamente, ao processo de formação dos educadores e do crescimento da consciência transformadora entre os membros da comunidade escolar, de modo especial, junto aos docentes. Reafirmamos que: “[...] só a ação com consciência pode gerar transformação duradoura.” (GANDIN; FRANKE, 2005, p. 8).

Outra via de superação da situação pontuada no parágrafo anterior, consiste em respeitar os saberes dos alunos, saberes de experiência feitos. Indubitavelmente, a prática de ensino que respeita os saberes dos educandos e que está conectada, ancorada com a realidade

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

discente, desperta e amplia o prazer de aprender, pois experimenta-se um conhecimento vivo, significativo, uma vez que: “Quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aluno e no mundo no qual ele transita, mais o conhecimento terá significado.” (MELLO, 2014, p. 04).

Ademais, a relação pedagógica deve fundamentar-se no diálogo, na corresponsabilidade, na cooperação e reciprocidade e os procedimentos metodológicos tem que estimular a curiosidade epistemológica¹. E considerando o processo de ensino-aprendizagem contextualizado, é de fundamental importância que “[...] as escolhas dos contextos devem procurar responder a duas vertentes: o que é significativo para o aluno na sua vida e no mundo imediato e o que é relevante em termos dos objetivos educacionais da escola.” (MELLO, 2014, p. 04).

É importante destacar que nos envolvemos com aquilo que, além de despertar a curiosidade, proporciona-nos satisfação entusiasmo, gosto. No entanto, “[...] se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de ensinar, compreender e aprender.” (ALVES, 1994, p. 14).

A partir da hipótese registrada na citação anterior, indaga-se: por que o aprender traz sofrimentos para educandos? A obviedade está na aparente simplicidade da resposta: o processo de aprendizagem gera dissabores por não ser uma atividade prazerosa e significativa para os envolvidos nesse processo. No entanto, antítese, também é verdadeira: alegamo-nos com o que nos faz bem, com o que nos envolve.

Indubitavelmente, um ensino desconectado do mundo vivido do alunado, configura-se como um ensino maçante, que não contagia positivamente, que não motiva.

A desmotivação de estudantes para com as atividades propostas em aula, bem como para com o ato de estudar, também, está em evidência nos educandários, impactando negativamente o desempenho escolar. Afirmamos com Lobato (2014, p. 03) que:

Contextualizar [...] é fundamental para motivar nossos alunos. Se, como educadores, conseguimos trazer para a sala de aula situações que permitem ao educando se identificar, conseguiremos maior interação em sala de aula, pois ele vê, assim, ligação com sua vida. [...] a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo de vida.

¹A *Curiosidade epistemológica*, conceito veiculado por Paulo Freire, é construída mediante o exercício crítico da capacidade de aprender. Esta curiosidade possibilita superar a curiosidade ingênua, característica primordial do conhecimento de senso comum.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A alegria de estudar e de aprender relaciona-se, logicamente, ao grau de importância e de envolvimento que o estudante vivencia com os temas (conteúdos) que são trabalhados em aula. Nesse sentido, é adequada a seguinte indagação: “[...] poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?” (ALVES, 1994, p. 17). Portanto, o professor tem papel significativo, no sentido de ampliar, em seus pupilos, o interesse e o gosto para com o aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização do processo de ensino-aprendizagem possibilita redimensionar e ressignificar à docência, bem como motivar os alunos. Isso ocorre porque o professor deixa de ser o centro do processo educativo e os estudantes sentem-se envolvidos e motivados, pois os elementos a serem estudados têm sentido e significado, confirmando um processo de identificação. Ao propor a contextualização como elemento balizador para os fazeres da educação escolar, evidentemente, vislumbram-se possibilidades de ruptura com princípios, práticas características da pedagogia moderna, como por exemplo: a formalidade abstrata, a concepção tradicional, a perspectiva conteudista, a dissociação entre teoria e prática, a desvalorização dos saberes discentes, dentre outras.

Trazer a temática do ensino contextualizada exige o redimensionamento didático-metodológico no qual ganha ares de importância fundamental, pois a contextualização exige que seja ensinado aquilo que ainda não se sabe, isto é, impulsiona alunos e professores a produzirem um conhecimento novo.

A contextualização tem a potencialidade de tornar o processo do ensinar e do aprender um que-fazer significativo, prazeroso uma vez que é da sua natureza debruçar-se sobre situações do cotidiano discente, problematizando-as. E a partir disso, intensifica-se a vontade de aprender, pois constata-se que os conteúdos não se constituem em realidades abstratas e/ou dissociados do cotidiano, mas articulados com a vida real.

Deste modo, ao adentrar a porta de uma sala de aula, todo educador já deveria obter um conhecimento prévio sobre a trajetória escolar de cada aluno, isto é compreender o

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

contexto no qual os mesmos estão inseridos. Assim tal metodologia de ensino estará de acordo com o cotidiano dos alunos, despertando-os o interesse e desejo de aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Arts Poética, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOWBOR, F. F. **Quem ama marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

ECCO, I. **A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada**: uma vivência na disciplina de história. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GANDIN, A. B.; FRANKE, S. S. **A organização de projetos na escola**: um sonho possível. São Paulo: Loyola, 2005.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: Coleção magistério 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, A. C. **Contextualização**: um conceito em debate. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>. Acesso em: 14 out. 2014.

MELLO, G. N. de. **Transposição didática, Interdisciplinaridade e contextualização**. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_030021/imagens/01/transposicao_didatica_interdisciplinaridade_contextualizacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L. M. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acessado em: 05 jan. 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

_____. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

RICARDO, E. C. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades.
Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003, p. 08-11.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA
METODOLÓGICA**

Elisandra Reinhold Santolin¹
Aline Nadal²

Eixo temático: Ensino Aprendizagem
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

As metodologias de ensino nas instituições educativas embasam as relações de ensino-aprendizagem, assim, objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivida em sala de aula, a partir do uso da sequência didática na área das Ciências Humanas como abordagem metodológica, para o estudo das influências das tecnologias na propagação dos conflitos mundiais. Para chegar à resposta do problema de pesquisa usou-se como metodologia de ensino a sequência didática, desenvolvida com os alunos do 9º do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no município de Erechim – RS. Por fim, trata-se as experiências vividas em sala de aula, em que os componentes curriculares das Ciências Humanas auxiliaram nos debates e nas análises destas questões a partir da estratégia metodológica das sequências didáticas como meio desencadeador de reflexões, problematizações, e pesquisas, possibilitando que os estudantes compreendessem o nexo entre o estudado em sala de aula e a realidade mundial.

Palavras-chave: Sequência didática. Ensino-aprendizagem. Estratégia metodológica. Conflitos mundiais.

PRIMEIRAS PALAVRAS

As metodologias de ensino nas instituições educativas embasam as relações de ensino-aprendizagem. Entende-se metodologia como o estudo, a condução e a pesquisa sobre métodos de ensino em uma dada área de conhecimento ou componente curricular. Sob esta perspectiva, a metodologia vai além da abordagem metodológica, sendo de suma importância fundamentos e pressupostos político-filósofos como norteadores para a escolha dos métodos a serem utilizados, tendo em vista a intencionalidade educativa, bem como, objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS, graduada em Ciências Sociais pela mesma instituição e educadora de Sociologia e Ensino Religioso no Colégio Marista Medianeira.

² Pós-graduanda em Educação Interdisciplinar pela instituição IDEAU e educadora de Geografia Colégio Marista Medianeira. E-mail: alinendl@gmail.com.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Entretanto, as escolhas metodológicas realizadas pelos educadores não podem ser interpretadas ou utilizadas como “manuais” ou “receituários”, desconectados e descontextualizados da realidade em que a escola se insere. Neste sentido, Küller e Rodrigo (2013, p.11) argumentam que “toda metodologia de ensino-aprendizagem tem como alicerce uma concepção sobre como o homem aprende”. Sob esta ótica, a metodologia é um meio de condução do processo de construção do conhecimento, fundamentada em preceitos teórico-metodológicos e delineada a partir de amplos objetivos educativos, considerando indispensáveis desdobramentos metodológicos que possibilitam o *como fazer* (métodos), associados aos recursos e aos contextos sócio-históricos das realidades educativas.

Neste sentido, destaca-se que o objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivida em sala de aula, a partir do uso da sequência didática na área das Ciências Humanas como abordagem metodológica, para o estudo das influências das tecnologias na propagação dos conflitos mundiais. O problema de pesquisa a ser respondido pelos estudantes associava-se ao “Os usos das tecnologias influenciam na organização/propagação dos diferentes conflitos mundiais?”

Para chegar à resposta do problema de pesquisa usou-se como metodologia de ensino a sequência didática, a qual foi desenvolvida com os alunos do 9º do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no município de Erechim – RS, sendo que a pesquisa realizada pelos estudantes contemplava a área das Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Ensino Religioso). Os alunos foram instigados a pesquisar sobre diferentes conflitos mundiais, destacando características como questões históricas, geográficas, religiosas, econômicas e sociais, como também seus impactos na sociedade mundial. Para analisar a influência das tecnologias na propagação e organização desses conflitos, cada grupo escolheu um tipo de mídia para investigar sua atuação em relação aos diferentes conflitos mundiais.

Para melhor organização do trabalho, os itens a seguir abordarão o aporte teórico e a contextualização acerca da metodologia utilizada para o desenvolvimento da atividade com os estudantes, e por fim, o relato da experiência associado a pesquisa.

APORTE TEÓRICO

A todo o momento os estudantes são instigados a buscar conhecimentos de diversas maneiras, possuindo diferentes formas e tempos de aprender. Desta forma, Alves (2007)

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

destaca que a aprendizagem pode ser compreendida como uma transformação comportamental dos sujeitos a partir das experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Não obstante, possui caráter sistemático e carregado de intencionalidade, associados a uma organização e desencadeamentos de atividades que abarcam a proposta pedagógica da instituição escolar.

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES 2007, p. 18).

Neste mesmo sentido, Barros, Pereira e Goes (2008), alegam que a aprendizagem é uma construção de conhecimentos que está intrinsecamente ligada às várias dimensões intelectivas de cada sujeito e ocorre de forma contínua e nos diferentes contextos em que o sujeito está inserido. Assim, as experiências de aprendizagem iniciam no âmbito familiar, desenvolvem-se a partir da cultura, das normas sociais, das vivências cotidianas e são aperfeiçoadas nas instituições escolares, em que valorizam-se as competências, habilidades e os conhecimentos.

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (ANTUNES 2008, p. 32).

Sob esta mesma ótica, Vygotsky argumenta que

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY, 1984, p.87).

A aprendizagem não pode ocorrer descolada da realidade em que o estudante se insere, ou seja, é imprescindível que a proposta educativa da instituição, bem como, as estratégias propostas, tanto pela escola, quanto pelo professor, devem contemplar as várias conjunturas em que os sujeitos atuam. A partir destas colocações,

aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta na visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, com base em estratégias próprias de conhecer. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014, p.26)

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Levando em consideração a discussão referente ao conceito de aprendizagem acima apresentada, destacamos em meio várias estratégias metodológicas existentes, o uso das sequências didáticas e sua colaboração para a construção do conhecimento.

Assim, a sequência didática pode ser entendida como

uma metodologia que desenvolve situações didáticas articuladas de forma mais restrita do que os projetos. Na concepção que adotaremos, a sequência didática ocorre dentro de uma área do conhecimento, promovendo o diálogo pluridisciplinar, preferencialmente entre todos os componentes curriculares dessa área. A sequência didática pode envolver apenas alguns componentes da área (no mínimo dois, exceto na Matemática e em Ciências do Ensino Fundamental porque só há um componente nessas áreas), propondo a construção de competências a partir do diálogo entre os componentes. (CADERNO MARISTA DE EDUCAÇÃO, 2015, p.14).

A partir da proposta pedagógica e metodológica da instituição que fazemos parte, a sequência didática é estruturada e desenvolvida pelas áreas do conhecimento. A área do conhecimento das Ciências Humanas é composta no Ensino Fundamental II pelos componentes curriculares, à saber: Ensino Religioso, Geografia, História e Filosofia. As preocupações desta área do conhecimento estão voltadas para as análises da

ação humana tomando-se por base diversas possibilidades de compreendê-la e aprendê-la em suas realidades espaciais, temporais sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, ambientais e tecnológicas. Visam a compreensão do processo de transformação e permanência social auxiliando os sujeitos no exercício da cidadania, favorecendo a análise crítica e ação social responsável nos contextos locais e globais, nas suas complexas relações. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014, p.43).

Mediante a estas preocupações hodiernas que perpassam a área do conhecimento das Ciências Humanas é que emanam as situações-problemas que norteiam o desenvolvimento das sequências didáticas. A situação problema deve estar amplamente ligada ao desenvolvimento de habilidades e competências, de forma a desencadear o desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos, que se desdobra em questões norteadoras dentro de cada componente curricular que compõe a área do conhecimento.

É de suma importância salientar que para o desenvolvimento da sequência didática como escolha metodológica, o primeiro passo é ter clareza quanto ao objetivo que se quer atingir, por meio de quais conteúdos usaremos para atingir os objetivos e quais as competências do componente curricular e da área que se quer desenvolver.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Portanto, pensar em ações pedagógicas que garantam a aprendizagem significativa é um desafio da escola contemporânea. Tendo em vista o grande avanço ocorrido na área da educação nas últimas décadas, precisamos nos preocupar para além da teoria, ou seja, com a transposição da teoria para os quefazeres pedagógicos, em busca da realização pessoal e profissional dos sujeitos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, descreveremos as experiências vividas em sala de aula, associadas a sequência didática na área do conhecimento das Ciências Humanas e que foi realizada com os estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental II. A sequência didática desenvolvida objetivava instigar os alunos a pesquisar sobre a influência das tecnologias na propagação/organização dos diferentes conflitos mundiais.

Para instigar e despertar o interesse para a pesquisa, iniciou-se o trabalho com os estudantes a partir do uso de imagens, vídeos e fragmentos de textos, bem como, tecendo reflexões acerca das diferentes atuações das tecnologias, mais especificamente as diversas mídias na organização dos conflitos mundiais.

Por conseguinte, o segundo momento deu-se com o sorteio do país – que foi previamente escolhido pelos professores - para promover o estudo sobre os conflitos e as mídias, e assim, cada grupo de estudantes ficou encarregado de pesquisar sobre um conflito existente no país. Os estudantes pesquisaram características históricas, geográficas, religiosas, econômicas e sociais do conflito existente, e promoveram análises, reflexões e conclusões sobre as principais características dos conflitos.

Após este momento, os alunos foram incumbidos de relacionar as análises e reflexões, bem como, as conclusões com as mídias e tecnologias, identificando a atuação destes mecanismos na organização e propagação do conflito.

Em seguida, os grupos apresentaram aos demais colegas os resultados da pesquisa realizada, sendo que a apresentação aconteceu de forma criativa, em que foram expostas a análise do conflito, suas características e as influências da tecnologia, conjuntamente com a entrega de um relatório impresso de todo o desenvolvimento do trabalho.

Para apresentação do trabalho oral, os alunos usaram a criatividade e elaboraram vídeos, comunicações jornalísticas, mapas conceituais, gráficos, estudos comparados entre

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

veículos midiáticos, bem como redes sociais. Em meio, a todo o desencadeamento da pesquisa, as atividades e os conteúdos relacionados a cada componente curricular foi sendo desenvolvido em sala de aula, associados à situação problema, desenvolvida pelos alunos, para assim auxiliá-los na resolução e na análise da pesquisa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de discutirmos em sala de aula sobre os conflitos nos vários âmbitos sociais está no fato de perceber os motivos que desencadeiam essas disputas. Para compreender os meandros que perpassam essas disputas, são necessários diversos olhares: geográfico, histórico, religioso, filosófico, sociocultural, político, ambiental e o tecnológico.

Desta forma, os componentes curriculares das Ciências Humanas auxiliam nos debates e nas análises destas questões a partir da estratégia metodológica das sequências didáticas como meio desencadeador de reflexões, problematizações, e pesquisas, possibilitando que os estudantes compreendam o nexo entre o estudado em sala de aula e a realidade mundial.

Portanto, a aprendizagem acontece a partir dos conteúdos vistos em sala de aula associados as diferentes realidades, de maneira local ou global, possibilitando que os estudantes, a partir de suas vivências, consigam construir seu conhecimento acerca desses temas.

Por fim, a sequência didática como mediadora dessa construção auxilia no entendimento das diferentes transformações sociais ocorridas, possibilitando que os estudantes consigam desnaturalizar e estranhar seus olhares sob as demandas atuais da sociedade. Assim, a metodologia aqui expressada propicia o exercício crítico e motiva a atuações em prol da cidadania, bem como, instiga ações protagonistas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. V. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANTUNES, C. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BARROS, L.; PEREIRA, A.; GOES, A. **Educar com Sucesso** – Manual para técnicos e pais. Lisboa: Texto Editora. 2ª edição, 2008.

MANFREDI, S. M. **Metodologia de Ensino**: diferentes concepções. Campinas/SP: F.E. UNICAMP, Mimeo, 1993, 6p.

KÜLLER, J. A; RODRIGO, N. F. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013. 216p

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Umbrasil, 2014.

Caderno Marista de Educação. Organizadores Ir. Manuir José Mentges; Cintia Bueno Marques, Patrícia Saldanha. – vol. 9 - (2015) – Porto Alegre: CMC, 2015.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: 2002, p. 117-118.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**A LEITURA DA ESTRELA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
OBRA DE CLARICE**

Luana Maria Andretta¹
Cássia Andréia dos Santos Stempczynki²
Sabina Silvania Veloso³
Ana Maria Dal Zott Mokva⁴

Eixo temático: Educação e Linguagens
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

Devido à sobrecarga de conteúdos do currículo do Ensino Médio, muitas vezes, o professor de literatura não oportuniza aos alunos leituras aprofundadas e diferenciadas. Isso culmina na formação de leitores não proficientes e cidadãos que não se inserem de forma efetiva na sociedade. Buscando suprir tais lacunas e visando às provas de vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Introdução à Docência (PIBID) – Letras desenvolveram uma proposta metodológica para a leitura do livro “A hora da estrela”, de autoria de Clarice Lispector. Durante seis oficinas, os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, do município de Erechim, RS, puderam experienciar e debater temas como a migração nordestina, o espaço da mulher escritora na literatura e a inutilidade do ato de escrever. Ademais, por meio de uma metodologia dialógica, sob os pressupostos de metodologias ativas, os discentes puderam expor suas interpretações e conclusões diante do texto e construir conteúdos necessários para a resolução de questões de vestibular. Assim sendo, tal proposta proporcionou compartilhamento de saberes entre escola e universidade, condição precípua para incentivar a leitura de literatura, estabelecendo conexões entre ficção e realidade, entre literatura e vida. De forma geral, as oficinas ocorreram conforme o esperado e viabilizaram a ressignificação da aula de literatura e do texto literário.

Palavras-chave: Leitura de literatura. A hora da estrela. Proposta metodológica. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, luanaandretta15@hotmail.com

² Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, cassistemp@hotmail.com

³ Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, sabinasilvania@hotmail.com

⁴ Professora titular e pesquisadora do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da URI-Erechim, anamokva@uri.com.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Na escola, tradicionalmente, o ensino de literatura é amplamente explorado em detrimento à leitura de literatura (BEACH e MARSHALL, 1991 apud MARTINS, 2006). Dessa forma, a metodologia utilizada nas aulas visa, geralmente, à periodização literária, sem desenvolver as competências e habilidades necessárias para a formação de um leitor literário.

Pesquisadores e estudiosos, em consenso, têm enfatizado que, diferentemente de um ensino pautado na abordagem da periodização literária, é preciso a proposição de uma metodologia que vise à aprendizagem da literatura em sua essência. Isto é, considerar tendências artístico-culturais a partir de análise temática, compreensiva, interpretativa e crítica de obras de escritores consagrados, como no caso de Clarice Lispector.

Apesar de tantas dificuldades apontadas pelos professores de literatura no Ensino médio, há que se priorizar a prática e exercício contínuo e progressivo da leitura literária, ultrapassando a fronteira do ensino tradicional de literatura. É preciso, pois, focar no planejamento das aulas o que é mais importante: o aperfeiçoamento da competência leitora.

Conforme definição nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o texto literário precisa ser a base das aulas de literatura, e a leitura e a exploração de seus sentidos deve preceder o estudo de aspectos da escola literária e teorizações que, muitas vezes, são abstratas e pouco significativas para os alunos.

Nesse contexto, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p.56), reforçam:

Nem o peso histórico do sistema da língua, nem o dos cânones da literatura devem ser trazidos para a aula como formas de calar, escolarizando a leitura e anulando o leitor. A função dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito do que se conhece da tradição escolar, é preciso lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo nem leitura.

Vale ressaltar que a literatura transcende a interação autor-texto-leitor, de acordo com estudos de Koch e Elias (2012), pois esses elementos fazem parte de outras duas importantes esferas: o escritor também é leitor; o leitor pode vir a ser escritor. Nessa perspectiva, tanto leitor como escritor mobilizam suas experiências humanas e leitoras, conferindo ao texto caráter interdisciplinar e intertextual, refletindo sobre si e sobre a sociedade em que estão inseridos.

Diante do objetivo de valorizar a leitura de literatura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – Subprojeto de Letras, realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Professor João Germano Imlau, possibilitou às bolsistas do Curso de Letras-

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Língua Portuguesa a elaboração de uma proposta metodológica para a leitura do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, sob a perspectiva das metodologias ativas.

Especialmente no campo da literatura, abrir espaço, em sala de aula, ou mesmo fora desta, para que os alunos façam leitura orientada de textos literários pressupõe não apenas o contato e conhecimento de textos literários, tendências e estética de cada um dos escritores, mas, fundamentalmente, a forma como as obras podem ser lidas e apreciadas, tendo em vista os temas abordados e o contexto em que foram produzidas.

De acordo com Kleiman (2000, p. 35), “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente uma leitura”. Para ler, é fundamental, então, o uso de habilidades, vinculando-as ao posicionamento crítico, aos objetivos, às intenções e aos conhecimentos prévios de cada leitor.

Em conformidade com o pensamento de Kleiman, associa-se a posição de Solé (1998, p.23):

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

De acordo com a posição da autora, o texto, sua forma e o conteúdo inter-relacionam-se com os conhecimentos prévios do leitor, permitindo a este a criação de expectativas a partir de suas previsões e inferências. Dessa inter-relação resultam bons textos produzidos pelos alunos.

A leitura da estrela

Clarice Lispector é uma das mais importantes escritoras modernistas. Naturalizada brasileira, chegou ao Brasil com sete anos e fixou residência em Recife, onde morou por vários anos (GUIDINI, 1994).

A produção de Clarice é intimista e subjetiva e, segundo alguns críticos, destoa das características modernistas. Contudo, na obra “A hora da estrela”, publicada alguns meses antes de sua morte, pode-se perceber um engajamento com temas sociais tão apreciados pela terceira geração modernista. Fukelman (1993, p.6) confirma essa ideia ao dizer que “a autora

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

aborda de frente o embate entre o escritor moderno, ou melhor, do escritor brasileiro moderno, e a condição indigente da população brasileira. Isto sem deixar de lado — afinal de contas, traz a assinatura de Clarice Lispector — a reflexão sobre a mulher.”

Nesse livro, um dos mais marcantes de sua carreira e do próprio modernismo, há um jogo de linguagem que media os personagens e seus laços sociais, fazendo o leitor refletir sobre sua condição humana e a organização social em que está inserido (FUKELMAN, 1993). Ademais, nesse livro, Clarice ressignifica questões inerentes à literatura moderna, colocando o personagem em confronto com o detentor da palavra.

Além da relevância da obra no cenário literário, um aspecto que motivou a seleção da obra foi a demanda da escola-campo em trabalhar com livros amplamente solicitados em provas de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Considerando esses fatos singulares, as bolsistas do Programa Institucional de Introdução à Docência - PIBID desenvolveram uma proposta metodológica para o estudo do livro em suas oficinas. Esse roteiro teve com ponto de partida a ideia de se trabalhar obra, leitor e contexto de uma forma dinâmica, mas com a seriedade que os temas presentes no livro requerem.

Na primeira oficina, os alunos foram desafiados, por meio de uma estratégia dinâmica, a inferir aspectos do enredo da obra a partir do título do livro, descrevendo sentimentos evocados por ele. Nesse encontro, dados biográficos e contextuais sobre a autora e o livro foram apresentados. Em seguida, por meio de slides, os principais elementos narrativos da obra foram expostos e discutidos. Por fim, as bolsistas entregaram a primeira parte do livro, a qual deveria ser lida como atividade extraclasse para o próximo encontro.

Na segunda oficina, houve a socialização do trecho lido. Logo após, os alunos comentaram sobre a experiência de leitura proporcionada pelo trecho em questão, os sentimentos vivenciados e o contato com a literatura de Clarice. Por conseguinte, tópicos relacionados ao gênero literário empregado pela autora foram debatidos e aplicados na resolução de questões de vestibular. Por último, foi entregue o segundo trecho da obra para mais uma leitura fora do espaço escolar.

Na terceira oficina, os alunos, em semicírculo, discutiram sobre o que depreenderam do trecho lido. Em seguida, várias passagens-chave sobre a caracterização objetiva e subjetiva dos personagens, em especial, Macabéa foram debatidas e socializadas. As bolsistas apresentaram a classificação do elemento narrativo personagem e instigaram os alunos a identificar protagonista, antagonista e personagens secundários na obra. Por fim, os

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

conhecimentos construídos em aula foram utilizados para resolver questões de vestibular. O terceiro trecho da obra foi entregue para leitura extraclasse.

A leitura do antepenúltimo trecho da obra foi retomada por meio de uma estratégia de leitura e compreensão. Os alunos receberam uma tabela e frases retiradas da obra. Nela, deveriam identificar a que personagem a frase correspondia e, logo após, classificá-la como uma aproximação ou distanciamento entre os personagens Macabéa e Olímpico. Posteriormente, alguns aspectos sobre os elementos narrativos tempo e espaço foram discutidos. Finalmente, questões de vestibular foram respondidas e debatidas. O último trecho da obra foi entregue.

Na penúltima oficina, foi realizado um resgate do título da obra e sua associação com o fim dado à personagem Macabéa. Alguns aspectos que exigiam uma participação dialógica entre texto, leitor, escritor e contexto foram abordados. Em seguida, manchetes de notícias retiradas da internet e de jornais que resgatavam os três temas centrais da obra: a migração do nordestino, a mulher na literatura e a inutilidade do ato de escrever foram entregues aos alunos. Estes, por sua vez, deveriam buscar no livro passagens que se aproximassem dos temas das manchetes, reforçando que a obra é uma recriação de assuntos, vidas e mazelas sociais verídicas. Ou seja, o quanto o cotidiano pode servir de base para a criação literária e o quanto a profusão de vozes se evidencia na arte literária. Por último, os alunos, em grupos, montaram cartazes que foram expostos na escola, estabelecendo inter-relação entre aspectos reais e fictícios.

Na última oficina, foi promovido o seminário de socialização da obra, no qual os alunos puderam ressaltar sua visão crítica sobre a obra e seus acontecimentos; a literatura de Clarice e a relação entre realidade e ficção por meio de um roteiro de questões. Esse roteiro visava ao entendimento global do texto, a desconstrução do gênero literário e dos elementos narrativos marcados pelo modo de escrita de Clarice, as diversas interpretações que o livro proporciona e o entendimento da obra como um objeto estético que só se efetiva por meio da leitura e da bagagem leitora dos sujeitos-leitores.

Por fim, buscando a subjetividade dos alunos em relação à personagem central de “A hora da estrela”, os discentes conheceram a produção do escritor Pedro Gabriel e produziram poemas no guardanapo. Na sequência, foi elaborado um painel com as produções dos alunos.

Há que se ressaltar o quanto a leitura da literatura pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e, mais ainda, da competência leitora. Leitores da literatura

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

são influenciados pelas tramas narrativas e, com o passar do tempo, transformam-se em leitores, cada vez mais, competentes. Eis o principal objetivo tanto dos PCN quanto dos Referenciais Curriculares do RS.

Associar a leitura de literatura a estratégias de leitura dinâmicas que permitam ao aluno ressignificar o sentido da prática leitora em sua vida como leitura sequencial, em classe e extraclasse, com acompanhamento de um trabalho integrado de análise compreensiva, interpretativa, temática e crítica, pode, e muito, contribuir para a formação, na íntegra, de leitores competentes.

Integrar a essa associação um trabalho de criação ou recriação textual, a exemplo da produção de poemas em guardanapos é, por excelência, um prática didático-metodológica que corresponde ao grande desafio de transformar alunos, além de leitores, em escritores, cada vez mais, competentes. Ao se defrontar com temas sempre atuais como os abordados na obra de Clarice Lispector, migração do nordestino, presença da mulher na literatura e inutilidade do ato de escrever, o aluno tem a oportunidade de levantar hipóteses, aplicar inferências, atuar sobre a resolução de problemas explícitos ou implícitos e, por fim, recriar de modo original e autoral. A escrita em guardanapos permite ao aluno ser ousado diante da estrutura formal e linear, muitas vezes, tão cobrada em produções textuais que exigem um número determinado de linhas com regras pré-estabelecidas.

Não que a proposição de tais produções não seja necessária, principalmente em se tratando da preparação dos alunos para situações avaliativas como as que ocorrem no processo seletivo – vestibular e no ENEM. A razão é que, além dessas, ao aluno deve ser dada a oportunidade de criar, de forma um tanto quanto ousada, fora dos padrões pré-estabelecidos. Afinal de contas, nunca a ousadia foi tão valorizada como neste novo contexto global e multifuncional. A chance de ousar também pode ser dada no ambiente escolar, desde que esta ousadia resulte em valorização da criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica desenvolvida pelas bolsistas do PIBID possibilitou uma exploração mais aprofundada e extensiva da obra “A hora da estrela”. Essa metodologia que, provavelmente, não seria possível de ser realizada em sala de aula, devido a grande

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

quantidade de conteúdos que precisam ser desenvolvidos pelo professor, proporcionou um novo olhar do aluno face à leitura de literatura. Disso resulta a conclusão de que são muitas as habilidades que podem ser desenvolvidas pelo coerente e consistente planejamento didático-metodológico do professor.

Muito se fala, nos dias atuais, em metodologias ativas que incrementem o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, independentemente do nível escolar ou faixa etária dos alunos. São metodologias imprescindíveis. Mas para que a literatura alcance caminhos mais produtivos, significativos e desafiadores para os alunos, especialmente, os do Ensino Médio, tais metodologias devem ser alicerçadas pelo principal objetivo Ensino Médio, que é o de formar cada um dos alunos em leitores críticos, autônomos e capazes de recriar a partir de leituras bem orientadas.

De forma geral, os discentes mostraram-se interessados e participativos diante do roteiro criado pelas bolsistas, uma verdadeira proposta pautada nas ferramentas das metodologias ativas. Ademais, os alunos conseguiram vislumbrar a aula de literatura como algo prazeroso e como um momento em que os mesmos podem ser protagonistas na busca pelo preenchimento de lacunas em textos literários. Por conseguinte, compreenderam que a literatura se torna ferramenta decisiva para refletir sobre si e a sociedade, formar-se como leitor e atuar de forma consciente na comunidade onde vive.

Para as bolsistas, trabalhar com a obra, a partir do roteiro, também proporcionou a ressignificação de conceitos que tocam aos temas sociais e a produção de literatura. O compartilhamento de saberes e o contato com as interpretações dos alunos oportunizou um novo olhar para com a obra e a certeza de que a bagagem dos discentes, no momento da leitura de literatura, precisa ser resgatada e valorizada.

Logo, trabalhar com literatura propiciou a alunos e bolsistas o contato direto com a vida, as relações sociais e a abertura e autonomia que é creditada ao leitor no momento do contato com a obra.

Sendo assim, compreendemos que a literatura

[...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] a literatura abre ao infinito nossa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo [...] Ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24-25).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Considerando as ideias de Todorov, o trabalho desenvolvido nas oficinas do PIBID teve como eixo norteador a expansão do horizonte de leituras dos alunos, proporcionando reflexões e deleite para que, assim, cada um deles, pudesse aprimorar a habilidade de ler, tornando-se leitores proficientes e cidadãos atuantes.

Convém ressaltar que, pela experiência adquirida no desenvolvimento das oficinas, chegou-se à constatação de que as metodologias ativas podem, efetivamente, redimensionar a prática de leitura em sala de aula. Mas não basta acreditar que as metodologias, por si só, transformarão o cenário educacional. Elas precisam ter como suporte aporte teórico, preparo do professor, planejamento de aulas coerente às reais necessidades dos alunos e, acima de tudo, perspicácia para que tudo resulte em produção de significados para a vida dos alunos e os desafiem para transformar a rotina escolar em momentos de análise, reflexão, criação e recriação sob o viés da arte literária.

Pela arte literária, desdobram-se conhecimentos e transformam-se alunos em sujeitos leitores: esta é a finalidade de um trabalho interativo subsidiado pelas metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

- FUKELMAN, C. Escrever estrelas (ora, direis). In: LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- GUIDIN, M. L. **A hora da estrela**. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura . 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO CONTRIBUTO À FORMAÇÃO
DE LEITORES – UMA VISÃO DOCENTE**

Claudia Felchicher¹
Claudia Fátima Kuiawinski²

Eixo temático: Educação e Linguagens
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

Saber escolher histórias adequadas à faixa etária e contá-las de forma interessante e motivadora é um dos papéis dos docentes quando em atividade, seja em que turma estejam. O efeito causado pela história contada nos faz imaginar, vivenciar e por muitas vezes, querer estar no papel do personagem. Essa atividade se torna mais significativa às crianças que se encontram na Educação Infantil e esse foi o intuito do presente artigo, derivado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do IFC – Campus Videira, apresentar a visão de três docentes no que concerne à sua prática educativa enquanto contadoras de história. Com o objetivo de compreender como ocorrem esses momentos em duas instituições de Educação Infantil do município de Videira, buscou-se pesquisar o tema para poder analisar as contribuições da literatura infantil na formação de leitores. A metodologia se concentrou em uma pesquisa de campo buscando identificar o que pedagogos pensam a respeito dos momentos de leitura em sala e como as aplicam em suas rotinas diárias. A metodologia baseou-se em um questionário aplicado às docentes participantes e, ainda, a observação de alguns momentos de contação de história com o foco voltado para o planejamento das referidas práticas utilizadas. O resultado obtido foi a dinâmica valiosa das envolvidas que estão cientes da importância desses momentos para a formação de leitores, preocupação com a formação literária da criança e de cidadãos críticos.

Palavras-chave: Contação de história. Literatura Infantil. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A contação de história, faz parte do cotidiano do ser humano e segundo Kaercher,

O ato de ouvir e contar histórias está quase sempre presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam. (KAERCHER, 2001, p.81)

Conta-nos a história que desde tempos remotos, os mais antigos contavam suas proezas na caça, na pesca, as lutas nas guerras, falavam de suas vidas, de suas memórias. Às

¹ Egressa do Curso de Pedagogia do IFC – Campus Videira – email: claudiafelchicher@hotmail.com

² Docente do Curso de Pedagogia do IFC – Campus Videira – email: claudia.kuiawinski@ifc-videira.edu.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

vezes era uma roda ao redor do fogo, onde todos sentados aguardavam com ansiedade para saber qual seria o assunto daquele momento. Nas escolas, tornou-se prática comum entrevistar os mais velhos para conhecer mais sobre determinado assunto relativo ao tempo passado, no intuito de comparar com o presente. Pesquisas se voltam para a interpretação de histórias contadas pelos mais “experientes”.

Diante disso, pode-se considerar que foi devido à necessidade humana de contar e ouvir algo que foi vivenciado, passando de geração em geração que as histórias que ocorreram há tempos antigos foram sendo construídas e se tornando parte integrante de nossas vidas. É nesse contexto que surgem as literaturas contadas e, posteriormente, lidas por diferentes povos. Quem de nós não se lembra de um conto relatado por alguém ou de algum livro lido na infância? O contar histórias na educação infantil é uma prática rotineira, mas o que pensam os educadores acerca dessa prática?

O presente artigo apresente breve análise acerca das contribuições da contação de histórias na formação de leitores e é um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, analisando, sob a perspectiva docente, a percepção dos mesmos. A pesquisa norteou-se por vários autores estudiosos do tema, mas cabe salientar a importância das contribuições de Abramovich, Busatto, Coelho, Cunha e Zilbermann, que ofereceram contribuições à análise em questão.

A partir da construção da fundamentação teórica, ficou mais evidente o objetivo e o que analisar na pesquisa, pois a busca residiu na compreensão dos espaços, momentos e de que forma ocorre a contação de história na educação infantil.

O trabalho partiu dos seguintes questionamentos: Quais as contribuições da literatura infantil para a formação de leitores? A contação de história é uma estratégia utilizada por docentes com o intuito de formar futuros leitores? Em que locais são realizados esses momentos? A contação de história é realizada com leituras e didática prazerosa para a criança?

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NAS RODAS DE LEITURAS

Para Busatto (2013, p.9-10), a roda de leitura foi “criada nas últimas décadas do século XX. A ‘contação de história’ é um neologismo, uma expressão que se refere ao ato de contar histórias.” Porém, não foi somente nesse século que elas surgiram, desde a antiguidade

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

já se tinha o hábito de pessoas se sentarem ao redor do fogo, na varanda de suas casas ou durante as refeições para contar as vivências diárias que foram significativas.

O contar histórias do homem primitivo não tinha um foco, um objetivo como o contar para uma turma de estudantes. Porém, com o surgimento dessa necessidade, a partir dos anos finais do século XX, atribuíram-se a ela detalhes que fazem a diferença: um texto elaborado, imagens visuais, sons e um sujeito-contador com domínio da narrativa.

Muda a forma, muitas vezes o texto e o contexto. Também muda a intenção do contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando formas a nossas experiências. (BUSATTO, 2013, p.10)

Sendo a contação de história uma arte, então aquele que a realiza precisa ter um domínio profundo da técnica a ponto de interiorizá-la e não precisar conscientemente dela durante a sua apresentação. O contador deve narrar como se fosse algo que aconteceu com ele e não como um fato estranho, desconhecido pelo mesmo, sem lhe empregar emoção e sentimento algum. Deve se posicionar como se estivesse no corpo do personagem, para dar mais vida à história. (BUSATTO, 2013)

Quando a história é narrada com pausas e intervalos, como se o contador estivesse narrando algo verdadeiro que aconteceu com ele, impulsiona o ouvinte a se imaginar no contexto, no cenário, como se estivesse se posicionando no tempo e espaço da história, estimulando assim o seu imaginário para fantasiar o que acontece no que está sendo contado. (BUSATTO, 2013, p. 22)

Por isso torna-se tão importante a realização das rodas de leituras na Educação Infantil, pois, conforme Zilbermann (2005, p.9) os “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não se cansam de regressar.”

A atividade em análise é um recurso importante para a formação intelectual de qualquer criança. Segundo Kaercher (2001, p.83) “um processo amplo de construção de sentidos, que não se reduz apenas ao domínio da palavra escrita, mas que, fundamentalmente, abrange a diversas linguagens (gráfico-plástica, musical, corporal, imagética, etc.) [...]”. A cada dia, através da realização da contação de história, um novo livro é apresentado e lido, permitindo viver novamente momentos que sua própria imaginação contextualiza. Abramovich (2009) diz que, quando se refere a esse momento:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 2009, p.14)

A autora ainda compara a leitura como sendo tão importante quanto o momento em que o bebê ouve a voz amada da mãe. E assim afirma,

[...] para a criança de educação infantil ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças). Ah, e aí, antes de começar, é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial. Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... e depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar 'Era uma vez...'. (ABRAMOVICH, 2009, p.18)

VIVENCIANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: OUVIR, SENTIR, VER E IMAGINAR

Quem de nós não lembra de uma história em particular, contada por alguém querido, de um modo especial que, talvez por isto mesmo, até hoje somos capazes de relembrar: fadas, reis e rainhas, florestas mágicas, loucas aventuras, romances, histórias familiares, poderes gigantescos que, por alguns instantes eram nossos... faziam parte do nosso mundo. (KAERCHER, 2001, p.81)

Com base na fala de Kaercher, sobre o prazer de se ouvir uma contação de história e poder recordar com emoção e alegria, apresenta-se a perspectiva docente, obtida através de questionários respondidos por docentes de educação infantil.

Em uma primeira pergunta sobre a importância das rodas de leitura como uma prática presente na rotina diária da educação infantil, todas as pesquisadas afirmaram que utilizam a contação de histórias diariamente. Porém, foi possível perceber duas situações diferentes: três pessoas afirmam que realizam a contação de história com um horário estabelecido dentro da rotina, conforme relatado:

- *Bea: Sim.*

- *Clara: Sim, as crianças do Pré II do CEMEI [...] adoram estarem em contato com livros infantis, revistas e gibis.*

- *Daniele: Todos os dias as crianças são convidadas a participar da roda de leitura.*

Porém um ponto de destaque está na fala da professora Ana quando ela afirma: - *"Não tenho rotina de roda de história, procuro contar histórias todos os dias só não tenho um horário certo."* Diante desse relato da professora veio em mente a seguinte indagação:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Qual seria o melhor momento para a realização da contação de história? Coelho (1999) nos afirma que:

[...], toda hora é boa, menos a que antecede, de imediato, a refeição ou o sono, isto é, se a criança estiver com fome ou sonolenta, não é recomendável contar-lhe histórias. Com fome, é difícil acompanhar a narrativa. Com muito sono, a criança logo adormece ou se mantém acordada mediante um esforço que contraria as solicitações do seu organismo naquele momento. (COELHO, 1999, P.54)

A autora evidencia que ler no momento em que a criança esteja desperta facilita o pensar, o assimilar, a imaginação e o desfrutar do conto. Porém, existem casos nos quais as crianças solicitam uma história antes de dormir. Diante de tal situação, a autora aconselha escolher um livro com uma narrativa curta e enredo leve. Normalmente o pedido da história acontece em casa.

Outro ponto destacado por Coelho (1999) é a duração da narrativa. Para isso sugere que o tempo varie de acordo com a idade das crianças. Destaca que para crianças pequenas o ideal seria um tempo entre cinco a dez minutos, e de quinze a vinte minutos para crianças maiores.

Levando em consideração as observações, observou-se que duas rodas de leitura aconteceram às nove e quinze, horário no qual as docentes iniciam a rotina diária, e outras duas aconteceram às catorze horas, período vespertino, logo após as crianças acordarem do horário do soninho. A duração de cada roda de leitura foi cerca de meia hora. As educadoras iniciaram dialogando com a turma sobre o enredo da história, apresentação do autor e ilustrador, conhecimentos prévios com as crianças sobre pontos que serão abordados na leitura, leitura da narrativa, finalizando com a discussão do texto entre o grupo.

Ao serem questionadas sobre as reações das crianças ao ouvir uma narrativa, as respostas se dividiram em dois pontos diferentes a serem analisados. Primeiramente a fala das docentes: Bea, Clara e Daniele que citaram reações como:

- *Bea: Demonstram curiosidade, imaginação;*
- *Clara: As crianças interagem com as histórias, fantasiam e fazem questionamentos e interligam muitas das vezes com fatos reais, quando são histórias de cunho moral ou histórias moralizantes;*
- *Daniele: Ao ouvir uma história, as crianças descobrem o prazer da leitura, mostram-se interessadas nos personagens, onde vivem momentos de encantamento. Elas fazem uma viagem cheia de emoções e aventuras.*

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Para Abramovich (2009) o ler é suscitar o imaginário, é encontrar soluções próprias para solucionar obstáculos vivenciados pelos personagens, descobrir o mundo imenso de conflitos que podem ser resolvidos ou não no decorrer da narrativa. No ouvir uma história podem também sentir emoções como: tristeza, irritação, raiva, medo, alegria, tranquilidade, entre tantas outras.

Porém, a leitura pode também não ser muito atrativa para as crianças, conforme colocado pela professora Ana: “- *depende da história, algumas elas adoram e pedem para ser contadas várias vezes; e outras que não chamam a atenção e não querem escutar.*”

Nesse contexto, de acordo com Coelho (1999), nem todas as histórias e livros são adequados para serem contados na Educação Infantil. A escrita, por mais simples e clara que seja, em alguns casos requer uma adaptação verbal que facilite a compreensão das crianças, tornando-a mais comunicativa e entendida. Antes de se realizar uma contação de história é preciso realizar uma seleção, levando em conta alguns fatores como: tipo de literatura, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, contexto em que está inserido, assunto a ser apresentado, entre outros fatores que podem interferir no momento da leitura.

Coelho (1999) classifica a educação pré-escolar em dois momentos. O primeiro momento como fase pré-mágica, com idade de zero a três anos, nessa fase se indica literatura voltada a participação de animais domésticos e selvagens, brinquedos, objetos, seres da natureza e histórias de crianças. Esta deve ter enredo simples, vivo e atraente, com situações que se aproximem da vivência diária da criança, contendo muito ritmo e repetição.

Numa segunda fase, nomeada pela autora como a fase mágica, voltada a idade de três a seis anos, indica-se a utilização de histórias com repetição e acumulativas (por exemplo: *Dona Baratinha, A Formiguinha e a neve*, entre outros), além dos contos de fadas. Nessa idade, a imaginação torna-se criadora, quando ela brinca, conversa com os brinquedos, com amiguinhos invisíveis, inventa falas ao telefone. Na roda de leitura, os pequenos solicitam que sejam contadas várias vezes a mesma história. Coelho (1999) explica que os pequenos solicitam várias vezes e escutam com interesse:

É a fase do ‘conte de novo’, ‘conte outra vez’. Por que a mesma história? Da primeira vez tudo é novidade; nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode identificar mais ainda, apreciando os detalhes. (COELHO, 1999, P.16)

A razão pela qual as crianças solicitam a leitura novamente da história é em virtude de que: na primeira contação não se conhece o desenrolar da trama, a expectativa do que irá

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

acontecer prende a atenção no imaginar o futuro da trama. Nas futuras contações, como já se conhece o percurso da narrativa, percebem-se detalhes dos personagens, aprecia-se melhor a trama, antecipa emoções, entre outras vantagens. (COELHO, 1999)

Questionadas sobre quais os objetivos propostos na realização da roda de leitura com a turma, respondendo a mais um questionamento, foram destacados os principais pontos pelas docentes:

- Incentivar o hábito da leitura;
- Ampliar repertório de palavras e frases;
- Valorizar o livro e estimular o cuidado com o material;
- Despertar a imaginação, ouvir, contar, trabalhar com o elemento lúdico, entre outros;
- Possibilitar experiências de roda de leitura para potencializar as narrativas, a apreciação e a interação com diferentes gêneros orais e escritos.

Kaercher (2001) enfatiza que a criança aprende através da interação com o meio: nas relações entre colegas, entre as crianças e o convívio com o professor e entre os adultos. No que se refere a leitura,

Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações. (KAERCHER, 2001, p.82)

Interligando assim as falas das docentes e a afirmação da autora, percebe-se que os objetivos a que se propõem as rodas de leitura vão ao encontro da proposta de formação de futuros leitores. Ao se realizar essa atividade diária, o contato sócio interacionista entre as docentes e as crianças se reflete em um diálogo entre professor e aluno.

Tal diálogo pode ser analisado em rodas de leitura. No início as educadoras apresentavam a obra, os escritores, ilustradores, posteriormente apresentavam o contexto da narrativa, quem eram os personagens, o local da trama e convidavam as crianças a ouvirem com atenção e em silêncio a contação da história. Posteriormente à contação as crianças eram convidadas a expressar sua opinião, relatar o que foi marcante e o que entenderam da narrativa. Nesse processo todo, se percebeu um diálogo enriquecedor entre todos. Os envolvidos relatavam fatos de sua vida familiar, acontecimentos particulares, além de o próprio educador fazer ligações entre aspectos presentes no enredo com situações diárias.

Em outra pergunta, referente à realização de atividades lúdicas a partir da leitura de uma obra as docentes Ana e Clara afirmaram que:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

- Ana: *Sim com dobraduras, sucatas, fantoches, etc;*
- Clara: *Em alguns momentos as leituras são feitas com o propósito de atividades lúdicas, como por exemplo: construirmos a casa dos três porquinhos com materiais alternativos, outro exemplo é brincar de trilhar o caminho de volta para a casa de João e Maria.*

A partir das respostas foi possível perceber a criação de materiais concretos, brinquedos, fantoches. Essa atividade de criar materiais diversos a onde a turma pode representar o livro, é bastante significativa, pois pode ser considerado um instrumento relacionado ao brincar. Kaercher (2001) ressalta que o adulto tem de ter como objetivo tornar o livro mais próximo das crianças e assim,

[...] construir com a criança a crença de que o livro é um ‘brinquedo’ que pode divertir, emocionar, educar, auxiliar a organizar emoções (como o medo, a angústia, a alegria, o ciúme, o sentimento de perda, etc.). (Kraercher, 2001, p.83)

Outro momento destacado é a dramatização, presente na fala da educadora Clara; “- *Sim, realizo com elas dramatização da história, é um momento de muita alegria para elas quando se colocam no lugar do personagem.*” Essa atividade da criança representar ações dos personagens, pode ser inserida como jogos simbólicos ou o faz-de-conta, que são ocasiões em que a criança expressa sua capacidade de representar dramaticamente. Essa atividade, segundo Coelho (1999, p.60) “ajuda a desinibir os tímidos, retraídos, mesmo que não atuem como protagonistas. ”

Santos (2001) enfatiza que

A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo. (SANTOS, 2001, p.90)

A próxima pergunta analisava se as rodas de leitura poderiam significar estratégias de aprendizagem cativando as crianças para torná-las futuras leitoras. Nesse momento percebeu-se que todas as educadoras acreditam que esse momento é importante para a formação de leitores. Essa conclusão foi possível quando em suas respostas apresentaram a palavra ‘Sim’ e acrescentaram características como: despertar a imaginação, a curiosidade, descoberta e compreensão de mundo, caminho de descobertas, formação de pessoas autônomas e críticas, entre outras finalidades da leitura que já foram elencadas anteriormente.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Porém a fala da professora Daniele traz uma afirmação importante de ser analisada: “- *Se as crianças forem estimuladas com bons livros, espaços que convidam a leitura, se a professora faz do livro seu mundo, o exemplo é a maior lição de vida.*” Para Demo (2006), o professor precisa ser o protagonista da qualidade de leitura na escola. Se ele não sabe ler e não demonstra prazer ao realizar a leitura, não haverá aluno que goste de ler. É comum se observar leituras sistemáticas e impositivas com hábitos que implicam na repetição. A qualidade da leitura,

Não está na repetição, mas na habilidade de fugir dela. Hábito de leitura não é ler qualquer coisa, mas saber distinguir entre leitura questionadora e alienante, preferir o peso da autoridade do argumento bons autores, desconstruir leituras anteriores para que novas e inovadoras surjam no horizonte, reconstruir desafios sob o signo da dúvida e da incerteza, sobretudo, superar-se como leitor e autor, sempre. (DEMO, 2006, p. 56)

Infere-se que tendo o professor como exemplo, demonstrando amor próprio para com a leitura, e também um local que convide a criança a se sentir à vontade para sentar, deitar e ouvir a narrativa, nada falta para despertar o gosto pelo ler.

Quando perguntadas se a escola possui livros disponíveis, biblioteca, locais diversos para a realização de rodas de leituras ou empréstimo de livros às crianças, obtivemos as seguintes respostas:

- Ana: *Sim temos a mala-direta na qual as crianças levam os livros e as histórias são contadas pela família.*
- Bea: *Temos biblioteca.*
- Clara: *Sim, temos no CEMEI as bibliotecas que são baús, cada sala possui um baú. Temos também revistas e livros disponíveis. Também temos no CEMEI as malas de leituras, que disponibilizamos para as crianças levarem para casa e terem momentos de leitura com seus familiares.*
- Daniele: *A escola possui livros com bons conteúdos e autores renomados, o baú e o tapete mágico é o cantinho da leitura são especiais. A mala viajante contribui para um momento de leitura com seus familiares.*

Nessas respostas se percebeu que em uma das instituições há uma biblioteca, na qual foi realizada uma roda de leitura com uma das turmas. É um local pequeno, uma janela muito pequena localizada no alto da sala, o que dificulta a ventilação. Na local tem uma mesa grande, tatames localizados no centro e uma estante com poucos livros de literatura infantil. Na outra instituição, que não possui biblioteca, existem os baús com livros diversos que ficam dentro da sala de aula e os alunos têm acesso todos os dias, e essas podem ser transportadas para qualquer local que se pretende utilizar.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Ambas as instituições trabalham com o projeto no qual são enviados livros, caderno de registro, lápis de cores e uma maleta de pano personalizada com a turma. As identificações são diversas: “mala-direta”, “maleta de leitura” ou “mala viajante”.

Assim, na última questão, foi solicitado que os professores citassem algumas obras de literatura infantil, que utilizam frequentemente em momentos de leitura. Se destacaram autores como: Irmãos Grimm, Ruth Rocha, Ingrid Belimghasen, Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Mary e Eliardo França, Ivan e Marcello, Bartolomeu C. de Queiros, Gerusa R. Pinto, entre outros diversos escritores da literatura infantil brasileira.

Foram citadas obras dos contos de fadas como: Branca de Neve, Os Três Porquinhos, João e Maria, Bela Adormecida, As Princesas, Chapeuzinho Vermelho, entre outros. Segundo Kaercher (2001)

[...] os contos de fadas, com seus seres mágicos e seus finais exemplares (em que o mal é sempre punido) são histórias que possibilitam às crianças de qualquer contexto – social, econômico, cultural, étnico, racial – a vivência de uma experiência sem precedentes. (KAERCHER, 2001, p.85)

Outras narrativas utilizadas pelos professores foram contos com personagens animais, citamos como exemplo: O Sítio do Seu Lobato, A Fazendinha, O Macaco Tagarela, O Minhoco Apaixonado, Formiga Amiga, e também situações do dia-a-dia da criança como: Alô Mamãe, Balde das Chupetas, Nosso Corpo, Os carros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história quando realizada com um objetivo, com um estudo sobre a obra a ser contada, não é somente um passatempo. Como foi citado, a contação de história é uma arte, que precisa ser realizada por pessoas cientes de que no momento em que realizam a ação, estão formando cidadãos críticos e conscientes.

Durante a realização desse trabalho constatou-se que a contação de história é um instrumento didático fundamental para ser utilizado no planejamento diário dos alunos de educação infantil, pois essa atividade pode despertar a imaginação, a criatividade, a interação entre o grupo, o diálogo, e também o foco principal do trabalho, formar leitores.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Dessa forma nesse trabalho se confirmou que a interação professor e aluno são primordiais para que a criança, desde a educação infantil, se reconheça como leitor, tenha um primeiro contato com a literatura infantil de forma prazerosa e maravilhosa.

Diante do exposto ao longo do texto, as colocações iniciais referentes aos docentes serem os principais incentivadores para a leitura por prazer em ler, foram se confirmando. Nesse sentido, pode-se dizer que cabe aos educadores despertar nas crianças desde a Educação Infantil a magia de ler. Como vimos, a literatura brasileira é formada por escritores de todos os gêneros literários, que escrevem da sua maneira e com conteúdos diversos, permitindo variadas abordagens.

Assim formar leitores não é pegar qualquer obra presente na estante e contar para passar o tempo. É ler transmitindo amor, tornando esse ato, um momento de deleite, de prazer, demonstrar um cuidado e uma sintonia com o livro, aproveitar o ensejo para ensinar a criança a manusear o livro com carinho, como se este fosse o seu brinquedo preferido, mas também ensinar a dividi-lo com o colega, deixar que conte o que entendeu que socialize seus aprendizados.

Cabe também ao professor abandonar a condição de “ser detentor do saber”, como acontece em alguns casos e, permitir aos alunos a chegarem as suas próprias opiniões. Permitir um diálogo de igual para igual com as crianças, ouvindo seus medos, anseios, opiniões e levando-as a pensar sobre a sua realidade. Provocar nos alunos uma análise sobre o que o livro apresenta o que está escondido nas entrelinhas e o que podemos estar aprendendo para a vida.

Enfim a leitura oferece inúmeros benefícios para a nossa vida pessoal, profissional e acadêmica que não foram destacados e nem citados nesse trabalho. O estudo sobre o tema não acaba por aqui, com certeza novos estudos virão no futuro, pois o tema pesquisado é abrangente e significativo para o processo de iniciação ao gostar de ler.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny, **Literatura infantil**: gostosura e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera de Teixeira, Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, REGINA (org). **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 85-105.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, Betty **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. Ed.- São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA; Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2002.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura em sala de aula. – Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed,2010. Disponível em: <<https://books.google.com.br>> acesso em: 10 maio 2016.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed,2001 p. 81-88

RIBEIRO, Elisa. **A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil**. 2010. 29f. Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 81-88.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas na trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola In: ZILBERMAN, REGINA(org). **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 38 – 49.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>> acesso em: 15. Abr. 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2º Ed. 1982, p. 1- 74.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

NO APAGAR DAS LUZES: LETRAS ENTRA EM CENA

Cássia Andréia dos Santos Stempczynski¹
Luana Maria Andretta²
Paulo Marçal Mescka³

Eixo temático: Educação e Linguagens
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

O projeto de Extensão “Curso de Letras: 47 anos liderando a formação de profissionais no ensino de línguas” tem como foco o resgate de sua história, visando à promoção da cultura da conexão entre ensino, pesquisa e extensão ao radiografar a história do Curso de Letras e sua relevância nos contextos local, regional e nacional. A ação extensionista constitui-se numa perspectiva integradora com uma base qualitativo-extensiva e apresenta focos distintos intercomplementares: revisão de bibliografia sobre a concepção de ensino superior e estruturação do Curso de Letras no Brasil, no Rio Grande do Sul e, de modo especial, em Erechim, RS, e organização de seminários integradores a partir de levantamento de registros e documentos, codificação de dados, socialização de informações e relatos dos egressos e elaboração coletiva da trajetória histórica do Curso de Letras, com respectiva de publicação de sua importância na formação de lideranças comunitárias. Dada a colaboração do Curso para a consolidação do status de universidade, a efetiva formação intelectual, acadêmica, humana e profissional e a sua contribuição para o desenvolvimento da grande região do Alto Uruguai Gaúcho, sua história merece ser retomada, analisada e socializada juntamente com os verdadeiros protagonistas: professores, acadêmicos e egressos que fizeram e continuam fazendo parte dessa história de lutas e conquistas.

Palavras-chave: Curso de Letras. Ensino superior. Educação.

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma retrospectiva sobre a história do ensino superior no Brasil, percebemos que a área de Letras era uma das prioridades da reforma iniciada pela família real durante a época do Império.

A vinda da corte portuguesa marca uma mudança no cenário cultural e educacional do país, pois era preciso atender às necessidades de formação de seus membros reais que, devido à ocupação das forças napoleônicas em Portugal, estavam impedidos de retornar ao seu país

¹ Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, cassistemp@hotmail.com

² Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, luanaandretta15@hotmail.com

³ Professor e pesquisador do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da URI-Erechim, mescka@uri.com.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

de origem. Esse fato, de certa forma, evidencia o caráter elitista da educação superior no Brasil, que persiste até os dias atuais (PIOVESAN e FARINA, 2004).

Diante desse contexto, segundo Confortin e Mendel (2011), medidas para a criação de uma universidade foram tomadas, porém, na prática e com a partida de Dom Pedro II, nada foi concluído.

Durante o Período Republicano, da mesma forma, nada foi, realmente, concretizado no ramo do ensino superior. Essa estagnação marcou o desastre educacional da época: cursos e universidades persistiram por pouco tempo e foram consideradas “universidades passageiras” (Idem, 2001, p. 17).

Já no Estado Novo, com a proibição da existência de universidades autônomas, é criada a Universidade do Brasil. Esse regime político “estava interessado em manter o elitismo, os cursos aristocráticos, o pragmatismo (destinado a acelerar a industrialização), o tecnicismo e a centralização (obtendo um controle efetivo)” (Idem, p.18).

Ainda consoante Confortin e Mendel (2011), na Era Vargas, ocorre um exponencial crescimento de instituições de ensino superior. Vale ressaltar que o sistema empregado por essas instituições era importando e, assim, conseqüentemente, mantinham o caráter elitista já observado nos governos anteriores.

A reivindicação popular por educação faz surgir a primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, que, ironicamente, privilegiou interesses políticos em detrimento aos objetivos iniciais exigidos pela população (PIOVESAN e FARINA, 2004).

Segundo os mesmos autores, durante o regime ditatorial, o ensino teve um considerável avanço, mesmo com a censura imposta. Nessa época, o ensino superior era associado ao status social e ao mercado de trabalho. Essas novas concepções acabam sendo base para a nova Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares.

Nessa época, também, houve a expansão do ensino superior que saiu das metrópoles em direção ao interior do país. Na década de 1930, surge a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, hoje UFRS, de uma forma oficial e reconhecida. Ademais, as extensões universitárias – universidades fora da cidade sede – tiveram grande relevância para a disseminação do ensino superior no Rio Grande do Sul (CONFORTIN e MENDEL, 2011).

Assim, nessa perspectiva, com a criação da Universidade de Passo Fundo, em 1968, torna-se viável a criação, após três tentativas, do Centro Universitário Alto Uruguai, em 1969, extensão da primeira universidade citada. Em 1974, o Centro Universitário deixa de ser

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

extensão e passa a ser uma instituição autônoma, chamada Centro de Ensino Superior de Erechim, mantido pela Fundação Alto Uruguai para Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), (CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE ERECHIM, 1979). Por fim, em 1992, a partir da fusão das mantenedoras FAPES, FUNDAMES, FESAU, IEDB e APROCRUZ, da iniciativa dos idealizadores e esforço da comunidade foi criada a URI, Universidade Regional Integrada.

Nesse contexto, ao fazermos uma retrospectiva sobre a história do ensino superior no Brasil, percebemos que a área de Letras era uma das prioridades da reforma iniciada pela família real, desde a época do Império, passando pela criação de cursos voltados às ciências humanas, conforme o crescimento e a disseminação das universidades pelo país, até no Centro de Ensino Superior de Erechim, sendo um dos dois primeiros cursos criados na instituição, visto que, nessa época, as licenciaturas eram “carro-chefe” do CESE (PIOVESAN e FARINA, 2004, p. 22).

A criação e abertura desses cursos muito têm a ver com as necessidades da cidade. Nesse momento, turmas normais e técnicas se formaram no ensino básico e, conseqüentemente, deveriam partir para o ensino superior. Fato, esse, que antes de 1969, era impedido pela ausência de centros universitários próximos à cidade. Devido, também, a crescente demanda de professores para o ensino básico, sempre incentivado pela colonização predominantemente europeia, parecia que, cada vez mais, se tornava imprescindível uma instituição que oferecesse especialização à comunidade (CONFORTIN e MENDEL, 2011).

Assim, partindo do pressuposto de que o Curso de Letras é um dos mais tradicionais do país e da região Alto Uruguai, seu compromisso, ao longo dos anos, foi oferecer uma formação acadêmica de excelência em Línguas e Literaturas para atender as demandas local e regional no que toca ao ensino das escolas públicas e privadas, escolas de idiomas e instituições similares.

Embasado na história dos 47 anos do curso de Letras, por seu pioneirismo no Alto Uruguai e seu legado muito forte, sobretudo ao se considerar seu caráter comunitário e extensionista, sua história merece e deve ser retomada, analisada e socializada juntamente com os verdadeiros protagonistas: professores e acadêmicos.

Tendo isso em vista, percebe-se a necessidade de promover a cultura da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio do resgate e do registro da história dos 47 anos do curso de Letras da URI-Erechim.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

UMA RETROSPECTIVA DO CURSO DE LETRAS

Das leituras, análises e sínteses realizadas, pode-se perceber que é inevitável falar do Ensino Superior no Brasil sem mencionar os padres jesuítas, mesmo que, em um primeiro momento, o ideal jesuítico fosse catequizar os índios.

Consoante a essa assertiva, Confortin e Mendel (2011, p.15) ressaltam que

No Brasil, o Ensino Superior teve suas primeiras manifestações com os padres Jesuítas, através de cursos superiores instalados em colégios e seminários, surgidos na metade do século XVI, e localizados nos principais centros da colônia.

Durante duzentos e dez anos, este foi o método usado para a educação no Brasil. Segundo Romanelli (2005, p.34.) “o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida na colônia”. Longe de ser o ideal, após a expulsão dos padres pelo Marquês de Pombal, o ensino sofreu uma radical transformação o que levou aos caos absoluto nos anos que se seguiram (BELLO, 2002).

Outro momento importante na educação do país é o período Joanino. Com a vinda da família real para o Brasil, diversos cursos são criados com o intuito de satisfazer as necessidades dos amigos e comitiva do rei, ou melhor, formar profissionais aristocratas da corte, em detrimento das classes inferiores.

Vale ressaltar que o que se procurava durante este período era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos.

A permanência do príncipe regente trouxe algumas mudanças no quadro geral da educação, como nos coloca (ROMANELLI, 2005, p.38), pois, a partir daí, “não só nascia o Ensino Superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na independência política”.

O advento do Ensino Superior se dá a partir da criação de Faculdades (livres) de Direito, Medicina e Engenharia todas de caráter profissionalizantes. A partir de 1930, surge, em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O lento, mas progressivo aumento da população, e, conseqüentemente, da industrialização colabora para aumentar as exigências por uma melhoria no campo educacional. Além disso, em conformidade com Romanelli (2005), o Decreto n.º19.851, de 11 de abril de 1931, configurou o Estatuto da Universidade em nosso país, uma vez que determinou as finalidades específicas do ensino universitário. Entre esses fins, destacamos os seguintes artigos do referido Decreto:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I – congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras [...]

Ainda nesse período, denominado Vargas, foi criado o Ministério da Educação, contudo as instituições criadas favoreciam a classe elitizada e se submetiam a modelos importados.

Já década de 50, a educação entra em voga e o povo quer mudanças, passa a lutar pelos seus interesses, busca emancipação ideológica e de acordo com Teixeira (1989, p.92.) “a partir de 1940, romperam-se os diques de resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada”.

Com o golpe Militar em 1964, o Ensino Superior difundiu consideravelmente, baseado no binômio, “Desenvolvimento e Segurança”, nesse quartel, acontece também a interiorização do Ensino Superior (CONFORTIN e MENDEL 2011).

Nesse interim, em Erechim, cidade localizada ao norte do Rio Grande do sul, tendo sua configuração alongada em norte sul, o que lhe proporciona a polarização dos municípios da região, e lhe confere uma vantajosa posição, busca a inserção no meio universitário.

A colonização da referida cidade dava-se de forma ímpar. Decorridos apenas dez anos desde a sua colonização, já era emancipada e, a partir daí, possuía subsídios suficientes para liderar a região que se inseria e prosperar economicamente e culturalmente.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Erechim era é uma terra rica e forte, o que possibilitou o desenvolvimento da agricultura, pecuária e o setor industrial, principalmente, o setor metal mecânico, que desempenha um importante papel na economia do Estado. E por ser uma das mais fortes economias da região e por ter sido colonizada, predominantemente, por imigrantes italianos, alemães, judeus, poloneses, russos e outros, assuntos como, religião, a educação e a cultura sempre tiveram muito incentivo (idem, 2011).

O que se vê é que desde a colonização, houve uma grande preocupação com a educação, Erechim tinha um bom desenvolvimento econômico, e com o desenvolvimento urbano cada vez mais crescente, já era hora de se preocupar com o Ensino Superior. Com a interiorização do ES acontecendo pelo país, Erechim embarcou nessa locomotiva e junto com ela políticos, lideranças educacionais e comunidades.

Em meados de 1960, em Erechim podia-se dizer que havia um bom quadro de cursos técnicos, e excelentes professores de cursos de segundo grau. Porém esses alunos ficavam, frequentemente, na cidade procurando emprego, não por não terem capacidade intelectual, mas por ser inviável monetariamente a conclusão do Ensino Superior.

Nesse tempo aumentou a procura pelo Ensino de segundo grau, o que fez aumentar também a procura por mão de obra especializada, a qualificação era imprescindível.

Em 1953, houve a primeira tentativa de criação do Ensino Superior em Erechim. Já em 1963, houve uma segunda tentativa, a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o que não aconteceu, nessa mesma época é criada a Diocese Episcopal de Erechim, a qual caracterizou um marco de fundamental importância para a criação e desenvolvimento da Universidade. Em 15 de outubro de 1968, por meio de uma Extensão Universitária, é oficialmente criado o Centro Universitário do Alto Uruguai como extensão de Passo Fundo.

Em 1974, é constituída a Fundação Alto Uruguai para Pesquisa e o Ensino Superior- FAPES, Tendo como instituidores a Prefeitura Municipal e a Mitra Diocesana.

Em 1975, a FAPES, adquire personalidade jurídica e instala oficialmente o CESE, Centro Ensino Superior De Erechim.

Em 1990, ocorre a fusão das mantenedoras- FAPES, FUNDAMES, e FESAU, é instalado então o Centro Integrado de Ensino de Erechim.

Em 1992, é instalada, depois de muito trabalho e idealização a URI- Campus de Erechim (CONFORTIN E MENDEL, 2011).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Ao fazer uma retrospectiva na história do Ensino Superior no país e na região constata-se que o curso de Letras, ao longo dos anos, ou melhor, desde os anos trinta, do século XX, têm, entre seus objetivos, a dupla responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual de seus acadêmicos, preparando-os para o mundo do trabalho e, por excelência, de contribuir para o desenvolvimento das artes e das culturas.

A conquista do Ensino Superior em Erechim contribuiu de forma significativa para a formação acadêmica de um profissional de alto gabarito em línguas e literatura para atender as demandas local e regional. Ao longo dos anos muitos foram os acadêmicos que tornaram-se professores do Ensino Fundamental e Médio, redatores, escritores, mestres, doutores, articulistas de jornais e revistas, profissionais da área de editoria e publicações, assessores para assuntos de linguagem, expressão e comunicação, tradutores, atores, pesquisadores dedicados ao estudo de línguas ou literatura, organizadores de acervos literários entre outros.

Para melhor evidenciar a contribuição do curso de Letras é possível, a partir do levantamento feito em material pesquisado na secretaria geral do campus, constatar que a URI- Campus de Erechim iniciou com turmas em Regime Regular e ofereceu as seguintes habilitações: Habilitação Licenciatura de 1º Grau, tendo formado, entre 1971 e 1993, 20 turmas num total de 381 alunos; Licenciatura em Letras 1º Grau, Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa, tendo formado, entre 1972 e 1974, 03 turmas, num total de 118 alunos; Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, tendo formado, entre 1973 e 1974, 02 turmas, num total de 13 alunos; Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, tendo formado, entre 1976 e 2004, 21 turmas, num total de 372 alunos; Habilitação de Português, Inglês e Respectivas Literaturas, tendo formado, entre 1999 e 2000, 04 turmas, num total de 32 alunos; Habilitação Português, Espanhol e Respectivas Literaturas, tendo formado, entre 2000 e 2004, 05 turmas, num total de 122 alunos (PIOVESAN e FARINA, 2004)

Tendo a URI um caráter social e extensionista, não se pode deixar de mencionar a sua atuação ao oferecer o Curso de Letras em Regime especial de férias, tendo oferecido as seguintes Habilitações: habilitação em Línguas e Literatura Portuguesa, tendo formado, entre 1974 e 2002, 10 turmas, num total de 281 alunos; habilitação em Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa, tendo formado, em 1974, 01 turma com 13 alunos; habilitação em Letras, tendo formado, entre 1977 e 1991, 18 turmas, num total de 451 alunos (PIOVESAN e FARINA).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Em suma a URI- Campus Erechim habilitou entre 1971 e 2015, 1983 acadêmicos sendo 745 em Regime Especial e 1238 em Regime Regular.

De forma geral, a preocupação com a melhoria do ensino é uma constante. Fato, este, que pode ser percebido através das especializações oferecidas pelo Curso de Letras buscando sempre a formação de um profissional cada vez mais proficiente nas áreas da língua materna, das línguas estrangeiras e da literatura, objetivando sempre a interação entre a teoria e a prática, realimentando-a permanentemente.

Além disso, em 1995, o Curso de Letras criou o Grupo de Pesquisa em Linguística e Letras, realizando trabalhos voltados ao estudo das etnias que formam a região (questão do bilinguismo, biculturação e imigração) e ao estudo da produção literária e paraliterária regionais, e à questão do ensino de literatura, o grupo, como decorrência dos estudos realizados tem promovido seminários sobre o ensino da Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras – Inglês e Espanhol.

Se a missão da Universidade é ancorada nos princípios da ética, na corresponsabilidade de gestão e da formação humana, o profissional de Letras fomenta ainda mais essa responsabilidade, quando através do ensino-pesquisa e extensão procura sempre a difusão e expansão do saber, a partir das competências e habilidades que lhe são atribuídas. Conforme a Resolução CNE/CES nº 18 (de 13 de março de 2002):

- domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Dada a história, a tradição e o impacto social do curso de Letras na cidade de Erechim e na região do Alto Uruguai é dever de alunos, professores e comunidade rememorar e valorizar essa trajetória, reforçando a importância dos profissionais de Letras na vida em sociedade.

CONCLUSÃO

Diante da história do ensino superior no Brasil, com seus percalços e vitórias, e, principalmente, diante da trajetória do curso de Letras, percebe-se a relevância do curso do oferecimento de profissionalização às demandas sociais, independentemente, do contexto em que estavam inseridos ou das ideologias presentes.

A conquista e construção de uma universidade na cidade de Erechim foram de grande importância para a comunidade local e todo o Alto Uruguai, visto que grande parte de seus alunos provém de municípios ou cidades vizinhas. A URI- Erechim foi e continua sendo referência de ensino superior na região.

O curso de Letras, em seus 47 anos de história, formou profissionais éticos e atuantes na comunidade. A par das necessidades e exigências locais e globais, o curso se reconfigura, oferecendo não só o estudo de línguas e literaturas vernáculas, mas também formação em língua inglesa e espanhola.

Os grupos de pesquisas, projetos científicos e de extensão, cursos, minicursos e oficinas sistematizados, ao longo dos anos, possibilitaram ao curso de Letras URI-Erechim o aprofundamento científico, o reconhecimento como produtora de saber, a interação entre universidade, educação básica pública e comunidade.

Contudo, mesmo diante de tanto impacto e relevância, o curso de Letras vive hoje, como as demais licenciaturas do país, o escasseamento de procura. Para atenuar esse fato, o presente projeto de extensão, ao regatar a história do curso, promover o encontro de egressos e a publicar a trajetória perpassada pode atuar como ferramenta de revalorização das licenciaturas, em especial, Letras.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva.. **Educação no Brasil:** a História das . Disponível em <http://forumeja.org.br/go/files/Jos%C3%A9.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE ERECHIM. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Berthier, 1979.

CONFORTIN, Helena; MENDEL, Guilherme Mossini. **A interiorização do ensino superior no norte do Rio Grande do Sul: o caso FAPES-CESE, FuRI-URI**. Erechim: EdiFAPES, 2011.

PIOVESAN, Almir; FARINA, Rozeli. **Egressos do Curso de Letras da URI- Campos de Erechim**: traçando o perfil de sua identidade. Monografia. Erechim, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

PCN E PROVA BRASIL: CONFRONTANDO CONCEPÇÕES

Luana Maria Andretta¹
Cássia Andréia dos Santos Stempczynski²
Paulo Marçal Mescka³
Ana Maria Dal Zott Mokva⁴

Eixo temático: Educação e Linguagens
Modalidade de apresentação: pôster

RESUMO

Os resultados obtidos por meio de instrumentos avaliativos como a Prova Brasil vêm expondo a fragilidade do ensino e da formação de leitores proporcionada pelas escolas da rede pública. Os alunos, muitas vezes, concluem o Ensino Fundamental sem compreender e interpretar textos de forma adequada. Esse fato desencadeia a defasagem da formação de leitores no Ensino Médio e no Ensino Superior. E, pior ainda, a inserção desses sujeitos na sociedade denominada letrada. Mediante tal cenário, o presente trabalho, fruto do projeto de pesquisa “Leitura: uma radiografia da rede pública de ensino”, tem como eixo norteador os objetivos de apresentar e contrapor as concepções de leitura inerentes à Prova Brasil com as estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a definida pela literatura contemporânea. A partir de leituras e análises, percebe-se que todas as concepções mantêm uma visão bastante próxima sobre a leitura, entendendo-a como um processo interativo, cognitivo e criativo, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e, fundamentalmente, da competência comunicativa, tão exigida para o convívio nesta sociedade imersa em novas tecnologias que, além de letrada, configura-se como globalizada. Essa postura visa não só à formação de leitores proficientes que compreendem, interpretam e criticam o que leem, mas, também, colabora para a formação de cidadãos ativos e autônomos, conscientes de seu papel nas diferentes comunidades linguísticas e da relevância da leitura em suas vidas.

Palavras-chave: Leitura. PCN. Prova Brasil. Competência comunicativa.

INTRODUÇÃO

Os últimos dados obtidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2015, confirmam o que já era esperado: o desempenho do Brasil, em leitura, está abaixo da média, quando comparado aos países participantes, além de se manter estável desde os anos 2000. Em 2013, o mesmo sistema comprovou que os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações em textos, sem conseguir organizá-las, bem como reconhecer temas,

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

sem apontar o que é mais relevante ou avaliar criticamente o que foi lido. Ou seja, a capacidade de decodificar é desenvolvida ao longo da escolaridade, mas as habilidades de compreender e de interpretar, efetivamente, não.

Isso é possível de se verificar pelo que apontam os resultados da Prova Brasil 2015, nos quais se pode evidenciar que a melhora dos índices de proficiência em Língua Portuguesa não foi capaz de atingir a média da Escala de Proficiência. Já na prova realizada em 2014, em cada dez cidades participantes do teste, seis não conseguiram atingir as metas propostas de leitura e interpretação textual no 5º ano. No 9º ano, 36, isto é, 2% das cidades ficaram abaixo da previsão.

Em rankings internacionais de avaliação leitora, o Brasil faz parte do grupo de países que têm mais de 50% de estudantes com dificuldades para usar a leitura como meio de aquisição de conhecimentos em outras áreas. Vinte por cento dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental não sabem quase nada em Língua Portuguesa, uma vez que grande parte deles chega ao 9º ano sem entender o que lê (INEP, 2004).

A radiografia apresentada por esses e outros sistemas de avaliação preocupa e exige uma análise e reflexão sobre as causas desses resultados, bem como sobre as habilidades de leitura, compreensão e interpretação que deveriam ser bem desenvolvidas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Afinal, os resultados obtidos demonstram que, mesmo depois de frequentarem a escola, os alunos não possuem o domínio de habilidades e estratégias necessárias para a compreensão, interpretação e crítica dos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente, fato que provoca sérias consequências para relações sociais da vida em comunidade (SOARES, 1999; SOLÉ, 1998).

Diante do exposto, o projeto de pesquisa “Leitura: uma radiografia de rede básica de ensino” visa à investigação e identificação das concepções de leituras inerentes às questões da Prova Brasil, proposta pelo MEC, e o quanto as mesmas estão em consonância com as concepções de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da literatura contemporânea, defendida por teóricos.

Prova Brasil e PCN: as concepções

Tão importante quanto criar e aplicar metodologias que auxiliem no ensino e aprendizagem dos alunos e proporcionar uma sólida formação acadêmica, humana e cidadã, no percurso escolar e acadêmico, avaliar todo o processo é peça-chave para se consolidar um

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

ensino de qualidade durante toda a vida estudantil.

Com essa óptica, em 2005, o Ministério da Educação criou um Programa de Avaliação do ensino básico, ofertado às redes municipais e estaduais do país, compondo, com isso, o quadro de ações diagnósticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse instrumento diagnóstico é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2013).

Essas ferramentas avaliativas são coordenadas, aplicadas e analisadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e são produtos de revisões teóricas e novas concepções de ensino que floresceram nas décadas entre os anos 80 e 90.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou de modo simplificado, Prova Brasil, aplicada pela primeira vez em 2005, ocorre, subsequentemente, a cada dois anos e, a partir de testes padronizados e individuais e questionários socioeconômicos, proporciona uma radiografia do ensino ofertado no país. Os resultados obtidos nessa avaliação auxiliam a criação ou incremento das políticas públicas e atuam na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade em toda esfera nacional.

A Prova Brasil avalia as habilidades dos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, no que tange à competência leitora, compreensiva, interpretativa e crítica em Língua Portuguesa e Matemática. Ambas com um foco em comum: resolução de problemas. Ademais, a referida prova apoia-se na aferição de habilidades básicas para que os estudantes estejam aptos para avançar no processo de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Especificamente em Língua Portuguesa, a prova avalia a competência de apreender textos em diferentes níveis de compreensão, tendo em vista a função social da linguagem e de seu sistema linguístico, mensurando, de forma sistemática, a bagagem necessária para que os indivíduos possam participar plena e ativamente na sociedade em que estão inseridos, exercendo a cidadania em sua real concepção.

Os resultados dessa prova constituem-se elementos relevantes para a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e representam um passo rumo à educação de qualidade e à minimização de disparidades sociais que influenciam a aprendizagem dos alunos.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A Prova Brasil, em uma análise, toma como arcabouço teórico as visões sobre língua, texto, gêneros e tipos textuais e leitura apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As ideias defendidas em relação à língua tomam-na numa esfera social e a entendem como requisito para o ingresso, de forma ativa e autônoma, na sociedade letrada. Tal concepção vai ao encontro das ideias expressas pelos PCN (1998, p. 19): “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

Dessa forma, cabe à escola possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que os capacitem a compreender e produzir textos orais e escritos dentro das especificidades da situação comunicacional em que se encontram, identificando as mais diferentes circunstâncias comunicativas e atuando de modo consciente e coerente.

Essas habilidades só são plenamente desenvolvidas quando há, em sala de aula, um trabalho sistemático com o texto e não com fragmentos ou frases isoladas deste, considerando, acima de tudo, que o texto é unidade significativa de trabalho. É, pois, no texto, que se observa a discursividade da língua.

Nesse contexto, a leitura é vista como processo ativo e interativo, o qual exige a mobilização de uma série de conhecimentos para a compreensão e interpretação dos fatos, a identificação do sentido global do texto, a localização de informações, a inferência, entre outros elementos.

Conforme PCN (1998, p. 69):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, 70 permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Autores como Koch e Elias (2011), Lajolo (1993), Kleiman (2001) e Solé (1998) possuem definições bastante próximas das adotadas pelos PCN. Para estes pesquisadores e estudiosos da área, a leitura é um fenômeno interacional e produtor de sentidos. Ou seja, ler não é a decifração de letras, ou simplesmente decodificação de signos, mas

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

fundamentalmente, uma parceria entre o autor, o texto e o leitor, sendo o último capaz de gerar conhecimentos, quando levados em conta sua bagagem cultural e seus objetivos.

Nas palavras de Solé (1998), ler não é um ato mecânico, e sim, um processo ativo. A mente seleciona e interpreta as informações recebidas, aquelas que permanecem em nossa mente retomam o significado global do texto.

Dessa forma, percebe-se que a visão sobre leitura, tanto dos PCN quanto dos teóricos, é de uma atividade individual com impacto social, sendo basilar para a construção de um cidadão atuante, consciente e responsável. Para que isso ocorra com proficiência, o hábito da leitura precisa ser cultivado desde a Educação Infantil, pois, no Ensino Médio, ela se torna o meio principal pelo qual os alunos conquistam novas aprendizagens e interagem em sociedade, provocando desvantagens nos sujeitos que não a desenvolveram até então (SOLÉ, 1998).

Ademais, quando se considera a leitura um fenômeno interativo, espera-se que o aluno antecipe, infira, selecione, contradiga ou concorde com as informações que possui diante de si, com a finalidade de produzir sentido, identificando o gênero textual apresentado, bem como sua estruturação e seu objetivo.

A leitura não pode ser entendida somente como o ato que a pressupõe, pois ultrapassa os objetivos de decodificar, o que, inicialmente, se trabalha no processo de alfabetização. Diferentemente, constitui-se em recurso de comunicação voluntário e independente, uma vez que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, além de culturais, econômicos e políticos. Diante dessa perspectiva, decodificar sem compreender torna-se ineficaz na trajetória leitora.

Para Solé (1998), a leitura só pode ser considerada leitura em sua eficácia se envolver a presença de um leitor ativo que verifica, compreende e interpreta o texto, diante de objetivos traçados. O estabelecimento de objetivos é imprescindível no ato de ler, pois, dependendo dessa definição, o leitor pode ler para obtenção de informações ou conhecimento, aplicação de regras ou normas, deleite ou prazer, descontração ou qualquer outro motivo. O objetivo possibilita a apreensão e assimilação do conteúdo, garantindo a eficácia do processo de interação.

Para entender e ir além da simples ação de decodificar mensagens, é preciso mais do que ler superficialmente as palavras selecionadas pelo autor. Acompanhar o registro de letras, palavras, frases, orações, períodos até chegar a um ponto final não garante a progressão da

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

habilidade leitora. Ou seja, a leitura só pode se tornar significativa se o leitor compreender a mensagem expressa pelo autor e interpretar o que está na periferia do texto, estabelecendo relações com outros textos e contextos. E para que construa sentidos ao conteúdo explícito e implícito, precisa ativar estruturas cognitivas, preencher lacunas, identificar vazios e completa-los com suas inferências, levantar hipótese, enfim, autorregular sua leitura, conforme afirma Solé (1998, p.23):

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

O bom leitor, além de interligar os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, consegue construir deduções, determinando questões relevantes para o processo de recriar o sentido do texto. Uma atividade que visa ao aperfeiçoamento permanente do leitor, uma vez que um dos propósitos do trabalho com o texto em sala de aula é desenvolver a criticidade dos alunos. Em consonância com o exposto, Kleiman (2000, p. 76), afirma:

[...] a percepção das marcas de autoria no texto é essencial para a leitura crítica. O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias.

Nessa perspectiva, se o professor promover o desenvolvimento da leitura crítica pode proporcionar o exercício da competência comunicativa. Justamente é esta percepção que contribui para o crescimento intelectual, o que pode resultar em participação ativa, ponto de vista definido e opiniões próprias sobre os mais diferentes temas.

Kleiman (1995, p. 19) defende a ideia de que a prática da leitura compreensiva, interpretativa e crítica condiciona o desenvolvimento da competência comunicativa. Ou seja, dependendo das ações pedagógicas em torno da leitura, o aluno entra em contato com a diversidade de gêneros textuais, dialoga com as múltiplas linguagens, identifica contextos, podendo, inclusive, colocar-se na posição de co-autor.

Justamente, essas habilidades é que são exigidas dos alunos na Prova Brasil. As questões solicitam que os alunos localizem informações explícitas e implícitas, identifiquem o

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

gênero textual utilizado e qual sua intenção, consigam perceber substituições que promovem a sequenciação lógica do texto, bem como compreendam as relações estabelecidas pelos nexos coesivos para a significação global do texto.

Essas questões buscam aferir se o aluno, realmente, consegue interagir com o texto, extrair informações, interpretá-lo e, a partir dele, construir e produzir sentidos. Todo esse processo culmina na radiografia das habilidades e competências que o discente já possui e quais ainda é preciso desenvolver em sua vida escolar.

De maneira geral, a Prova Brasil busca compreender se o nível de leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais é proficiente e se o aluno está preparado para utilizar a leitura como ferramenta para mediar suas relações sociais, constituir-se como cidadão e exercer seu papel social (PCN, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

CONCLUSÃO

A análise dos resultados obtidos pela Prova Brasil, nos últimos anos, revela dados sobre a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos da rede pública que precisam ser observados e analisados não só pelo órgão responsável pela aplicação do teste, mas, também, pelas escolas e, em particular, pelos professores.

A Prova radiografa as habilidades e competências inerentes à concepção de leitura como fenômeno interativo. Conhecer tais concepções pode auxiliar na descoberta das causas do baixo rendimento dos alunos neste instrumento avaliativo. Porém, contrapô-las com os PCN e as teorias vigentes sobre leitura é apenas o primeiro passo. O aprofundamento ocorrerá no momento em que essas noções forem confrontadas com as dos professores dos 5º e 9º anos da rede pública, próxima etapa da pesquisa, conforme procedimento metodológico previsto devidamente.

Por intermédio dessas análises iniciais, entende-se que novas concepções e metodologias poderão ser elaboradas para subsidiar a atuação docente no que se refere à formação de leitores. Além disso, é só a partir dessa análise que será proporcionado à escola o aporte necessário para que ela possa cumprir a função de preparar os estudantes como leitores competentes para atuarem na sociedade competitiva deste novo século, cada vez mais exigente e competitivo.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

REFERÊNCIAS

www.portal.mec.gov.br/prova-brasil. Acesso em: 31 de maio de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais**: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília, 1998.

_____. **Livreto Explicativo**. Prova Brasil. Brasília: Inep, 2009.

_____. **PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB. 2008.

_____. Ministério da Educação Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Microdados da Aneb e da Anresc** (Prova Brasil) leia-me, 2015. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/476514/RESPOSTA_PEDIDO_Leia-Me_Microdados_Aneb_Anresc_2013.pdf> . Acesso: 31 de maio de 2017.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática . 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RADIOGRAFIA

Luana Maria Andretta¹
Cássia Andréia dos Santos Stempczynki²
Ana Maria Dal Zott Mokva³

Eixo temático: Educação e Linguagens
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

A leitura é a ferramenta pela qual os alunos atingem a formação acadêmica. É a partir dela que novos conhecimentos são agregados, novas palavras passam a fazer parte do repertório vocabular dos sujeitos e se desenvolvem habilidades relativas à compreensão e à interpretação textual. Ademais, é através dela que se incrementa o senso crítico e se possibilita o exercício da autonomia e cidadania na sociedade letrada. Porém, toda a magnitude dos campos de ação da leitura, muitas vezes, acaba por ser suprimida no ambiente escolar. Ali, a leitura passa a ser mera decodificação de letras e instrumento avaliativo que repele o aluno e o transforma em inimigo do livro. Nesse contexto, o presente trabalho teve por objetivo radiografar a visão que alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Erechim/RS têm em relação à leitura e quais eram seus hábitos leitores. Para tal, foi aplicado um questionário com oito perguntas de múltipla escolha e duas dissertativas. A partir da análise dos dados, foram percebidas fissuras existentes no que toca ao incentivo familiar para a leitura, à biblioteca e ao próprio ato de ler. As conclusões, aqui expressas, podem auxiliar o professor a transformar a percepção de seus alunos em relação à leitura por meio de metodologias diversificadas e lúdicas, a valorizar o repertório dos discentes, a ressignificar a biblioteca escolar e a incentivar a necessidade da família também se responsabilizar pela formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Bibliotecas. Incentivo familiar. Escola.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passou e ainda passa por uma revolução tecnológica. A cada dia, o acesso à internet e à massificação de informações adentram as casas sem pedir licença. As mídias sociais e a pesquisa superficial estão se tornando as principais formadoras de conhecimento e de opinião. A leitura, neste novo cenário, tem entrado em crise. Para muitos jovens, o livro simplesmente caiu de moda.

¹ Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, luanaandretta15@hotmail.com

² Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, cassistemp@hotmail.com

³ Professora titular e pesquisadora do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da URI-Erechim, anamokva@uri.com.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A facilidade do acesso acaba colaborando para o surgimento de leituras pouco profundas, ou até mesmo, para uma mera decifração de letras. Por consequência disso, a compreensão, a interpretação, a criticidade, a escrita e o léxico dos indivíduos são, diretamente, afetados; indiretamente, as relações sociais deles, em sociedade, tornam-se debilitadas.

No que tange aos benefícios da leitura, elenca-se, além da função essencial de formação do ser, o incremento de habilidades e competências, o enriquecimento do vocabulário e uma maior compreensão e análise de textos. Ademais, ela atua como um manancial de conhecimento, fornecendo o aprimoramento do raciocínio lógico. Em suma, a leitura é substancial para se adquirir o senso crítico e agir com autonomia, como cita Solé (1998, p.32) “[...] aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Para compreender a importância da leitura, tanto na escola como no âmbito familiar, é necessário conhecer sua acepção. Para Koch (2006), antes de compreendê-la, é preciso ter em mãos a ideia de quatro elementos: sujeito, língua, texto e sentido:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto [...] Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. (KOCH, 2006, p. 10-11)

Com base nesses elementos, para autora, a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa na produção de sentidos” (idem, p. 11). Ou seja, ler não é apenas uma decifração de letras, e sim, uma “parceria” entre o autor, o texto e o leitor, sendo o último, capaz de gerar conhecimentos, quando são levados em conta sua bagagem cultural e seus objetivos. Ou seja, o ato de ler só tem completude se houver assimetria leitor-texto-autor. Um autor que registra suas ideias; um texto que faz circular tais ideias; um leitor que, diante da percepção dessas ideias, entra em contato com o autor, concordando, complementando-as, modificando-as e, até mesmo, armazenando-as para, em um novo texto, registrá-las em um processo dialógico permanente entre vozes autorais.

Assim sendo, a leitura não pode ser compreendida como uma simples “colheita” de informações de um texto ou livro. Todavia, deve ser uma contribuição de saberes para que ocorra, devidamente, a formação de sujeitos leitores.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Tendo essa, entre outras concepções como base, o objetivo deste artigo é o de radiografar o conceito de leitura e tópicos inerentes a ele dos alunos de 8º ano de uma escola da rede pública do município de Erechim/RS.

A radiografia

Um instrumento de pesquisa - questionário, com oito questões de múltipla escolha e duas questões discursivas, foi entregue aos alunos. Todas as questões exploravam a visão que os alunos possuíam em relação à leitura, bem como a seus hábitos leitores.

As aplicadoras não interferiram ou auxiliaram os alunos durante a resolução do questionário. Não foi imposto um tempo para que os mesmos resolvessem as questões. Apesar disso, há que se considerar que, na maioria das questões, os alunos assinalaram mais de uma alternativa. O resultado pode-se verificar pelos apontamentos e percentuais correspondentes.

1. Quantos dias da semana você lê?
35,71% todos os dias (10 alunos).
7, 14% três vezes por semana (2 alunos).
17,85% uma vez por semana (5 alunos).
17,85% no fim de semana (5 alunos).
21, 42% nenhum dia (6 alunos).
2. A leitura que você realiza é devida a qual motivo?
75% por vontade própria (21 alunos).
3,57% por incentivo da família (1 aluno).
10,71 % leitura solicitada pela professora (3 alunos).
0% por incentivo dos colegas (0).
14,28% não realiza qualquer tipo de leitura (4 alunos)
3. Que tipo de leitura você costuma realizar?
21,42% livros indicados pela professora (6 alunos).
60,71% livros você ganhou ou comprou (17 alunos).
7,14 % revistas de ciência e tecnologia (2 alunos).
3,57% revistas de celebridade (1 aluno).
17,85% nenhum tipo livro ou revista (5 alunos).
4. Quantas vezes por mês você vai à biblioteca de sua escola retirar um livro?
3,57% todas as semanas (1 aluno).
82,14 a cada quinze dias (23 alunos).
3,57% uma vez por semana (1 aluno).

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

- 7,14% apenas quando a professora solicita (2 alunos).
7,14% nenhuma vez por mês (2 alunos).
5. Você escolhe um livro da biblioteca por quê?
35,71% pelo título e pelo autor (10 alunos).
3,57% por indicação da professora (1 aluno).
7,14% pela espessura do livro (2 alunos).
67,85% por gosto próprio (19 alunos).
17,85% por indicação de colega (5 alunos).
6. Quem costuma incentivar você a ler?
28,57% sua mãe (8 alunos).
3,57% seu pai (1 aluno).
32,14% a professora (9 alunos).
35,71% ninguém incentiva (10 alunos).
7. Na sua casa, quem costuma ler?
21,42% sua mãe (6 alunos).
14,28% seu pai (4 alunos).
35,71% outro familiar (10 alunos).
28,57% ninguém (8 alunos).
17,85% apenas você (5 alunos).
8. Você prefere ler ou realizar umas das seguintes atividades a seguir:
57,14% praticar exercícios (16 alunos).
7,14% assistir à televisão (2 alunos).
46,42% navegar na internet (13 alunos).
7,14% visitar familiares e amigos (2 alunos).
28,57% ler (8 alunos).

Durante a observação das respostas, conclui-se que o nível de leitura da turma é relativamente bom, pois vinte e dois alunos de vinte e oito alegaram ler pelo menos uma vez por semana ou nos finais de semana, e somente seis afirmaram não ler.

Segundo informações transmitidas pela professora regente da turma, em conversa informal, aos alunos é disponibilizado, para leitura, um período por semana durante as aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, alguns dos alunos, só leem em sala de aula e quando lhes é solicitado, ou pior, cobrado em algum trabalho avaliativo.

Muitas vezes, esse fato pode expor a concepção de que a leitura é apenas mais uma atividade obrigatória, somente exercida em sala de aula.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O nível de leitura “baixo” (pouco frequente) na turma é devido à falta de incentivo, pois dez deles afirmaram não serem motivados a ler. A professora e mãe surgem como coadjuvantes, sendo a primeira assinalada por nove alunos, e a segunda, por oito.

Por ser a primeira esfera de contato da criança, a família tem papel basilar de mediação entre o livro e a mesma. As consequências da mediação ou da falta dela podem provocar marcas danosas durante toda a jornada escolar dessa criança.

Nesse âmbito, é válido ressaltar que o ponto de vista adotado pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) é de parceria entre escola e família. Mais especificamente no processo de alfabetização, o núcleo familiar desempenha a função de alicerce e ponte para o desenvolvimento da competência leitora, como é possível de se confirmar: “é interessante ver como, nas famílias em que a leitura integra as ações conjuntas entre adultos e crianças, ler em voz alta vai sendo abandonado à medida que a criança vai avançando em seu processo de alfabetização e letramento” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 59).

No entanto, quando a leitura é devidamente realizada, observa-se que vinte e um alunos apontaram ler por vontade própria, e apenas um por incentivo da família, o que reforça ainda mais a fragilidade da motivação recebida em casa. Além disso, oito alunos salientaram que a leitura não é praticada por ninguém em seu âmbito familiar, ou seja, eles provêm de uma família não leitora.

Quando se trata da biblioteca, vinte e três dos alunos assinalaram que a frequentam de quinze em quinze dias (o tempo máximo permitido pela escola na retirada de um livro), e muitas de suas visitas a esse ambiente se devem à orientação da professora. A maioria dos alunos leem livros que compraram ou ganharam.

Muitos questionamentos surgem nesse ponto: o acervo da biblioteca não é atrativo? A mediação entre alunos e biblioteca é adequada e eficiente? Qual a visão consolidada pelos alunos em relação à biblioteca? É possível acreditar que, no oitavo ano de escolaridade no Ensino Fundamental, além dos vividos na Educação Infantil, há resquícios de ideias na mente dos alunos de que a biblioteca serve como espaço de castigo para alunos que não fizeram o tema de casa, ou não se àqueles que não apresentam um bom comportamento ou disciplina sala de aula?

De modo geral, a visão enraizada que os alunos têm é a de que a biblioteca é um lugar monótono, cheio de regras e livros pré-determinados às faixas etárias. Segundo Mizetti (2016,

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

p.151), “a biblioteca como parte integrante e atuante da e na escola tem como uma suas funções embasar o processo de ensino e de aprendizagem de forma efetiva [...] se trata de um ambiente rico, propício e prolífero ao conhecimento intelectual”.

Em relação às preferências dos alunos, a leitura não é o ato mais apreciado. A maioria prefere praticar exercícios ou navegar na internet. A leitura só se manteve à frente da opção “visitar familiares e amigos”.

A respeito das questões discursivas, nota-se que na primeira “Diga qual foi o último livro que você leu. Diga o nome e o autor. Faça um breve comentário sobre o livro”, há uma grande leitura de best-sellers americanos. John Green e Nicholas Sparks foram citados cinco vezes. Além deles, *Os instrumentos mortais*, de Cassandra Clare, *Sussurro* de Becca Fitzpatrick, *Eragon* de Christopher Paolini, e *Percy Jackson e o ladrão de raios*, de Rick Riordan, foram destacados por muitos alunos.

O que se verificou é que os livros elencados pelos alunos estão “prontos”, não dão brecha a nenhum tipo de interpretação e oferecem apenas uma leitura “corrida”, sem qualquer interação entre texto e leitor, como corrobora Komosinski (2001, p. 165):

Essa literatura é regida pelo jogo econômico da oferta e da procura e pelo interesse ideológico de alienação. É a **literatura de massa** que, sequiosa de emoções fáceis, é o alvo visado por este tipo de produção. Criada sob encomenda de certas editoras, compõe os gêneros romântico-burguês, pornográfico, de terror, de aventuras e policial.

Essas sagas e best-sellers não oferecem desafios na leitura e, conseqüentemente, não apresentam vazios para que o próprio leitor as preencha com sua bagagem cultural, com suas leituras literárias ou mesmo leituras de mundo. Esse tipo de leitura acaba indo de encontro à concepção de leitor-construtor, transformando o leitor em um ser passivo, como corrobora Komosinski: “essa literatura fechada [literatura de massa], desprovida de vazios viabilizadores do diálogo texto-leitor, exige de quem a aborda uma leitura de expectador e não de leitor” (idem, p. 166).

Porém, não há nenhum preconceito ou depreciação dessa literatura. Ao contrário, ela, muitas vezes, acaba atraindo crianças e jovens, inserindo-os no mundo da leitura pela identificação com os personagens, além de servir como “ponto de partida para se desenvolver uma leitura crítico-interpretativa”, segundo a mesma autora. (id.ibid).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O que preocupa os professores é o fato de que os alunos permaneçam apenas nessa camada rasa, não evoluindo para leituras mais complexas, pois ao ler textos que abordem diferentes temas e expandem os horizontes de expectativas dos alunos, eles poderão estabelecer relações com o texto e entre textos, questionar o que foi lido e aprofundar ainda mais sua competência leitora. Ao aumentar o grau de profundidade das leituras, em sala de aula e fora desta, por meio de contratos de leitura, a aprendizagem pode se tornar prazerosa e significativa para a vida de cada aluno.

Na segunda pergunta “Para você, por que é importante a leitura?”, observou-se que muitos salientaram a importância da leitura para incrementar a escrita e a fala (nove alunos), e que com esse ato enriquece-se o vocabulário (sete alunos).

Um fato a ser exposto, observado durante a aplicação do instrumento de pesquisa, é a falta de pontuação e erros ortográficos apresentados, ou seja, os alunos têm em mente a importância da leitura, mas como não leem muito, acabam por cometer desvios ortográficos e gramaticais.

Consenso entre estudiosos da área é que quanto mais se lê, mais domínio dos conhecimentos linguísticos os alunos adquirem, pois é pela observação do registro escrito que são percebidas conjunções que estabelecem relações entre ideias, circunstâncias que exigem o emprego de vírgulas, flexões, entre tantos outros aspectos linguísticos.

Por fim, apenas três alunos, afirmaram que a leitura é um ato divertido ou que apreciam fazer regularmente.

Avista-se, aqui, uma rivalidade: aluno *versus* livro. É preciso criar condições para que os discentes gostem de ler e não relacionem tal ato como uma obrigação. Muitas vezes, além do incentivo, é necessário tornar a leitura atrativa, sedutora, lúdica. Nessa trama, muitas estratégias de leitura auxiliam o professor a transfigurar a atual situação e mudar a vida de seus alunos permanentemente.

Ademais, mobilizar a bagagem de outras leituras ou leituras de mundo que o aluno já possui e relacioná-la às leituras feitas em sala de aula pode lhes oportunizar uma visão mais concreta da relevância da leitura em suas vidas.

Nesse ponto, torna-se relevante ressaltar a fala de Lajolo (1999, p.7):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

De acordo com o exposto, quando se considera a leitura como um fenômeno interacional, espera-se que o aluno antecipe, infira, selecione, contradiga ou concorde com as informações que possui diante de si fazendo uso da leitura de mundo que já possui e dos textos que constituem seu repertório de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados do instrumento de pesquisa, aqui descritos, colaboraram para identificar a percepção que os alunos têm em relação à leitura, bem como o papel que a mesma desempenha em suas vidas.

O desafio enfrentado pela turma é a aliança entre escola e família, já que esta última se mostrou pouco incentivadora.

Para que a formação de leitores ocorra, o hábito da leitura precisa ser cultivado desde a Educação Infantil, pois, no Ensino Médio, ela se torna o meio principal por intermédio do qual os alunos conquistam novas aprendizagens e interagem em sociedade (SOLÉ, 1998).

É necessária uma ação conjunta. Na família, é importante, desde cedo, oferecer leituras para as crianças; criar ambientes de contação de histórias e, principalmente, os pais servirem de exemplo. Essa última é o condicionante indispensável e a maneira mais rápida e eficaz de se produzir leitores.

Na escola, os professores devem sistematizar e aprofundar o gosto pela leitura adquirido na família. É dever do mestre possibilitar leituras de níveis, cada vez mais, elevados, para que seus alunos compreendam, interpretem, confirmem ou contradigam o que encontram diante de si, tornando a leitura um processo interativo, assim como afirma Koch e Elias (2012). Nesse sentido, a biblioteca deve servir como espaço de formação de leitores, de troca de conhecimentos e incentivo à pesquisa e à autonomia.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o trabalho em sala de aula com a leitura ainda se limita à decodificação e à avaliação da aprendizagem por meio da leitura oral dos alunos. O professor, atuando como mediador, precisa reavaliar sua ação e incitar seus discentes a buscarem leituras profundas, ainda mais, neste contexto tecnológico.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A importância da leitura é amplamente observada não só pelos professores, como pelos alunos, afinal aprende-se a ler para aprender e apreender. A leitura é uma inesgotável fonte de conhecimento, léxico, boa escrita e diversão. É por meio dela, que os alunos exercerão, em um breve futuro, a cidadania e a criticidade plena na vida em comunidades linguísticas.

A partir dos resultados aqui expostos, entende-se que a leitura e tudo que é inerente a ela devem ser assuntos, progressivamente, pautados no ambiente educacional. Muitas vezes, ela pode ser menos debatida, mas nunca esquecida, porque, afinal, como assevera Lemov (2011, p.271) “somos o que lemos e como lemos. Não há outra atividade capaz de gerar tanto valor educacional”.

REFERÊNCIAS

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOMOSINSKI, L.M. G. **Literatura nos cursos de Letras: um ensino centrado no leitor**. Erechim: EdiFAPES, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução Leda Beck. 3 ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

MIZOTTI, M. C. F. Dinamizando as bibliotecas escolares do estado do Rio Grande do Sul: atuação do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (Sebe). In: RÖSING, T. M. K. e FERRARRI, A. C (Org.). **Biblioteca, inovação e comunidades leitoras**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 150-162.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Arnet, 1998.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**AS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
DO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO - UMA POSSIBILIDADE DE
MUDANÇA METODOLÓGICA**

Arieli Baú¹

Ani Carla Concato²

Alexandra Ferronato Beatrici³

Eixo temático: Formação de Professores e Currículo

Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

O presente artigo busca trazer para a reflexão a prática da formação continuada dos profissionais da educação do ensino técnico e tecnológico, através do desenvolvimento do projeto de ensino realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sertão, intitulado como “Metodologias de Ensino - como a criatividade pode contribuir para o processo ensino e aprendizagem”, que tem como objetivo geral oferecer aos professores do campus embasamentos teóricos e práticos sobre quais procedimentos e atividades didáticas e metodológicas auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Viabilizando redimensionarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, incluindo atividades que possibilitam ir além de aulas expositivas e/ou de apresentação de slides. O projeto de Ensino pensado articula-se com o compromisso institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) - Campus Sertão, de possibilitar projetos articulados com a necessidade e contextualização da realidade local, pois através das oficinas de formação continuada surge a possibilidade de auxiliar os professores da instituição, possibilitando sugestões de atividades metodológicas diversificadas. A metodologia utilizada parte do princípio dialético, com levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores frente à assimilação do conteúdo e da aprendizagem dos estudantes; através de oficinas de formação continuada com práticas vivenciais, onde são desenvolvidas atividades metodológicas com os professores para que, posteriormente, insiram estas em seu planejamento diário e desenvolvam as mesmas em sala de aula com os estudantes; avaliação através do relato de experiências com as atividades que foram realizadas em aula, possibilitando assim o feedback do processo; auto avaliação das práticas realizadas, bem como, novas intervenções.

Palavras-chave: Formação Continuada. Metodologias de Ensino. Aprendizagem.

¹ Bolsista do Projeto de Ensino apresentado. Estudante do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional-Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Sertão. E-mail: arieli_bau@hotmail.com.

² Bolsista do Projeto de Extensão. Estudante do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional- Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Sertão. E-mail: aniconcato@gmail.com

³ Coordenadora do Projeto de Ensino e Extensão. Professora com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFRS/*Campus* Sertão. E-mail: alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a formação do professor implica entre tantos temas, assuntos e conteúdos, compreender e refletir sobre o espaço da sala de aula, sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes, ambos como um processo importante, contínuo que requer uma análise cuidadosa em suas etapas, evolução e resultado final. Assim, não cabe pensar que a aprendizagem dos conteúdos, apresentados pelas ementas das disciplinas, acontece através de um tempo sala de aula cerceado somente pela exposição oral do professor, ou pela apresentação de inúmeros slides e/ou cópias destes.

Um dos autores que auxiliam a pensar a aprendizagem é Bernard Charlot (2012), em um texto sobre a mobilização docente este observa que frequentemente falta ao professor o prazer no exercício de sua atividade profissional. Se o professor não está ávido por conhecer, por partilhar suas descobertas, por desenvolver formas e linguagem diferentes para tratar dos tópicos estudados, será difícil tornar sua aula interessante. Se o ensinar lhe é monótono, tanto mais os estudantes acharão enfadonhos cada um dos minutos passados em aula. Enfatiza também que a escola democrática deve ser construída através do respeito e da cultura do direito e que pensar essas questões, em termos de formação de professores, necessitaria de dois pilares, o primeiro referente a formação técnica, profissional, que seria o saber como ensinar; e segundo o trabalho pedagógico, político-pedagógico deveria ser feito junto com o trabalho profissional.

O projeto de Ensino pensado articula-se com o compromisso institucional do IFRS - Campus Sertão, de possibilitar projetos articulados com a necessidade e contextualização da realidade local, pois através das oficinas de formação continuada surge a possibilidade de auxiliar os professores da instituição, possibilitando sugestões de atividades metodológicas diversificadas. O conceito da importância das atividades propostas em sala de aula vem da concepção de Charlot (2013), pois estas devem ser uma série de ações e operações com um motivo e um objetivo. Onde possibilite ao professor questionamentos como: Por que faço isso? - motivo. Para que o faço? - objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. A atividade tem uma eficácia e um sentido. O sentido da atividade depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. Assim, aulas monótonas e cansativas não instigam a participação e a vontade dos alunos em querer aprender.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Compreendendo a Formação Continuada

O debate em torno da formação continuada de professores está em evidência nas últimas décadas, tornando-se objeto da investigação educativa e um dos pontos principais dos processos de reforma do sistema educacional. Nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais, porém segundo Nóvoa (1999), é necessário conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas realizadas dentro das escolas, pois tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim pré-estabelecido. O autor destaca que é necessário encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Defende que a formação de professores deve assumir um componente de caráter prático, centrado na aprendizagem dos estudantes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Nóvoa (2009) elucida que a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Para Imbernón (2010), a formação continuada dos professores está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pois consiste em seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, proporcionando assim a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, o que contribui com a sua transformação, ou seja, é uma prática cujo alicerce está na teoria e na reflexão, capaz de proporcionar a mudança e a transformação no contexto escolar. Com isso, a formação continuada vem permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja no contexto escolar e a reflexão sobre as consequências destas mudanças.

Diante deste pressuposto, as estratégias de formação adotadas precisam mostrar-se contrárias a uma perspectiva aplicacionista que, segundo Imbernón (2009), tendem a seguir um modelo de “treinamento”, no qual o formador apresenta-se como um “expert”, apesar de serem realizadas sob a ótica do desenvolvimento de palestras. Na configuração de treinamento tais práticas asseguram a ideia de que “a racionalidade predominante é a que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham.” (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Como forma de superação desta lógica do treinamento o autor sugere atribuir centralidade às experiências dos professores desencadeando possibilidades de desenvolvimento profissional. “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). Assim, as atuais tendências na formação continuada de professores encaminham para a constituição de redes de trabalho colaborativas que privilegiem as experiências docentes.

Segundo Hargreaves (2002) os professores não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhe foi apresentada e sentem-se obrigados a cumpri-las, muito menos devem aplicar novas práticas derivadas do nada ou do livro didático para a sala de aula, tornando-as como parte integrante de sua rotina, sem antes refletir sobre elas, aponta que mudança envolve um processo de aprendizado, planejamento, reflexão, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado.

Dessa forma, a formação continuada necessita contemplar os significados e às interpretações que os professores atribuem a esta proposta, contribuindo assim com a mudança das práticas no âmbito da escola e possibilitando a experimentação e a reflexão sobre o novo, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo. Conforme Hargreaves (2002, p.115), “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”.

Conhecedoras de que a formação continuada é parte do aperfeiçoamento dos professores e ocorre ao longo da sua atuação, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e (re)significando a sua atuação, as oficinas de formação sob a temática “Metodologias de Ensino: como a criatividade pode contribuir para o processo de Ensino e Aprendizagem” foram sendo planejadas tendo clareza de que na formação continuada, os professores adotariam o papel de estudante e de profissional ao mesmo tempo, sendo que o papel de profissional predominaria e, desta forma, seria necessário articular teoria e prática, buscando assim uma reflexão sobre o cotidiano. Pimenta (2002) salienta que a reflexão na e sobre a prática necessita de uma busca, uma análise, uma contextualização, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, ou seja, um movimento denominado de reflexão sobre a reflexão na ação. O

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

profissional do ensino precisa com isso, possibilitar que o espaço escolar seja permeado de atividades significativas, e de atividades metodológicas como estratégias de assimilação do conhecimento trabalhado em sala de aula, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre o conteúdo.

Contudo, o problema se encontra na forma como a relação escola, mundo e conhecimento se configuram nas propostas de formação docente e conseqüentemente aparecem no planejamento diário deste desenvolvido em sala de aula. A prática pedagógica, muitas vezes, longe das concepções que lhe deram suporte acentua a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Alternativamente, Martins (2010) a partir de Moraes (2003), sugere a proposição de modelos de formação, nos quais a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Tal formação, segundo ela contrapõe-se ao modelo de formativo influenciado pelos ideais neoprodutivistas, cuja principal característica foi o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade, expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais e em concepções negativas sobre o ato de ensinar.

As atividades propostas na Formação Continuada como possibilidade de mudança

Ao fator exposto no parágrafo anterior incide a perspectiva das oficinas adotada durante o processo de formação continuada dos professores do campus Sertão, relatado por este artigo, o qual se configura como procedimento de reflexão a partir do lócus de atuação do professor, contudo oferece a ele condições de evoluir intelectualmente em suas análises, pois toma como base o conhecimento construído socialmente e cientificamente.

A metodologia utilizada partiu do princípio dialético, com o levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores frente à assimilação do conteúdo e da aprendizagem dos estudantes; oficinas com práticas didáticas vivenciais, onde são desenvolvidas atividades metodológicas com os professores para que, posteriormente, insiram estas em seu planejamento diário e desenvolvam as mesmas em sala de aula com os estudantes; avaliação através do relato de experiências com as atividades que foram realizadas em aula, possibilitando assim o feedback do processo; autoavaliação das práticas realizadas, bem como, novas intervenções.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Cabe destacar que as instituições escolares se constituem como o lócus das práticas e processos pedagógicos e tem como função social, trabalhar com o conhecimento histórico construído. Desta forma, a proposta de trabalhar com oficinas que possibilitem a ação de reflexão e proposição de novas práticas educativas para com o repasse desse conhecimento construído, caracteriza-se como instrumento fundamental do professor, pois na práxis deste encontra-se a filosofia, os objetivos e as concepções que este tem sobre o processo educativo, sobre a aprendizagem, a avaliação, as metas a serem atingidas e o caminho a ser trilhado para alcançá-las.

Através das oficinas de formação continuada os professores podem retomar e/ou reaprender procedimentos metodológicos de ensino, técnicas e atividades pedagógicas baseadas em uma didática progressista e emancipatória que auxilie na assimilação do conhecimento trabalhado em sala de aula.

A prática da formação docente jamais poderia ser aleatória, desprovida de planejamento, metas e ações, mas deve apontar objetivo a serem alcançados com a impregnação da didática, pois esta guiará pelo caminho viável as proposições que se almejou dentro das possibilidades. (BASTOS, 2017, p.2)

Compreendemos que são muitos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. O novo modelo econômico e social que se impõe traz novas e diferentes tarefas para a educação, de forma que é preciso compreender e refletir sobre o trabalho pedagógico, especialmente no espaço e tempo de sala de aula, utilizando-se de atividades dinâmicas e ativas que possibilite o professor ir além da aula expositiva e apresentação de slides.

Citamos Veiga (2011), onde ressalta que alguns professores, para desenvolver o seu processo de ensino, procuram criar situações que favorecem a aprendizagem de seus alunos. No entanto, por desconhecerem as múltiplas determinações dos problemas e dificuldades que permeiam a sala de aula e por analisarem esses problemas apenas pelo ângulo pedagógico, empregam algumas técnicas sem considerar a questão do método que se fundamenta numa concepção de homem, de educação e de sociedade.

O profissional do ensino não pode ser apenas um transmissor de conhecimentos prontos e acabados, deve ser capaz de elaborar problemáticas de pesquisa, saber trabalhar com os documentos históricos, propor atividades de significado, ou seja, um “construtor” do conhecimento. Freire (1996) destaca que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A aprendizagem se dá através de pesquisas, discussões e descobertas. Na prática da sala de aula, o conhecimento a ser ensinado deve ser algo significativo, pois desse modo os estudantes desenvolverão uma atitude ativa na construção do saber.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Para que esta construção se concretize, o compromisso das oficinas desenvolvidas também é um compromisso com a transformação da realidade, especialmente a da sala de aula, modificando o pensamento e prática vigente, onde em muitos momentos somente a apresentação de slides, como único recurso para ser utilizado pelo professor é válido e por si só basta para que o estudante aprenda.

Segundos Bastos (2017), faz-se necessário levar em consideração que a didática é uma norteadora teórico-científica, imprescindível à tarefa pedagógica cotidiana, onde há um sinalizador do ensino-aprendizagem significativo dia após dia. De maneira alguma, poderia fazer-se uma educação e qualidade se não for levada em consideração a didática como objeto essencial no processo educativo. Ela é um suporte imprescindível à prática educativa, pois oferece embasamento para a efetivação do ensino-aprendizagem, eliminando discrepâncias existentes entre teoria e prática.

Existe uma especificidade da atividade escolar, que requer determinadas relações com o mundo, com os outros, e essa atividade escolar específica não é um arbitrário cultural, ela tem um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo. Compreendendo a atividade escolar, com seu valor de formação, entende-se que há também outras formas de aprender, outras formas de se relacionar com os outros, consigo mesmo e com o mundo e essas relações perpassam na compreensão da relação escola e trabalho.

É absolutamente correto afirmar que a integração da didática na formação docente mobiliza a inter-relação disciplinar para a reflexão sobre as atividades pedagógicas caracterizando-se como meditação entre os conhecimentos teórico-científicos da área escolar. Quando o professor atua de forma responsável e segura em relação aos conteúdos ministrados, com uso de materiais suporte que facilitariam a compreensão dos alunos, estaria

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

didatizando e, conseqüentemente, efetivando o que realmente objetivou (BASTOS, 2017, p.3).

Com isso, a possibilidade de frequentarem as oficinas de formação continuada é um caminho, um processo que permite ampliar e aperfeiçoar o olhar, no sentido de conhecer e compreender com mais clareza as práticas propostas em sala de aula para que estas viabilizem um sujeito diferente, atuante, pensante e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação continuada de professores implica na definição de qual concepção de formação desejamos seguir e também qual a influência dos debates, dos estudos e do aprofundamento teórico na construção de um novo saber necessário a atuação do professor. A escolha teórica - epistemológica que embasa a proposição das atividades práticas propostas devem e foram feitas a partir dos elementos de constituição do conhecimento científico (fonte do *métier*), em interface com a docência e seus saberes.

Ser espectador ou protagonista desta possibilidade de trabalho, visando à formação de professores depende da discussão sobre os limites, os desafios e as possibilidades de uma prática que não seja voltada somente para as necessidades emergentes e/ou superficiais do cotidiano da escola e da sala de aula, mas que impulsiona o professor a (re)pensar as suas teorias e práticas muitas vezes engessadas por uma rotina que acomoda.

Por fim, a experiência desenvolvida configura-se em um processo mediador e dialógico engrandecedor, pois favorece a oportunidade de (re)formulação de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresentava no cotidiano da instituição e da sala de aula. Configura-se na possibilidade da reflexão que a ação docente vai além de conhecimentos teóricos e práticos, perpassa pelo âmbito de compartilhar esses conhecimentos, de reconhecer fragilidades, de estabelecer compromissos, de assumir uma postura política frente a educação, de enfrentar suas limitações, de saber que não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

REFERÊNCIAS

BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 14. Jan.2017.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p.9-25, jan/jul 2012.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, N. ; MARTINS, L. **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, M. C. M.(Org) **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 2009.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 01, p. 11- 20, 1999.

PIMENTA, S, G. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma Crítica. In.: PIMENTA, S, G; G, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

VEIGA, A.P. Ilma. (Org). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 21.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: RELAÇÃO ENTRE
PESQUISA E DOCÊNCIA**

Daniela Morona¹

Idanir Ecco²

Eixo temático: Formação de Professores e Currículo

Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

O referente artigo tem como tema a concepção de ser professor pesquisador com o objetivo de conhecer a concepção de ser professor pesquisador e descrever elementos identificadores da relação docência e pesquisa visa-se a justificativa pois no âmbito escolar discorrer sobre a temática professor pesquisador que não é tão comum. Em vista disso, busca-se ampliar saberes referente à temática que investiga as concepções do professor pesquisador, sendo em acordo aspectos que englobam indagações sobre o conceito de professor pesquisador, sua formação, sua prática, uma vez que se identifica, também, no contexto da formação docente a necessidade de superar a prática docente caracterizada por mera repetição. Acredita-se que a formação do professor pesquisador tem como princípio o envolvimento do próprio sujeito na construção da sua aprendizagem. Havendo relação entre a pesquisa e docência-considerando que se pode acreditar que é possível que a pesquisa em educação aconteça, no qual podem ser realizadas por docentes interligados com seus contextos, docentes que tenham desejo de mudança que buscam e façam mudar sua realidade. A pesquisa tem como um centro de apoio à formação continuada que ainda é muita questionada, pelas impossibilidades de muitos professores que só tem o contato com a pesquisa na graduação, considera-se a importância da pesquisa para a docência que ocasiona o questionamento não somente nos alunos, mas principalmente no professor, sendo ele um exemplo para os educandos. Para que aconteça a pesquisa nas escolas se faz necessário que o professor tenha vontade, conhecimento e disposição para efetivar e buscar novos conhecimentos a favor de sua prática e do aluno.

Palavras-chave: Professor Pesquisador. Pesquisa. Docência

INTRODUÇÃO

Torna-se muito comum no âmbito educativo ouvir falar de um professor que reflita sobre a sua prática, em que se formem professores reflexivos, mas se ouvisse falar de uma

¹ Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, danielamaria164@hotmail.com

² Professor da URI – Campus de Erechim. Licenciado em Filosofia - FAFIMC; Mestre em Educação – UPF. E-

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

formação pra professores pesquisadores, qual seriam os questionamentos ou dúvidas sobre as suas concepções de ensino.

O assunto do seguinte projeto aborda a formação do professor pesquisador, dessa forma, a presente pesquisa trata buscar as concepções de um professor pesquisador para autores que relatam seus diferentes pontos de vista.

Justifica-se a realização dessa pesquisa, tendo em vista aspectos que englobam indagações sobre o conceito de uma formação do professor pesquisador, no qual livros e artigos lidos acredita-se que ainda há muitas polêmicas que giram entorno do uso e dos significados de um professor pesquisador, por isso apresentam-se as tais de forma clara e objetiva.

Sendo que este contexto de formação continuada na educação, que busca a pesquisa como um centro de apoio ainda é muito questionada, pelas impossibilidades de muitos professores que só tem o contato com a pesquisa na graduação, e que segundo Lücke (2010), a pesquisa pode relacionar não apenas os trabalhos publicados e sofisticados, mas também podem ir de apresentações em feiras de ciências dentro do próprio âmbito da escola essa é uma grande razão para a elaboração do projeto, conhecer suas concepções.

Formação do Professor Pesquisador

No envolvimento da pesquisa e ensino pode-se levar em conta problemas que ocorrem na própria sociedade em que os alunos estão inseridos e dessa forma torna-la em pesquisa e gerar novos conhecimentos. Para isso é preciso de professores que se comprometa com o seu aluno que busquem formações continuadas que renovam a sua prática.

Então ao se pensar em formação continuada o autor Di Giorgi (2010, p. 15), apresenta que a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.” Visualiza-se a importância que tem a formação de qualidade na vida profissional de um professor, visando o âmbito escolar como espaço e aluno como sujeito, esse professor encontrará soluções para as suas inquietações pesquisando novas possibilidades de recursos que o ajudem na prática educativa.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Freire (1997) destaca a pesquisa e o ensino como aliadas de trabalho pelo fato de que se um professor é capaz de entender a dificuldade do seu aluno e esta disposta ajuda-lo, ele irá buscar recursos em periódicos, livros, internet e etc., até achar a solução para a problematização.

Conforme Freire (1997, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Destaca-se que a pesquisa pode estar no dia-a-dia de um educador e pode ser usada como material de trabalho que auxilie a aprendizagem do aluno e assim gerar novos conhecimentos para ambas as lados, tanto para o aluno quanto ao professor. A pesquisa na sala de aula dá o direito da opinião e da participação efetiva do aluno em questões abordadas pelo professor, que antes de explorar tais assuntos precisa pesquisar na sala de aula os interesses dos sujeitos.

Identifica-se que um professor que trabalha com a pesquisa e que se direciona para essa área pode-se considerar um professor pesquisador. Ao se pensar em uma formação de qualidade, advoga-se formar um professor que pesquise que se esforce para a sua qualificação, ao qual Lüdke (1998, p.31) afirma que “[...] a dimensão de pesquisa, [...] viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade crítica e reflexiva, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela”.

No atual momento Segundo André (2016) ainda é muito debatido entre professores, gestores de educação e pesquisadores, havendo muito pouco concordância sobre como implantar a proposta da pesquisa na docência, havendo um consenso sobre a importância da formação de professores pesquisadores. Destaca-se que ainda a muita dificuldade de professores se tornarem pesquisadores, muitos são contras e outros a favor.

Nos dizeres de Demo (1996, p. 38) :

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como seria o doutor que apenas ou, sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do aluno.

No processo educativo o professor pesquisador ele vai formulando meios que instigue seu aluno a buscar, pensar, refletir, pesquisar sobre certo conteúdo abordado, não sendo apenas um professor que apenas passa o conteúdo sem questionamentos. Sendo que para Demo (1996), o mesmo tenta inovações para a prática, que venha a combater o fracasso escolar sistematicamente, usando métodos de questionamentos reconstrutivos com um meio de pesquisa e formulação própria. Todo pesquisador socializa suas experiências, uma educação baseada na pesquisa, onde articula o ato de investigar à docência havendo muita importância para se começar uma implementação de um trabalho crítico, destacando questionamentos trazidos pelos próprio alunos.

Segundo André, (2016) a formação de um professor pesquisador explora a pesquisa e o ensino ao mesmo tempo, precisando considerar várias condições ao trabalho de pesquisa, como o fato de dispor de tempo, espaço, fontes bibliográficas, apoio, ter conhecimentos e habilidades que permitam delimitar um problema, seleciona fontes de consulta, elaborar instrumentos, coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido, dessa forma pensando em formação inicial e processos de formação continuada.

Conforme Andre (2016, p.24):

O processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões. Mas além de buscar a formação de um sujeito autônomo com ideias próprias, outro princípio fundamental é aprendizagem do convívio social.

No ensino pela pesquisa seguramente pode-se observar que as trocas de experiências, os processos de comunicação auxiliam para o conhecimento. O aprendizado pela pesquisa envolve aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar, o processo de formação pode oportunizar e estabelecer relações, sendo assim um professor pesquisador busca questionamentos, começa a duvidar das teorias da educação, das práticas elaborando trabalhos novos, pois a pesquisa possibilita novos conhecimentos.

Embora que a formação de um professor pesquisador ainda gere muitas dúvidas sobre como realmente é a sua prática, pode-se dizer que tal formação traz benefícios aos educando e ao professor, deixando que os mesmos tenham o poder de questionar, argumentar e buscar suas incertezas e dessa fora transforma em pesquisa. A sociedade em si sabe que falta uma

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

melhor valorização e tempo aos professores de educação básica, prejudicando o trabalho do pesquisador, então não se pode exigir que todos os professores usufríssem da pesquisa como seu método de trabalho.

Um professor pesquisador avalia suas atitudes, compara as estratégias novas para assim tornar sua prática docente mais qualificada, adquirido novos conhecimentos, sendo que formação continua é um ponto positivo para o início de formação pesquisadora.

André (2016, p.32) diz que:

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor.

Com a compreensão da grande valia da formação do professor pesquisador para a educação, faz-se necessário refletir a necessidade que se tem dessa formação em qual o professor seja um pesquisador da sua própria prática, sendo produtores de novos conhecimentos no qual a pesquisa e o ensino são a base para tal formação.

Há que se destacar que o professor pesquisador muitas vezes não só relaciona a ciência com à docência, mas procura formas diferentes de trabalho, no qual encontra perguntas no seu próprio âmbito de trabalho, transformando-o em pesquisa e dessa forma relatando a sua experiência com a mesma para os demais colegas ou em eventos de estudo, sendo assim ele usa o seu trabalho de professor com um instrumento de pesquisa.

Relações entre pesquisa e docência

Considerando a relação pesquisa e docência há de se destacar que a prática docente tem como fator substancial a pesquisa em sua formação, condizendo relações entre a pesquisa e o ensino, apresentando-se o professor como um investigador de conhecimentos, de sua prática, dessa forma usando sua experiência como ponto chave para a sua pesquisa.

Pode-se observar que a pesquisa ainda não é tão comum nas nossas escolas - sendo uma proposta inovadora para muitos, no Brasil “[...] é bastante recente. Ganha força no final dos anos 1980 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período.” (ANDRÉ, 2006, p. 56).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A trajetória da pesquisa nas escolas brasileiras é pouco difundida principalmente por ser uma proposta nova, no qual apresenta ainda muita dificuldade de como se dará sua implementação, sendo muito debatido por autores como Marli André (2006) e Cendales (2005), que são contra e a favor da proposta da formação do professor pesquisador.

Por muito tempo pensou-se que somente o professor de terceiro grau teria condições de transformar a prática da sala de aula em pesquisa. Atualmente busca-se professores de educação básica que usam de sua prática como um instrumento de uso para agregar melhorias tanto em sua formação como no ensino do seu educando, porém há de se considerar que muitos professores não disponibilizam de um tempo para esse fim por causa da sua excessiva carga horária de trabalho.

Conforme André (2006, p.59) :

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa exigindo decisões imediatas e ações muitas vezes imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deve ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

É aceitável a justificativa de que professores de nossas escolas básicas não tenham tempo para a prática da pesquisa, mas não impede que eles não possam questionar e buscar respostas para inquietações dentro da sala de aula. Para que aconteça a pesquisa nas escolas se faz necessário que o professor tenha vontade, conhecimento e disposição para efetivar novos conhecimentos a favor de sua prática.

Segundo Lola Cendales (2005 p,34) argumenta-se sobre tipos de investigação, “pesquisa sobre a educação e pesquisa em educação”, a primeira destaca-se por ser feitas por pessoas que não se envolvem com a realidade da pesquisa (prática), a segunda bem pelo ao contrário é realizada por pessoas que implica diretamente na sua prática profissional.

Visando-se os dois tipos de pesquisa que para Lola Cendales (2005) são os mais presentes em nossa educação, pode-se acreditar que é possível que a pesquisa em educação aconteça sendo realizadas por docentes interligados com seus contextos, docentes que tenham desejo de mudança que buscam e façam mudar sua realidade.

Freire (1997, p. 32) afirma:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Ao pensar que o professor como pesquisador vem da sua caminhada de docência nota-se que muitos profissionais perdem a vontade da pesquisa e de buscar o novo ainda mesmo no processo acadêmico, no qual o mesmo vai perdendo o encantamento pela busca do novo e conhecer outras exposições de trabalho, com isso acredita-se que é preciso oportunidades e incentivo para todos da parte das próprias universidades para que os acadêmicos pesquisassem sobre os diversos campos e oportunidades da docência antes do desencantamento ou do trabalho final exigido.

Se as academias de ensino se aprofundassem num trabalho de pesquisa do professor e não somente apresentar propostas de como repassar conhecimento, propondo ideias como exercícios sobre a pesquisa em educação e apresentar métodos de interação da pesquisa com o cotidiano do professor, poderia ser provável que haveria mais professores pesquisadores nas escolas básicas. Os primeiros pilares formados são a base de um trabalho bem sucedido com o passar da prática docente, sendo as universidades um marco na vida docente de vários professores.

É elemento primordial da pesquisa a dúvida no professor pesquisador, no qual se precisa reconhecer problemas e encontrar propostas com soluções adequadas para a sua indagação. Nas palavras de André (2001 p 17), é “por meio da pesquisa, que o professor construiria maneiras alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes”. Em suma, retrata uma sugestão para professores encontrarem melhores respostas para a interação do cotidiano de uma sala de aula, diante disso utilizar-se melhor da pesquisa como uma ferramenta não somente do aluno, mas principalmente do professor para a busca de propostas mais adequadas nas faixas etárias que trabalha.

Cendales (2005, p. 22) diz que:

Pesquisar é, assim, a arte de deixar-se surpreender, de conservar a capacidade de assombro, de tolerar a frustração causada pelas dúvidas e incertezas, e, ao mesmo tempo, de assumir-se como herdeiro dos construtores do saber da humanidade. É um ato de reencontro com as primeiras indagações da vida particular e coletiva, de pensamento e reflexão sobre os caminhos percorridos pelos logos. É um ato de compromisso com a história.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A pesquisa é algo para professores qualificados e preparados, que se deixe aventurar em busca de respostas para as suas dúvidas, não se deixando cair na rotina básica do dia a dia. Os sentimentos pela busca é algo natural do pesquisador que pode ou não existir no professor, exemplificando que se acaso o docente perceber que seu aluno está com dificuldade de aprender e tentar buscar outras formas, já é uma pesquisa muito bem aplicada.

Um professor não precisa se limitar a fazer apenas pequenas coisas mas sim a usufruir das grandes possibilidades que são oferecidas em formações ou cursos que sua região disponibiliza, no encontrar da formação de pesquisador se discute as ideias de ampliar uma trabalho que se estabeleça relações cultural, trabalho, educação e pesquisa.

André (2001, p. 23) apoia a ideia afirmando que :

No campo da formação de professores, têm de ser consideradas as diferentes formas de pensar as relações de entre ensino e pesquisa, percebendo-se que a proposta de formar o professor pesquisador tem limites e não é a única forma de qualificar um profissional competente. É importante considerar também que outras propostas de integração entre ensino e pesquisa a formação de docentes poderão ser frutíferas. Para tanto deverão estar baseadas em trabalho voltado para a formação de um profissional capaz de não apenas atuar com competências em sala de aula, mas também para a formação de um profissional capaz de reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual está se insere.

Sendo assim, várias concepções sobre a pesquisa já estão disponíveis na literatura educacional e muitas outras ainda mais apareceram sobre o papel da pesquisa na docência, pensando no professor pesquisador que trouxe uma nova visão para a forma de trabalhar do docente com questionamentos e caracteres investigativos que a pesquisa traz em sua metodologia.

A formação do professor na docência é muito extensiva de propostas de como abordar e de várias formas que o professor de escola básica possa ter tal formação, no qual se diferencia de um professor de universidade que busca a pesquisa. André (2001) aponta uma dificuldade enorme de conversação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de professor, os docentes da escola reclamam que as pesquisas feitas pelos acadêmicos não relatam a verdadeira realidade das escolas sendo pouco úteis e os professores acadêmicos tem a dificuldade de conseguirem o acesso as escolas, no qual às vezes sofrem até pressões.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Ao analisar a questão da dificuldade de conversa entre profissionais que André (2001) aponta, pode-se dizer que o professor de educação básica quando não busca mais conhecimento para se tornar um professor pesquisador de sua prática deveria abrir portas para outros que buscam entender as dificuldades das escolas, compreender a realidade e pesquisar suas dúvidas, no trabalho em grupo novos olhares podem aparecer, se deixar as reclamações de lado e um ajudar o outro, pesquisas melhores podem ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o artigo busca a compreensão da importância da formação do professor pesquisador e a relação que existe entre a pesquisa e a docência. Pode-se observar que não existe uma só concepção de professor pesquisador definida, muitos autores questionam a mesma, sabendo que a maior dificuldade é o professor de educação básica conciliar o ser professor com o ser professor pesquisador, no qual ainda há muitos passos para que se possa avançar nesse método de ensino, muitas leituras cercam tal formação.

Pode se afirmar que ainda há muitas dúvidas sobre a correta concepção de professores, desta forma destaca-se a importância da pesquisa relacionada com a prática e a teoria de uma sala de aula na construção do questionamento, se tornando a prática reflexiva e a teoria se torna realidade das escolas, sendo assim mediadas pelo questionar, sendo sujeito ativo de novas teorias que realmente proporcione apoio às escolas.

Acredita-se que ser professor pesquisador não é fácil para quem atua várias horas na educação básica e acaba realizando em horas vagas. Mas a proposta é que a pesquisa esteja envolvida na aula com os alunos, utilizando dessa prática para a realização da pesquisa, havendo um contexto de interação tornando a teoria em prática e a prática em teoria.

REFERÊNCIA

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação dos professores**. São Paulo: 2016.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CENDALES, L. GERMÁN, M. **Aprender a pesquisa, pesquisando**. São Paulo. 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras ; Associação de Leitura do Brasil, 1998. P. 23-32. (Coleção Leituras no Brasil).

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

IMPORTÂNCIA DA LEITURA: UM PROJETO DO PIBID/PEDAGOGIA

Micheli S. Catarina¹
Ariane Dysarz²
Daniela Morona³
Simone Fátima Zanoello⁴

Eixo temático: Formação de Professores e Currículo
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

Na sociedade atual muitas pessoas desconhecem a real importância da leitura em sua vida e quais seriam os benefícios que ela pode proporcionar a todos, até mesmo em atividades corriqueiras do dia a dia. Ao longo do desenvolvimento do subprojeto PIBID/Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em três escolas públicas do município de Erechim, as acadêmicas bolsistas verificaram que os alunos não tinham o hábito e o gosto pela leitura e apresentavam dificuldades de compreensão e interpretação de textos, desconheciam os benefícios que a mesma pode proporcionar durante toda a sua vida. Isso as motivou a criar o projeto de Leitura, o qual vem acontecendo nas escolas parceiras desde o início de 2016. O presente artigo tem como objetivo expor os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Erechim, refletir sobre a importância e os benefícios que a leitura pode proporcionar e apresentar duas atividades de leitura criado pelas acadêmicas bolsistas do PIBID subprojeto de Pedagogia da referida instituição. Ao longo dos dez meses de projeto, tem-se verificado que o mesmo foi bem recebido tanto pelos alunos, quanto pelos professores das escolas parceiras e tem surtido efeitos positivos, visto que os alunos estão mais entusiasmados ao realizar as atividades de leitura e interpretação propostas pelo presente projeto, estão apresentando mais interesse pela leitura e interpretando e compreendendo melhor os textos que estão sendo lidos durante as aulas.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Projeto. Leitura.

¹ Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, michelisantacatarina@gmail.com

² Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, arianedysarz@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto de Pedagogia, URI-Erechim, danielamaria164@hotmail.com

⁴ Doutora em Ensino de Ciência e Matemática, professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –Campus Erechim e coordenadora do subprojeto de Pedagogia na instituição, URI-Erechim, simonez@uri.com.br.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

A importância que a leitura proporciona as pessoas é um assunto que se faz presente em muitas discussões. Mas quais são realmente os benefícios que ela apresenta? Qual a importância de ter o hábito de leitura? Quais metodologias o professor pode utilizar para auxiliar os alunos a desenvolverem o hábito pela leitura e interpretarem melhor?

Pensando nesses aspectos o artigo tem com o como objetivo expor os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Erechim, e refletir sobre a importância e os benefícios que a leitura pode proporcionar e apresentar o projeto de leitura criado pelas acadêmicas bolsistas do PIBID subprojeto de Pedagogia da referida instituição.

O projeto de leitura foi criado a partir de observações feitas pelas acadêmicas bolsistas do programa PIBID junto as escolas. Desde o ano de 2010 as mesmas vêm trabalhando nas escolas parceiras do referido programa e tem sentido a necessidade de realizar um trabalho para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, bem como auxiliar os mesmos nas dificuldades de leitura e interpretação.

Diante disso, o presente artigo foi estruturado em três itens, num primeiro momento aborda os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto PIBID/ Pedagogia da URI/Erechim, na sequência é proposta uma reflexão acerca da importância e dos benefícios da leitura e por fim, apresenta-se o projeto de leitura desenvolvido em três escolas públicas do município de Erechim e algumas atividades desenvolvidas nas mesmas.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

De acordo com o site da CAPES (BRASIL, 2016), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID é um programa que busca valorizar os futuros docentes durante o seu processo de formação. Entre seus diversos objetivos podemos destacar, melhorar e engrandecer a formação de futuros professores para a educação básica, buscar avanços na qualidade da educação pública brasileira, contribuir para que o magistério seja

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

valorizado, inserir os licenciados nas escolas públicas para que os mesmos possam fazer a relação entre a teoria e a prática.

O referente programa oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura, com o intuito de que tais estudantes desenvolvam atividades que renovem o olhar sobre o ensino e proporcionem novidades pedagógicas tornando este ensino cada vez mais eficaz. O subprojeto PIBID/Pedagogia da URI/Erechim conta com a participação de vinte e cinco bolsistas, as quais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas públicas do município de Erechim.

Com vistas a atingir os objetivos do programa PIBID/Pedagogia, tem-se buscado no corrente ano desenvolver nas escolas parceiras os projetos: atividades de monitoria em sala de aula, implementação de um ateliê da aprendizagem e desenvolvimento de um projeto de leitura.

A monitoria em sala de aula tem como objetivo auxiliar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, buscando um melhor desenvolvimento dos mesmos durante as atividades realizadas em sala de aula. O ateliê da aprendizagem é um espaço o qual está sendo implementado nas escolas parceiras e quem tem como objetivo trabalhar, através de jogos e materiais concretos, as dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O projeto de leitura busca desenvolver diferentes estratégias para trabalhar a leitura em sala de aula, saindo da rotina dos textos e trabalhando com diferentes atividades para tornar a leitura mais interessante, melhorar a compreensão e a interpretação.

Dentre as atividades desenvolvidas pelas acadêmicas bolsistas do PIBID/Pedagogia, optou-se por apresentar neste artigo o projeto de leitura. No próximo item será abordado a importância da leitura, as habilidades que ela pode desenvolver e os benefícios que a mesma pode proporcionar.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Aprender a ler não é apenas aprender as letras do alfabeto, é aprender a decodificar as palavras, frases e textos. De acordo com Barros e Gomes (2008, p. 336) “[...] a leitura é um ato complexo, que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais”. Desta forma pode-se perceber que a leitura vai muito além de ler

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

textos, frases e palavras, busca compreender o que está sendo lido, se é interessante, quais conhecimentos podem ser gerados e se está relacionado com o meio em que se vive.

Durante os anos iniciais do ensino fundamental, segundo SOLÉ (1998, p. 32):

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. [...] pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

A leitura é capaz de gerar autonomia, pois quando essa capacidade não é desenvolvida torna as pessoas dependentes umas das outras necessitando de ajuda para realizar até mesmo atividades corriqueiras. A leitura contribui também para a aquisição de novas informações, atualizações, o desenvolvimento de uma opinião mais crítica a respeito não só de textos mas também de problemas enfrentados em nosso dia-a-dia, além de ampliar de maneira significativa os nossos conhecimentos e o nosso vocabulário, estimulando a criatividade e facilitando a escrita de forma correta.

O hábito da leitura traz diversos benefícios para o ser humano que está habituado a esta prática. A pessoa que costuma ler diariamente tem facilidade em falar de diversos assuntos, através da leitura amplia-se a compreensão e o conhecimento. Com ela cria-se argumentos para tratar tanto de temas reais do cotidiano quanto fictícios.

Para o professor, é fundamental a leitura, pois ela facilita que o mesmo crie novas atividades embasadas em criticidade e compreensão. Existem vários tipos de leitura, entre eles podemos destacar, além da leitura convencional, a leitura de uma imagem, de uma cena de teatro, leitura de mundo, de si mesmo, leituras por prazer e até mesmo por obrigação.

Segundo Kleiman (1998) para que os alunos desenvolvam a paixão pela leitura é necessário que vejam que seu professor também possui o mesmo gosto por ela, ou seja, o professor deve ser o exemplo para os seus alunos.

Aprimorar a aprendizagem, possibilitar maior concentração e aumento do vocabulário são algumas outras vantagens que a apreciação de um bom livro pode proporcionar. Através da leitura as pessoas se tornam mais cultas, mostram ter vontade de continuar aprendendo, além de domínio de palavras e assuntos, destacando-se no seio da sociedade e no âmbito profissional.

Parafrazeando Solé, (1998, p.23);

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou relutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

A partir do que foi destacado anteriormente verifica-se o quanto a leitura é essencial, porém no mundo contemporâneo esta ferramenta de estudo e compreensão se encontra cada vez menos utilizada. Nota-se que as pessoas não estão lendo o suficiente e isso torna-se preocupante dentro de uma sociedade que cada vez mais exige novos conhecimentos e habilidades para executar até mesmo tarefas simples.

O fato da maior parte dos pais terem uma rotina voltada para o trabalho e não possuir o hábito de ler, traz para seus filhos uma referência e um exemplo de que a leitura pode ser deixada em segundo plano. Além disso, a criança encontra no rádio, na televisão e principalmente na internet, tudo o que deseja sem precisar fazer muito esforço. Esta realidade está muito presente nos dias atuais, por isso a leitura acaba sendo cada vez menos praticada e os conhecimentos adquiridos mais irrelevantes, pois são buscados em uma fonte pouco segura.

Frente a grande importância que a leitura tem não só na escola mas na vida dos alunos, foi desenvolvido um projeto nas escolas públicas do município de Erechim em que o subprojeto PIBID/Pedagogia atende, com intuito de aprimorar esta competência necessária a todos os cidadãos. No próximo item será abordado a justificativa para a criação do projeto, como ele foi criado e qual seu objetivo.

PROJETO DE LEITURA

Com base na grande importância que a leitura tem na vida das pessoas, e através das experiências e observações realizadas desde o ano de 2010, ano em que se iniciou o subprojeto PIBID/Pedagogia nas escolas do município de Erechim, pode-se observar as dificuldades que os alunos têm com a leitura e com a compreensão do que está sendo lido.

Diante deste contexto, as acadêmicas bolsistas e as coordenadoras do subprojeto na instituição buscaram criar um projeto na área da leitura, o qual tem como objetivo mostrar a

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

importância da mesma, desenvolvendo nos alunos o gosto por ela, trabalhando com atividades diferenciadas para gerar uma maior compreensão a respeito do que estão lendo. Após criar o projeto e apresentá-lo as supervisoras e as professoras das escolas onde o PIBID está sendo desenvolvido e com a aprovação de todas o mesmo começou a ser posto em prática através de diferentes atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas no projeto estão o teatro e o teatro de fantoches, propagandas confeccionadas pelos alunos no intuito de chamar atenção para que outros alunos leiam o livro, musicalização feita através de paródias e interpretação das letras de músicas, varal dos poemas, histórias em quadrinhos, contação de histórias feitas por professores e alunos, trava-línguas, roda de leitura com discussões de textos e livros lidos, painel da leitura os quais são feitos com gravuras e desenhos a partir das histórias lidas, entre outras.

Algumas das atividades que estão sendo desenvolvidas nas escolas onde o subprojeto PIBID/Pedagogia está sendo desenvolvido foi: o Baú dos objetos e o Cantinho da Leitura. Estas atividades serão descritas no próximo item.

BAÚ DOS OBJETOS

A atividade “Baú dos objetos” foi desenvolvida com os terceiros e quartos anos de uma das escolas pertencentes ao subprojeto PIBID/Pedagogia e teve como objetivo principal aperfeiçoar a criatividade dos alunos ao recriarem a história contada fazendo uso de diferentes objetos existentes em um baú.

O professor leu com os educandos a história “O gato de botas”, e conversou sobre a mesma a fim de verificar se os alunos compreenderam as ideias chaves apresentadas na história. Em seguida, mostrou um baú cheio de objetos e solicitou o auxílio de um aluno. Na medida em que o aluno ia mostrando um dos objetos existente no baú o professor recontava a história incluindo o objeto.

Logo após, o professor solicitou ao aluno que recontasse a história enquanto ele mostrava os objetos que o mesmo deveria inserir. Perante os objetos apresentados a ideia é que ao desenvolver esta atividade, a história seja modificada a partir dos objetos sem perder o verdadeiro sentido.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Após o término da atividade foi percebido que os alunos se envolveram e participaram prestando a atenção na história e criando diferentes estratégias para introduzir na história o objeto que era retirado do baú. A atividade foi bem aceita pelos alunos, tornando-se agradável e divertida, fazendo com que os mesmos desenvolvessem o interesse pela leitura não só durante a atividade, mas também após o término da mesma.

CANTINHO DA LEITURA

A atividade foi realizada com alunos de uma escola pública do segundo ano do Ensino Fundamental, do Município de Erechim, com o título “Cantinho da Leitura”.

Para transformar os alunos em leitores e contadores de história, buscou-se no cantinho da leitura, a contação de pequenas histórias, para os anos iniciais com o objetivo de que o aluno possa ter o prazer pela leitura, no qual poderiam ler e escrever suas próprias histórias. Assim a professora sentava junto com eles no cantinho da leitura, contava uma história que eles escolhiam durante a semana e compartilhava com eles, essas histórias serviam de incentivo para que os alunos criassem a sua própria história e compartilhassem com todos que vivenciavam seu dia a dia.

A família teve papel fundamental nesse trabalho, pois eram os pais, irmãos, avós, tios que, em casa, ouviam as histórias criadas e contadas pelos alunos na escola e faziam comentários por escrito a respeito delas, pois acredita-se que professores e pais, adultos mais próximos e que participam diretamente do processo de desenvolvimento intelectual e social da criança, devem estar de mãos dadas, formando uma parceria.

Com a atividade, esperava-se que os alunos tivessem maior consciência do processo de leitura e escrita, sentindo-se capazes de ler histórias e de produzir as suas próprias. Além disso, pretendia-se que o foco da aprendizagem fosse o próprio aluno, que pudesse compreender e interpretar histórias e compartilhar suas ideias com outros da turma e com sua família. O trabalho também propiciou o desenvolvimento de estratégias, promovendo mais consciência e preocupação na construção do sentido dos textos, já que seriam lidos e compartilhados com outros alunos, e não apenas o professor.

A valorização do processo de leitura oral e escrita esteve presente no trabalho, pois esse tipo de leitura tem por objetivo tornar os alunos não somente contadores de suas histórias ou meros decodificadores do código linguístico, mas torná-los leitores experientes. Ao ouvir

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

as histórias e contar as suas próprias, os alunos se sentiam mais motivados a produzir, pois sabiam que outros estavam interessados em ouvir o que escreveram e não só em corrigir os possíveis erros que cometiam ao ler e escrever. Os assuntos dos textos foram diversos como o cotidiano escolar, fatos que ocorrem em casa, na família, com amigos, com conhecidos, conhecimentos adquiridos em aula e assim foi criado histórias espetaculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, como citado acima, é um processo complexo, que se constitui de diferentes formas, que podem variar entre a leitura de um texto até a leitura de uma imagem, de uma cena de tetro e a leitura de nós mesmos, dos sentimentos e emoções. A leitura também nos traz inúmeros benefícios, pois além de nos auxiliar na escrita correta, ela pode proporcionar a construção da autonomia, na compreensão dos mais variados assuntos, o desenvolvimento da escrita correta e a busca por informações. Por ser tão importante torna-se indispensável na vida de todos, porém o que se pode perceber é que muitas pessoas deixam-na como segundo plano e alguns até esquecem a grande importância que ela tem.

Desta forma cabe ao professor, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, que é a fase em que os alunos começam a ler, mostrar o quanto a leitura pode nos auxiliar mesmo em tarefas simples de nosso dia a dia. Para que os alunos compreendam melhor essa importância o professor primeiramente deve servir como exemplo a elas, mostrando que é um leitor para depois exigir que seus alunos leiam. Para desenvolver o amor de seus alunos pela leitura, além de incentivar, o professor precisa trabalhar com diferentes metodologias e assim auxiliar os mesmos nas dificuldades que vão aparecendo durante esse processo.

Em relação as atividades “Baú dos objetos”, e “Cantinho da Leitura”, pode-se concluir que, as mesmas contribuíram para desenvolver o gosto pela leitura, não só durante a atividade, mas após o término das mesmas também.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. N.; GOMES, E. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAG**, São Paulo, v.10, n.3, 332-342, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefag/v10n3/v10n3a08.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BRASIL. **PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 04 maio 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BRINCANDO DE RODA: RESGATANDO O PASSADO NO PRESENTE

Cássia Andréia dos Santos Stempczynki¹
Luana Maria Andretta²
Ana Maria Dal Zott Mokva³

Eixo Temático: Educação e Ludicidade
Modalidade de Apresentação: Comunicação oral

RESUMO

O desenvolvimento social e humano das crianças exige muito mais do que uma mera aprendizagem sistemática e repetitiva. A escola precisa demarcar os espaços para os processos de leitura e escrita, mas não deve desassociá-los do brincar e da fantasia, visto que as crianças adquirem experiências a partir do contato com as brincadeiras. Na educação infantil e nos anos iniciais, as habilidades relativas à motricidade, lateralidade, memorização, organização, relações interpessoais devem estar associadas ao aprendizado da língua oral e escrita, as quais devem ser trabalhadas de forma sólida e adequada pelo professor. Nesse âmbito, por serem de fácil acesso às crianças, por servirem como meio de expressão pela produção dos sons das palavras e de seus significados, as cantigas de roda e os jogos podem auxiliar na aprendizagem de uma maneira lúdica e motivadora, além de resgatarem valores sociais e culturais necessários para a vida em comunidade. Dessa forma, o presente trabalho visa ao resgate, à reflexão e à valorização da ludicidade por meio de cantigas de roda e jogos para que o aluno possa desenvolver-se e crescer como cidadão ativo e consciente de sua participação social. Logo, ao resgatar as vivências de seus alunos, além do professor construir uma ponte entre o passado e o presente, pode proporcionar, no espaço escolar, o processo de ensinagem de modo singular e significativo.

Palavras-chave: Ludicidade. Cantigas de roda. Jogos. Habilidades. Ensinagem.

INTRODUÇÃO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), a leitura possui uma função de extrema importância no processo de ensinagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas.

¹ Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, luanaandretta15@hotmail.com

² Acadêmica do 7º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, cassistemp@hotmail.com

³ Professora titular e pesquisadora do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da URI-Erechim, anamokva@uri.com.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Sob tal pressuposto, é possível afirmar que a leitura tem como papel basilar a formação de um cidadão pensante. Por meio dela, desenvolvem-se habilidades e competências que serão resgatadas e utilizadas durante toda a vida social dos sujeitos. A leitura também incita a descoberta de novas palavras e, por conseguinte, a ampliação do repertório vocabular. Além do mais, é a principal fonte de conhecimento, oportunizando a dinamização do raciocínio e incrementando a interpretação. Portanto, a leitura se faz relevante para a aquisição do senso crítico e reflexivo:

De acordo com Cosson (2014, p. 36),

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

É nesse enredo que se faz pertinente o uso das cantigas de roda e jogos para incentivar a produção de sentidos. É, pois, a partir do texto e do contexto em que se insere, que pode ser feito um resgate das tradições culturais e uma retomada dos costumes e dos saberes populares, além de favorecer o enriquecimento das aulas e torná-las mais significativas e prazerosas.

DESENVOLVIMENTO

É sabido que a criança, ao entrar para o mundo escolar, já traz consigo uma bagagem de vivências. Sabe-se, ainda, que, conforme o ambiente em que elas vivem, podem chegar à escola sabendo ler e escrever, mesmo que por hipóteses.

Por isso, o professor deve ficar atento às habilidades que a criança já possui e dirigir o processo de construção da escrita, da oralidade e do desenvolvimento interpessoal, desafiando a criança a testar as hipóteses que traz.

Nesse contexto, antes de chegar à escola, a criança constrói vivências e experiências através do brincar, da imaginação e da criatividade. O professor, por sua vez, precisa compreender a importância dessa atividade na ciranda da aprendizagem de seus alunos, tendo em vista o aprimoramento de habilidades relativas à cognição, motricidade, às relações sociais e aos aspectos emocionais.

Nas palavras de Vygotski (1987, p. 35),

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim, como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e os adultos.

Conforme estabelecem os PCN (1997), a metodologia que resgata a cultura do povo e introduz a criança à concepção de coletividade, proporciona ao discente a construção da identidade pessoal. Além disso, essa metodologia atrai e provoca interesse, curiosidade e desafios, principalmente, na atualidade em que professores competem com a tecnologia, cada vez mais, presente na vida dos alunos e, por extensão, em sala de aula.

O que se pretende não é tirar dos alunos esses recursos, até porque seria improdutivo e desgastante, mas sim, tentar despertar o interesse, criar um elo entre o novo e o antigo e induzi-los à “apropriação de um conhecimento e não uma simples aquisição de técnicas”, conforme estudos desenvolvidos por Silva (1990, p.19).

A partir do exposto, pode-se dizer que as cantigas de roda e jogos, que fizeram parte de um tempo em que a tecnologia ainda engatinhava podem servir de material para o desenvolvimento cultural, social e criativo da criança e que o professor deve aprender a perceber e entender a evolução desta criança e trabalhar com base neste avanço.

Segundo Melo (1981, p.27), uma das concepções de cantigas de roda é a de

[...] embalar meninos, de adormecer, de berço ou de nanar no Brasil; [...]. Forma rudimentar do canto, letra normalmente com um ritornelo onomatopaico, para ajudar o embalo e facilitar o sono teimoso das crianças, a constante nos acalantos é a monotonia melódica, a frase longa e chorosa, provocadora do enfado e cair das pálpebras.

Quando criança, muitas histórias cantadas são ouvidas e apreciadas. Quem nunca ouviu as cantigas “Bicho Tutu” e “Boi da cara preta”? Estas são fragmentos de modinhas populares e parlendas adaptadas que, no âmbito familiar, são passadas de mães para filhas.

Já no coletivo, há as cantigas de roda que podem ser denominadas como manifestações folclóricas em que as crianças se dão as mãos, formam roda e cantam melodias que podem ou não ser acompanhadas de coreografias. Melo (1981, p.189), identifica as cantigas como “[...] uma brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos ao ritmo das danças ingênuas”.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Não há como dizer, precisamente, a origem das cantigas. Sabe-se que é uma cultura oral, transmitida de geração para geração. A verdade é que, de origem brasileira, tem muito pouco nessas manifestações. Existem influências de várias culturas, como nos informa Melo (idem, p.190), “principalmente lusitanas, africana, ameríndia, espanhola e francesa [...]”.

As cantigas de roda fazem parte do folclore brasileiro, muito embora, como já foi mencionado, não tenham suas raízes advindas do Brasil, mas por serem uma literatura oral e cantada, sofrem modificações em cada região, podendo ser facilmente adaptadas ao nosso contexto educacional. Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Ribeiro (2000, p.11): “Todos somos portadores de folclore em maior ou menor intensidade, e isto pode ser aproveitado pelo educador no sentido de motivar a criança para os conteúdos programados a partir de fatos que ela já conhece, vivenciou ou ouviu falar”.

Outros elementos que recuperam a idade cultural, além evocar a ludicidade e desenvolver habilidades e competências nas crianças, são os jogos. Por meio deles, as crianças se tornam capazes de adquirir ideias, fortalecer seu organismo, aprende a agir, cooperar, competir de forma salutar e, ainda, a valorizar as regras impostas.

De acordo com Melo (1981, p. 146), “[...] ao iniciar um jogo qualquer, as crianças estabelecem regras essenciais, escolhem juízes, mantêm sagrados certos lugares previamente convencionados e, de modo algum, permitem fraudes e tapeações, as quais são punidas severamente”.

Quanto a classificações, não foram feitas. Este é um trabalho que aguarda a boa vontade de historiadores, porém Melo (1981) divide os jogos em fórmula de escolha e seleção, jogos gráficos, jogos de competição, jogos de sorte ou de salão, jogos com música (cantigas de roda). O autor apenas caracteriza cada um dos jogos:

Fórmulas de escolha e seleção: São as preliminares de todos os jogos, usadas para selecionar dirigentes e participantes.

Jogos gráficos: São aqueles que se distinguem dos demais pela presença de um desenho gráfico, sobre o qual se realiza o passatempo.

Jogos de competição: São os que existem em maior número e se caracteriza pela disputa, pela competição entre crianças, visando demonstrar força, agilidade e destreza.

Jogos de sorte ou salão: São que envolvem predicados de ordem intelectual, como inteligência, espírito de humor, assim também como o elemento sorte.

Jogos com música ou cantigas de roda: Dentro deste contexto dos jogos infantis folclóricos, incluímos a quinta e última categoria (MELO, 1981, p.148).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

As brincadeiras folclóricas, como jogos e cantigas, despertam, na criança, o espírito de liderança, de reciprocidade, além de ajudar no desenvolvimento da sociabilidade e dos valores humanitários, pois a maioria das brincadeiras é realizada em grupos. Em tempos difíceis como o que se vive, nesta contemporaneidade, em que há falta da noção de respeito em sala de aula, toda a atividade que agregue valores deve ser incentivada.

Dessa forma, mais uma vez a figura do professor se torna necessária, pois é ele que deve aproximar o passado e o presente, resgatando e preservando os valores da cultura regional, diante de um planejamento que permita aos alunos a aquisição ou aprimoramento de noções, tais como interação, prontidão e respeito ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o professor possa desenvolver, além dos conteúdos programáticos, os lados pessoal, social e cultural de seus alunos, em uma perspectiva reflexiva, as cantigas de roda podem atuar como ferramenta lúdica na construção das habilidades dos alunos, aliada ao conhecimento de valores sociais. Tais elementos atuam como base na formação de sujeitos, mais tarde, atuantes como cidadãos participativos, cientes da importância de seu papel social.

Diante da realidade sistemática e padronizadora das escolas, o uso das cantigas faz ressurgir a importância do brincar e de sua discussão para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Ademais, frente à onda individualista das tecnologias, as cantigas promovem o contato e a socialização entre as crianças, podendo garantir uma interação efetiva e adequada dentro do variado campo das relações interpessoais.

De modo mais específico, na educação infantil e nos anos iniciais, as cantigas de roda e os jogos populares promovem o aprendizado da leitura e da escrita, noções de lateralidade e motricidade e uma aprendizagem significativa, produtiva e desafiadora. Significativa porque os alunos têm condições de compreender o sentido de cada atividade para suas vidas; produtiva porque conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos em situações concretas e reais; e, finalmente, desafiadora porque se sentem motivados à resolução de problemas e busca de alternativas para construção de soluções.

Atuam, também, na solidificação da aprendizagem da escrita, no exercício da oralidade, entonação e resgate cultural. Nesse ponto, como muitos estudos atuais expõem, ao invés do professor repudiar as cantigas e os jogos por trazerem traços ideológicos marcados,

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

como machismo, racismo e violência, pode utilizá-los como matéria-prima de estudos e análises, reflexões, pesquisas e releituras.

De qualquer modo, as cantigas de roda recuperam a identidade e autonomia das crianças, uma vez que a ludicidade ao nortear ações, abre espaço para pensamentos lógicos e atitudes racionais. Esse brincar reflete diretamente em suas relações afetivas e sociais enquanto criança, mas terá papel determinante durante a jornada escolar e social nas diferentes fases da vida.

Assim, cabe ao professor atuar como ponte entre o passado e o presente, projetando, em seus alunos, valores e conhecimentos que solidificarão sua formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO, Veríssimo. **Folclore infantil**. Rio de Janeiro: Cátedra, Brasília, 1981.

RIBEIRO, Paula Simon. **Folclore: aplicação pedagógica**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.

SILVA, Maria Alice S. Sousa e. **Construindo a leitura e a escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

VYGOTSKI, Lévi. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1987.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**CORTINA DA SUSTENTABILIDADE- HORTA VERTICAL:
BRINCANDO, PLANTANDO E CULTIVANDO**

Ariane Tochetto
Gabriela Corrêa de Aguiar
Luciana Girardi
Solange Cristina Balbinoti

Eixo temático: Educação e Ludicidade
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

O artigo Cortina da sustentabilidade- horta vertical: Brincando, plantando e cultivando, foi elaborado a partir da necessidade de adaptar espaços disponíveis na Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos, para o plantio e cultivo das hortaliças, temperos e chás utilizados na merenda escolar, onde toda a comunidade escolar pode interagir e usufruir do resultado de seu trabalho. Devido à escassez de espaço horizontal e a abundância de espaço vertical (muro), até então não utilizado, pensou-se na construção criativa de uma horta vertical. A mesma serviu para plantio e cultivo de alfaces, chás e temperos, nos últimos quatro meses do ano de 2014, pois se acredita que a partir do momento que as crianças se envolvem no cultivo das hortaliças, sentem maior prazer em degustar as mesmas. Para a construção da horta foram reutilizados resíduos sólidos descartados pela comunidade escolar, os mesmos deixaram desta forma, de poluir o meio ambiente.

Palavras-chave: Lúdico. Hábitos. Alimentação Saudável. Reutilização. Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental, antes de tudo, é um resgate da educação por si mesma. (LISBOA, 2012, p.64). Implica em educar para formar um cidadão crítico, pensante e capaz de analisar as várias relações existentes entre o meio natural e o social, para atuar na sociedade numa perspectiva local e global.

Tendo em vista a falta de espaço disponível na escola para o cultivo de hortaliças, chás e temperos, elaborou-se o projeto da Horta Vertical; que foi desenvolvido com estudantes de faixa etária de um a seis anos, pais, professores e funcionários; pois se sabe da importância do consumo de alimentos orgânicos e saudáveis desde a mais tenra idade, sendo que crianças

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

constroem seus conhecimentos a partir de experiências concretas. Quando a ação é voltada para elas a escola é aproveitada como ambiente favorável para esse estímulo.

Segundo os PCNs (1997) é no espaço escolar que os estudantes vivenciam situações que permitem adquirir hábitos saudáveis ou não. O ambiente escolar e as atitudes praticadas na escola podem estimular mudanças positivas voltadas ao meio ambiente, saúde e ações diárias de cada indivíduo.

Segundo Freire, 1996, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, a partir disso pensou-se em estratégias para envolver os estudantes e os pais na construção da horta vertical, pois “assim como os demais cuidados, a alimentação envolve parcerias com os familiares...” (RCN para educação infantil, 1998); por isso, em nosso projeto professores e pais trabalharam juntos na construção da horta vertical, possibilitando a comunidade escolar o aprendizado de atuar coletivamente, decidindo em conjunto, além do despertar para uma “consciência ecológica”.

Conforme Barbosa, 2008: “Pensar a escola como comunidade educativa que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais”.

Como motivação inicial do projeto, as professoras dramatizaram a história “O Grande Rabanete” (Tatiana Belinky), como culminância da história as crianças fizeram um convite motivando os pais para se fazerem presentes num mutirão na escola para a construção da horta vertical.

A partir disso procurou-se trabalhar com todas as áreas do conhecimento, envolvendo no trabalho todos os níveis e equipes da escola, com atividades diversas: visita a uma propriedade que cultiva hortaliças para o comércio, contação de histórias, aquisição das mudas de alface, chás e temperos em uma agropecuária, onde foi possível também com essa atividade trabalhar a educação fiscal, releituras de obra de arte, plantio, cuidado e cultivo das mudas, degustação das alfaces na merenda escolar, atividade do “Chá e Poesia” onde cada criança declamou sua poesia degustando um delicioso chá, sendo explorada com esta atividade a oralidade, expressão corporal, o raciocínio, a desenvoltura e a sociabilidade.

De acordo com Lisboa (2012, p. 66), “[...] Em todas essas áreas citadas, é possível abordar assuntos referentes à natureza e, ao mesmo tempo, desenvolver nas crianças as questões do letramento, da expressão corporal, da sensibilização musical. Os alunos ganham

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

muito mais com projetos integrados que falem a mesma linguagem, ainda que em diferentes manifestações do conhecimento.”

Moran (2007, p.167), traz uma importante contribuição para o entendimento desta ideia:

A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Vale destacar que com este trabalho buscou-se também incentivar o reaproveitamento de garrafas pets e pneus usados, reduzindo a poluição, economizando energia, melhorando as condições de limpeza e higiene das cidades.

Pensar em educação ambiental lúdica desde a educação infantil não é uma utopia. As crianças nesta fase estão muito ligadas com o meio natural. Elas gostam de animais, de plantas, de terra. Por isso, é fundamental desenvolver na educação infantil ações que busquem este contato com o natural, porque a partir de vivências com a natureza será desenvolvida na criança uma sensibilização e uma educação para a mudança de condutas tão importantes para a construção de um mundo mais saudável. (LISBOA, 2012, p.66).

Ensinar de maneira lúdica é um método que é usado na prática pedagógica, e que contribui de maneira significativa para o aprendizado dos estudantes, possibilitando ao professor preparar aulas dinâmicas o que faz com que os mesmos sintam maior vontade em aprender, apresentem maior interesse pelo conteúdo proposto, interajam mais em sala de aula, sejam mais criativos e críticos, e não mero repetidores de informações.

Como diz o sábio Freire (2014), “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

DESENVOLVIMENTO

Pensando na importância de se incentivar hábitos saudáveis desde a mais tenra idade, o projeto foi desenvolvido pelas professoras participantes do curso “Curso para professores. Gestão e educação ambiental com práticas pedagógicas em educação ambiental” e contou com a colaboração da direção, professores, funcionários e comunidade escolar.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Num primeiro momento o grupo de professoras se reuniu para elaborar o projeto a ser aplicado na escola. O projeto contempla atividades pedagógicas direcionadas aos alunos da educação infantil e outras que mobilizaram a comunidade escolar.

As atividades foram desenvolvidas na escola e fora dela também, nos últimos quatro meses do ano 2014, sendo que cada professor explorou e intensificou as atividades de acordo com o nível de sua turma, para o qual foram utilizados os recursos metodológicos já citados acima, como também os seguintes recursos materiais: rádio, livros de histórias, retroprojeter, legumes e verduras, pneus, litros, terra, mudas, fantoches, imagens, materiais de uso comum na sala (canetinha, lápis, giz de cera, tinta, tesoura, cola...), CDs.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos com este projeto vieram de encontro ao que se esperava quando o mesmo foi elaborado, pois essa primeira parte (confeção da horta e plantio das mudas) do processo contou com a participação de toda comunidade escolar.

Foram desenvolvidas diferentes atividades pedagógicas onde os alunos mostraram-se receptivos e interessados com as diferentes atividades propostas.

Pretende-se dar continuidade ao projeto no próximo ano, porém alguns aperfeiçoamentos se fazem necessários. No decorrer do trabalho, pudemos observar que as alfaces murchavam facilmente, mesmo sendo regadas duas vezes ao dia, a partir disso buscou-se informações para amenizar esse problema, como alternativa é possível usar palha ou papelão entre a terra e o plástico da garrafa pet, bem como também em cima da terra, retendo desta forma a umidade.

As atividades realizadas dentro do projeto “Cortina da sustentabilidade- horta vertical: Brincando, plantando e cultivando” tiveram grande êxito, devida a participação de toda a comunidade escolar. As atividades foram planejadas dentro de um cronograma de atividades que foi executado dentro do prazo proposto.

A partir delas as crianças demonstraram um maior cuidado em relação ao cultivo das hortaliças e aumentaram o consumo das mesmas em suas refeições.

Por fim, no que se refere à Educação Ambiental na Educação Infantil, o que seria o nosso objetivo maior, foi possível verificar a importância da ludicidade e a relação desta com

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

o diálogo e com a corporeidade. “Precisamos que seres humanos cultivem mais o sentimento de pertença, seja pertencer mais ao seu corpo, seja seu corpo pertencer mais ao mundo.” (LISBOA, 2012 p.67)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo: A 2008.

BELINKY T. **O Grande Rabanete**. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LISBOA, Eunice Aita Isaia Kindel; Alexandre José Diehl Krob ... [ET AL]. **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS

Daniela Fátima Mariani Mores¹

Eixo temático: Educação e Diversidade
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

A história da educação nacional nos mostra que o Brasil, demorou muito tempo para aceitar que a educação é um direito de todos os cidadãos. Apenas na década de 80, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, se garantiu a educação como direito público subjetivo. Se voltarmos a atenção para a educação da pessoa com deficiência veremos que ainda são necessários avanços significativos, pois o atendimento de certa forma ainda reflete o longo período em que a pessoa com deficiência sofreu exclusão por parte da sociedade- foi considerada um ser diabólico, carente de tratamento médico, para posteriormente ser reconhecida numa visão mais humanista com igualdade de condições e oportunidades, tanto quanto as pessoas ditas “normais”. No cenário atual, é através do movimento da educação inclusiva que as pessoas com deficiência estão conquistando visibilidade e a garantia de direitos, legitimando a importância de um atendimento que potencialize suas diferenças. Por sua vez, as escolas que trabalham na perspectiva da educação inclusiva pautam suas ações no objetivo de tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem, pois ela beneficia a escolarização de todas as pessoas. Assim, escolas inclusivas requerem um trabalho colaborativo de pais, alunos e professores para efetivamente empreenderem um projeto educativo para toda a comunidade, capaz de gerar mudanças conceituais e atitudinais.

Palavras chave: Educação. Pessoa com deficiência. Educação inclusiva.

A proposta deste ensaio versará sobre a temática da educação inclusiva. Mas, de forma mais abrangente, faz-se necessário mencionar que a história da educação nacional nos mostra que o Brasil, por muito tempo, manteve a oferta de ensino para o grupo elitizado da população. Interesses políticos definiam a quem se destinaria a escolarização. Essa situação deixou cicatrizes na sociedade e gerou um contingente da população com pouca ou nenhuma escolaridade. Mesmo após inúmeras ações no sentido de melhorar a escolarização dos brasileiros ainda observa-se um cenário controverso, marcado pela exclusão, muitas vezes reforçado pelas condições de vida desiguais em que vivem os brasileiros.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela UFFS- Campus Erechim- RS,

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Por sua vez, foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205 que definiu “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A oferta pública será organizada através do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, um direito público subjetivo ao qual o Poder Público será responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular. Quanto ao direito público subjetivo, o indivíduo ao nascer já sabe que o tem e o Estado tem o dever de cumpri-lo.

O direito à educação na Constituição de 1988 é portanto, o resultado do processo histórico em busca da defesa do direito do sujeito e cidadão à educação, pois, garantindo o acesso à escolarização em todos os níveis se fará a reparação de um direito que foi negado à população, ao longo da história da educação brasileira.

A doutora em educação Gilda Cardoso de Araujo afirma que:

[...] O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social (...) O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos [...] (ARAUJO, 2011 p. 287)

Analisando o panorama acima descrito, fica evidente que a educação no país esteve condicionada às questões políticas e relações de poder. Foi a Constituição Federal de 1988, homologada em um período de abertura política, democratização do Estado e de reorganização da sociedade, que universalizou o acesso à escolarização para toda a população. Isso nos leva a pensar que se para garantir a educação das pessoas consideradas “normais” já houve tantas controvérsias, continua a ser desafiador conquistar espaço para a educação das pessoas com deficiência.

Se nos detivermos em analisar o histórico de exclusão a que foram submetidas as pessoas com deficiência, estaremos diante de um quadro estarrecedor. Na Idade Antiga e Idade Média, as pessoas com deficiência eram consideradas seres diabólicos, os bebês eram assassinados ao nascer, os adultos que não eram torturados como hereges eram abandonados, ou trabalhavam como palhaços a serviço da corte real. Nos séculos XVIII e XIX a deficiência

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

passou a ser considerada um problema médico com possibilidade de tratamento, voltando-se a atenção para alguns atendimentos numa visão mais humanista, com avanços legais e educacionais. Em período mais recente, ainda alicerçados na perspectiva humanista, surgem as escolas especiais (no Brasil a APAE é criada em 1954), as entidades assistenciais e os centros de reabilitação, numa proposta de integração dos deficientes ao restante da população e especialmente à sociedade, com igualdade de oportunidades, valorização e respeito às diferenças.

Referenciando o cenário nacional, nas últimas décadas aportes legais buscaram garantir direitos educacionais para as pessoas com deficiência, entre os de maior destaque estão a já citada Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Plano Nacional de Educação em 2014 e finalmente a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13146, em 2015.

Ao mesmo tempo que a educação especial conquista visibilidade e espaço na sociedade, luta incansavelmente pelo movimento da educação inclusiva. Educação inclusiva que almeja o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. Educação inclusiva a qual, conforme Malvezzi “[...] implica colaboração e co- participação de toda a sociedade e deve se alicerçar na reconstrução da prática da democracia e da cidadania, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais [...]” (MALVEZZI, 2009, p. 3780).

Cito Baptista para reforçar essa ideia:

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. [...] (BAPTISTA, 2004 p. 10)

Assim sendo, as escolas que trabalham voltadas para a educação inclusiva, oportunizam o desenvolvimento de atividades baseadas no respeito e valorização das diferenças, com ações educativas pautadas pela cooperação, pelo compartilhamento do processo educativo, através da experimentação, da criação, da descoberta e da co-autoria do conhecimento. Essa ideia destaca-se especialmente quando nos mostra que a transformação da escola favorece a todos e garante a qualidade do ensino.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

Aproprio-me de uma citação presente em Prieto, sobre o objetivo da inclusão escolar, pois sintetiza o que aqui quero dizer:

[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem [...] pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes níveis de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade, nos sistemas de ensino [...] (PRIETO, 2006 p. 40)

Para alcançar tal objetivo, precisa haver uma mudança de postura tanto dos gestores quanto dos professores, a fim de proporcionar ambientes de estudo que estimulem novas descobertas, desenvolvimento de pesquisas, de experiências, integração de saberes e principalmente autonomia na construção de conhecimentos significativos aos estudantes. Ou, nas palavras de Mantoan “[...] temos que partir na direção de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que conecta os conhecimentos e suas áreas [...]” (MANTOAN, 2013 p.106), focada no aprendizado e bem-estar individuais, com currículo aplicado conforme a realidade local, cultura que ressalte a atitude positiva em relação a escola e educação, cooperação interdisciplinar, alto nível educacional do corpo docente e valorização dos profissionais com reconhecimento público.

A inclusão escolar nesta perspectiva, passa a ser um projeto de toda a comunidade, com a participação das famílias, muito mais que um projeto exclusivo da escola. Pois, para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos.

Finalizo, concordando com o apontamento do Ministério da Educação, que diz que a proposta de um sistema educacional inclusivo passa pela dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado em nossa carta magna.

Agradecimentos

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS, pelo apoio à qualificação profissional.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil ... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

BAPTISTA, Claudio R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. IN: XII ENDIPE. Curitiba: 2004; XII ENDIPE. **Anais** PUCPR: 2004. Anais (c). CD-Rom.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.

MALVEZZI, Maria Demele Gasparino. Educação Inclusiva sob olhar da experiência. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III encontro sul brasileiro de psicopedagogia. 2009. **Anais ...** PUCPR out. 2009.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

_____. **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/26507>

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **A Educação no Brasil: da Exclusão a Inclusão Escolar**. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar/>>.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**MARCOS NORMATIVOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Naiara Migon¹

Eixo temático: Políticas Educacionais e Práticas Educativas

Modalidade de apresentação: apresentação oral

RESUMO

A educação Brasileira foi marcada pela exclusão de muitas pessoas no sistema educacional ao longo dos anos, seja por questões sociais, econômicas, políticas ou culturais. Mas também algumas iniciativas e políticas foram acontecendo e sendo concretizadas a fim de contribuir com a inclusão escolar dos chamados “minorias”, mas que juntos são a grande parte da população que desde o início da história da educação acabou ficando de fora ou então participando de lugares menos favorecidos. Este trabalho é dedicado para o público que por algum motivo identificam-se com a educação especial, onde são apresentados alguns elementos que contribuem para o conhecimento das leis e políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas, assim como as práticas educacionais necessários para que de fato aconteça à inclusão, a fim de contribuir com o que cada escola deve assumir com seus educandos, ou seja, permitir o acesso, garantir a permanência para que aconteça de fato o êxito de cada discente. A estrutura desse texto segue da seguinte forma: uma breve introdução sobre o tema, desenvolvimento onde elenca alguns documentos relativos aos direitos e também à inclusão escolar, apresenta algumas possibilidades e alternativas, e encerra com a conclusão do assunto e alguns apontamentos relevantes, e questionamentos para reflexões posteriores.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Marcos normativos. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com necessidades especiais desde a antiguidade até os dias atuais é caracterizada por diferentes posturas e atitudes exclusivas da sociedade, com isso, muitas legislações, decretos, políticas públicas, documentos, entre outros, surgiram para o processo de inclusão desses sujeitos, vários no âmbito educacional.

¹ Mestranda em Educação pela UFFS – Campus Erechim. Téc. Adm. no IFRS-Campus Sertão. Sertão-RS
naiaramigon@hotmail.com.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Nesse contexto as escolas devem assumir papel transformador na vida das pessoas. Segundo Freire (2005) “educar é muito mais que meramente transmitir conhecimentos; é transpor o educando para a situação de descoberta; é levá-lo ao encontro da cidadania”. Assim, o objetivo desse trabalho é enfatizar os principais marcos normativos sobre educação especial e contextualizar com a realidade, segundo dados e ideias de autores que falam sobre o assunto, e com isso construir algumas possibilidades de práticas educativas e ações escolares.

BREVE PANORAMA DOS MARCOS NORMATIVOS QUE ABORDAM A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

A educação especial é a modalidade de ensino que atende as pessoas com necessidades educacionais específicas, sendo que ambos tiveram muitas mudanças de conceitos e de significados ao longo do tempo. Quem trabalha com o tema, sabe que ainda temos muitas pessoas que não concordam com a inclusão e que existe muita resistência ao tratar do assunto.

Algumas das leis criadas para garantir e direcionar o direito à educação das pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional internacional foram: em 1948 na Declaração Universal dos Direitos do Homem; na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de abril de 1959; houve um momento histórico que foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990; em 7 a 10 de junho de 1994, aconteceu em Salamanca na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no qual foi criado a Declaração de Salamanca, cujos princípios norteadores são muito utilizados atualmente, Goffredo (1999).

No âmbito Brasileiro, tivemos várias iniciativas e abordagens sobre a educação especial, uma delas foi a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Depois a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. Em 1996, foi promulgada a atual, com a Lei 9.394/96, que estabeleceu práticas para assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (MEC/SEESP, 2008).

Outro marco importante foi a promulgação da Constituição de 1988:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (MEC/SEESP, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, determinou que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Na mesma década em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos e em 1994 a Declaração de Salamanca influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil (MEC/SEESP, 2008).

Ainda em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “integração instrucional”, ou seja, o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que pudessem acompanhar as atividades curriculares, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais (MEC/SEESP, 2008).

O Decreto nº 3.956/2001 conhecido como a Convenção de Guatemala, criada para “eliminação de todas as formas de discriminação contra” a pessoa com deficiência (Fávero *et al*, 2007, p. 29).

A Lei nº 10.845 de 2004 “Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências”, como: “garantir a universalização do atendimento” especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; e, “progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004).

No ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe os marcos históricos e normativos que constam: as instituições criadas para atendimento especializado, as leis que foram permitindo o acesso ao ensino regular, as políticas, resoluções, decretos, portarias, diretrizes, e documentos no geral que regulamentaram o material legal atual para trabalhar a inclusão. Além disso, apresenta um diagnóstico sobre o tema, dados e diretrizes (MEC/SEESP, 2008).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A criação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece em suas diretrizes, o Compromisso de Todos pela Educação, e o Plano Nacional de Educação – PNE, objetiva, dentre as suas ações, desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. (MEC/SECADI, 2014).

Outro marco importante é a criação da lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que “instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. No art. IV discorre pontualmente sobre a educação (BRASIL, 2015).

É fato que as políticas públicas têm papel importante na sociedade, contribuindo e garantindo direitos humanos, por isso, Barreta e Canan (2012, p. 6) colocam a importância da sintonia que deve ter com a realidade educacional:

O paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, o ser humano. Nesse contexto, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença.

E por isso, com base no cotidiano escolar, sabemos que só as políticas públicas não garantem de fato o acesso e permanência eficaz de nossos discentes, é preciso que cada escola e agente responsável pelos alunos estejam dispostos a cumprir o disposto nas leis e de fato faça a inclusão dos alunos.

Referente a isso Carvalho (2011, p. 79) cita que:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garantem são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Para Mantoan (2013) as práticas educativas tem grande importância, pois:

Não se implementam mudanças orientadas em lei sem o mapeamento das dificuldades que permeiam as escolas e classes. Quantas pesquisas e experiências, relatos e estudos de caso, poderiam resultar na disponibilidade de novas práticas pedagógicas? Talvez este seja o valor dessa ação. Se, por inclusão, entendemos diminuir (em relação a qualquer aluno) barreiras à sua aprendizagem, à sua participação, essa tem de ser a continuidade desse trabalho (MANTOAN, 2013, p. 30).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Nesta perspectiva Santos (2008, p. 151) coloca que “as políticas públicas precisam garantir e dar sustentação pedagógica ao trabalho com a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade, o qual deve ser interpretado como enriquecimento cultural e não como obstáculo às práticas escolares”.

Assim, cada documento teve sua importância para o cenário atual e foram construídos conforme sua realidade da época. É fato que, só temos hoje a quantidade de alunos com necessidades específicas matriculados e frequentando escolas regulares devido as legislações que garantem tal direito, porém há muito por fazer, melhorar/ampliar o que está sendo feito, precisamos criar mecanismos mais eficientes para analisar o trabalho feito nas escolas, acompanhar e orientar os profissionais envolvidos de forma mais direta, avaliar as ações desde o ingresso até o egresso, tudo para estabelecer mudanças significativas na área da educação inclusiva.

POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Precisamos trabalhar efetivamente com toda a escola, interna e externamente, com trabalhos voltados para equiparação de condições e nunca na padronização dos sujeitos. Todos são responsáveis pela inclusão, não devemos apenas seguir legislações ou esperar que elas sejam criadas para proporcionar condições adequadas para nossos alunos, pois os resultados obtidos são de responsabilidade do grupo todo, mesmo que tenha maior relevância para as pessoas com necessidades específicas, que necessitam de melhores condições de acesso e permanência nas escolas, para que possam desenvolver suas competências. Cada avanço dado e objetivo alcançado são benéficos para todos, pois a escola existe para isso.

Assim é necessária uma avaliação contínua nas escolas para identificar melhorias e entraves, analisando não só o que regulamenta o processo inclusivo, mas sim, como e aonde eles acontecem. Como cita Carvalho (2011, p. 73-74) “Para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados”. Por isso, a necessidade de analisar também os argumentos de quem não é favorável ao tema, “o novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências, devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem”.

É preciso um trabalho constante atrelado à ação que desenvolvemos e a reflexão desses atos. Carvalho (2011, p. 81) relata que “a análise crítica e reflexiva com base

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

nos princípios e em seus corolários permite-nos questionar: como melhorar as escolas que temos? Como transformar discursos politicamente corretos em práticas, traduzidas em efetivas ações?”.

É ação humanística proporcionar um ambiente de respeito para todos, sem barrar o crescimento de ninguém, independentemente de sua especificidade, pois cada um terá sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. As escolas precisam auxiliar na transformação de utopias em realidade e formar cidadãos capazes de lutar por aquilo que é certo. Por isso precisamos de métodos de ensino que sejam eficazes para todos, sem excluir ninguém nesse processo.

Sobre métodos inclusivos, Carvalho (1999, p.52) cita que:

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando se observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p.67 apud CARVALHO, 2011, p. 14) afirma que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/ e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Desta forma, é necessário que cada professor que possui em sua turma alunos com necessidades educacionais procure apoio com os demais agentes na escola, ou seja, professores, alunos, família e comunidade externa que possuem experiência ou que estejam dispostas a ajudar, pois quanto mais pessoas envolvidas e engajadas em contribuir com o sucesso de alunos, melhores serão os resultados e menores as probabilidades de erro, pois aquilo que se constrói junto tem mais força que o elaborado individualmente.

Com isso, não podemos deixar de citar uma alternativa muito utilizada e eficaz para auxiliar no desempenho dos educandos que são as Salas de Recursos Multifuncionais ou salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), locais onde acontece o atendimento ao aluno com deficiência, no contra turno da aula regular, é destinado para orientar e dar reforços aos alunos com dificuldades, para que possam melhorar seu desempenho acadêmico e com isso contribuir para seu crescimento escolar e com o trabalho do professor e o restante da turma.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Carvalho (1999, p. 51) cita que é preciso “medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento propostos na vivência escolar. Traduzindo na prática, é preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola”.

Para Mantoan

Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender. Isso pode ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos. (2007, p. 49)

Assim, precisamos de práticas/ações concretas, mesmo que cada aluno possui as suas particularidades, isso é intrínseco de todo sujeito, por isso, vamos aprendendo com eles e vice-versa, como cita Mantoan (2007, p. 55) “aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade”. Esse é o elemento fundamental no processo de ensino – aprendizagem, o conhecimento conjunto de todos os envolvidos, desta forma, os métodos que usamos de certa forma são menos importantes do que o objetivo principal que é empoderar os alunos e permitir que sejam o centro da aprendizagem, construindo a cada dia novas perspectivas e alternativas para que todos participem e contribuam nessa caminhada chamada conhecimento.

CONCLUSÃO

A atual conjuntura da inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular representa um grande desafio para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda há melhorias para serem feitas em nossas legislações, precisamos fortalecer as políticas públicas e adaptar as escolas, para que de fato seja para todos. Temos que aumentar a inserção das famílias no processo de ensino-aprendizagem, pois temos muito o que aprender com eles.

É necessária uma eficaz formação continuada para todos os profissionais das escolas, e não apenas para os docentes, lembrando que todos tem sua parcela de responsabilidade na

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

inclusão, e a escola inteira precisa trabalhar o assunto e estar preparada para as diferenças, que são muitas e em todos os aspectos.

É visto que temos muitas possibilidades, tanto dentro como fora das escolas, basta estarmos dispostos a melhorar nossas ações e reflexões, também é necessário ter ajuda financeira do governo para compra de material adaptado, para investir em acessibilidade e capacitar seus profissionais, fortalecer o convívio com os familiares dos alunos com deficiência, que dispõem de uma história de superação e ajudarão muito no processo de inclusão.

Desta forma, estaremos melhorando a escola como um todo, e não apenas para os alunos com necessidades educacionais específicas. Não podemos só adaptar ou reparar quando chega um aluno, ou recusar alguém por falta de preparo. Se existe um lugar capaz de transformar a vida e a realidade cotidiana, e a qual tem papel social é a escola, e os professores são os sujeitos profissionais capazes de propor soluções para trabalhar com as diversidades.

Agradecimentos

IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ao apoio para participar de Programa de Capacitação/Qualificação Stricto Sensu.

REFERÊNCIAS

BARRETA, E. M.; CANAN, S. R. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva: Avanços e Recuos a Partir Dos Documentos Legais**. IX ANPED SUL, p. 01 - 06, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/173/181>> Acesso em 06 de maio de 2015.

BRASIL. Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. **Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. Acesso em: 02 jun. 2007.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 02 jun. 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 8º ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, R. E. et al. **Educação Especial**: tendências atuais, Brasília: Estação das Mídias, 1999.

FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Demográfico por deficiência no Brasil**. Brasília, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar Da Educação Básica 2012 Resumo Técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília/ DF, fev. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2016-reforca-desafios-para-universalizacao-da-educacao-no-brasil/21206> Acesso em: maio de 2017.

MEC/SECADI. **Política educação especial**: atualizada. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DdcxHqYy56YJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%2ask%3Ddoc_download%26gid%3D16690%26Itemid%3D+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

MEC/SEESP. **Política educação especial**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 abr. de 2015.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira. **O desafio das diferenças nas escolas**. RJ: Vozes, 2008.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**PROPOSTAS EDUCACIONAIS POSSÍVEIS: UM OLHAR SOBRE A
ABORDAGEM DA ESCOLA DA PONTE, O SISTEMA DE REGGIO
EMÍLIA E A PEDAGOGIA DE MAKARENKO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Naiara Migon¹
Daniela F. M. Mores²
Clarisse H. Perinazzo³

Eixo temático: Políticas Educacionais e Práticas Educativas.
Modalidade de apresentação: Apresentação oral.

RESUMO

Os avanços nas legislações e nas políticas públicas de educação das últimas décadas buscaram significativas transformações e a popularização da escolarização, que podem ser observadas no aumento significativo do número de escolas e de matrículas, porém ainda vemos muitas desigualdades e insucessos escolares. Assim, diante desta perspectiva no cenário educacional brasileiro, torna-se cada vez mais relevante a busca por uma educação pensada no e com o sujeito, no qual o mesmo deve ser participante do processo de ensino e aprendizagem, a qual se pode chamar de uma proposta de educação integral. Assim sendo, o presente texto objetiva dialogar brevemente sobre algumas abordagens possíveis na educação integral, para que possamos refletir o contexto escolar em que estamos inseridos propondo melhoria das práticas educativas, fundamentais para a construção da sociedade que queremos, e para a formação integral de sujeitos críticos, reflexivos, levando em consideração a educação transformadora, libertadora e centrada nos sujeitos, condizente com as concepções de Paulo Freire em suas obras. As propostas educacionais trazidas neste texto são: abordagem educacional da Escola da Ponte, sistema educacional de Reggio Emília e a Pedagogia de Makarenko. A intenção não é mostrar tais propostas educacionais com a finalidade de aplicação direta, pois se sabe que nosso contexto educacional é diferenciado das citadas, mas busca-se evidenciar tais propostas exitosas, para que possamos aproveitá-las a fim de explorar as características e refletir constantemente as nossas atividades na prática, para com isso pensar e repensar a partir do que temos, para onde queremos ir e como melhorar nosso espaço.

Palavras-chave: Propostas educacionais, Educação integral. Práticas educativas.

¹ Mestranda em Educação pela UFFS – Campus Erechim. Téc. Adm. no IFRS-Campus Sertão. Sertão-RS
naiaramigon@hotmail.com

² Mestranda em Educação pela UFFS – Campus Erechim. Téc. Adm. no IFRS-Campus Erechim. Erechim-RS.
daniela.mores2016@gmail.com.

³ Especialista em Gestão Escolar. Téc. Adm. no IFRS-Campus Erechim. Erechim-RS. clariperi@yahoo.com.br.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

A sociedade passou por muitas transformações ao longo dos anos e a educação sendo um elo importante nesse processo vem tentando acompanhar as mudanças crescentes que interferem no cotidiano das pessoas. Sabe-se que o histórico da educação brasileira é marcado por priorizar a escolarização e o ensino de qualidade para a elite, desfavorecendo e excluindo muitos das camadas populares. Ao longo da história da educação observamos que a oferta da escolarização para a população esteve condicionada a relações de poder.

Ao analisar a conjuntura atual, ainda observamos que questões econômicas, sociais, culturais e políticas interferem na educação, o que contribui para a geração de alguns obstáculos, como: deficiências no processo de ensino e aprendizagem, conflitos de origem didático-pedagógicos e administrativos, evasão, defasagem idade-série, conturbada dinâmica das relações interpessoais educador x educando, educando x educando, gestor x educador, entre outros, com isso, faz-se necessário repensar o sistema educativo em seus diferentes aspectos.

Verificamos que muitas propostas foram e estão sendo criadas, a fim de melhorar o cenário da educação, através de políticas públicas que possibilitam o acesso, a permanência e o êxito para nossos educandos. Também vemos ações exitosas em várias regiões do Brasil e do mundo, pensadas por educadores que acreditam em uma educação diferenciada, com foco no educando e não baseadas no sistema capitalista, muito utilizado por escolas tradicionais.

Uma dessas propostas é a educação integral, a qual podemos entender como formação integral do sujeito, enquanto ser autônomo e responsável por sua história. Para tanto, as escolas têm o papel de proporcionar espaços para reflexão e construção do conhecimento, partindo do princípio da emancipação do sujeito, o que vai muito além do simples treinar, como vemos comumente acontecer. Essa concepção de ensino, por ser fundamentada no e para o educando, gera benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse repensar o sistema educativo tem sido entendido por nós também como a busca por uma educação integral, perpassada por novas práticas didático-pedagógicas, pelo comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, pela parceria entre instituições, especialmente entre família e escola e pela formação docente.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Com isso, veremos neste trabalho, os exemplos exitosos das propostas pedagógicas da Escola da Ponte, de Reggio Emília e a Pedagogia de Makarenko, nas quais são possíveis entender o contexto de tais trabalhos e aproveitar para nossa realidade no cotidiano escolar.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral não pode ser entendida como a ampliação da carga horária das atividades na escola, mas sim como a concepção que integra o sujeito como um todo, sendo necessário emancipar, transformar e empoderar nossos educandos para que sejam cidadãos livres e conscientes de suas responsabilidades, seja na escola, no trabalho ou nos demais espaços.

Diferentemente de uma educação submissa e alienadora que vê os sujeitos como meros aprendizes e receptores de conhecimento, o educador Paulo Freire nos orienta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” e que “educadores e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 95-101).

Sobre esse assunto PARO (2009, p. 20) coloca que “educação é integral ou não é”, e que:

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas o conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral.

Considerando as ideias iniciais acima apresentadas, vamos trazer brevemente algumas abordagens que são importantes na perspectiva da educação integral, para que possam contribuir na para a ação reflexiva de nosso trabalho, instigando a conhecê-las melhor, com a certeza que muitas possibilidades que elas trazem são aplicáveis ao contexto em que estamos inseridos.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Um olhar sobre a abordagem educacional da Escola da Ponte

Para alcançar resultados satisfatórios, a educação integral possui valores que precisam ser reconhecidos e vivenciados por todos. José Pacheco, fundador da Escola da Ponte aborda no Dicionário de Valores em Educação, alguns exemplos. Para o autor é fundamental que tenhamos uma educação baseada no sujeito e na sua construção integral, abordando a autonomia como “complexo individual, porque ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente” (2012, p. 03).

O autor faz algumas críticas ao sistema educacional atual, entre elas: tendência ao “desenvolvimento do cérebro e não o desenvolvimento moral”; professores tradicionais que reproduzem no passar dos anos as mesmas metodologias e conteúdos, convictos de sua experiência profissional, porém confundem com “formação experiencial”; outra situação desagradável que vemos nas escolas é o “currículo oculto” gerado pelos educadores, como a “transição de valores negativos, como mentira, deslealdade, falsidade...”. Para Pacheco, se a “escola não é o primeiro lugar para se educar o indivíduo, também não deverá ser o primeiro lugar de deseducá-lo, mas um lugar e tempo de aprendizagem de valores”, já que “não nascemos reflexivos; aprendemos a refletir (2012, p. 16-28).

Nesse aspecto, uma escola que superou vários desafios e conseguiu tornar-se um exemplo de educação integrada baseada no sujeito é a Escola da Ponte, uma escola pública que surgiu em 1976, em Vila das Aves, Portugal, posteriormente instalou-se em S. Tomé de Negrelos e hoje tem sua proposta como referência para a educação em todo o mundo.

A proposta da Escola da Ponte baseia-se no paradigma de racionalidade emancipatório, a fim de promover autonomia, cultura reflexiva e a consciência cívica de seus alunos, envolvendo-os nas tarefas e na gestão da escola, evidenciando o respeito que existe no interesse dos alunos. A escola é organizada em Núcleos de Projetos, cuja mobilidade de alunos entre os núcleos é regulada por um Perfil de Transição, conforme o Projeto Educativo. Entre a equipe de profissionais, possui um orientador educativo - docente, psicólogo e sociólogo. Dentre outras estruturas educativas estão: as dimensões curriculares, a tutoria, responsabilidades e a Assembleia de Escola, regradas através do seu Regulamento Interno.

Apesar de sua criação na década de 70, apenas em 2004 foi firmado o Contrato de Autonomia entre a Escola da Ponte e o governo de Portugal, após avaliação externa, a fim de

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

reconhecer sua importância educativa, no qual foram normatizados objetivos, princípios, responsabilidades e estratégias a cada um dos envolvidos.

Ao mencionar essa proposta é relevante apontar a importância de todos os agentes dentro da escola, que são responsáveis pela viabilidade do projeto educativo, todos na escola de alguma forma são educadores. Pacheco (2012, p. 11) ao falar do início do projeto pela escola, onde muitos não acreditavam que seria possível com os educadores da época afirmou, “mas foi com aqueles professores, acreditando na capacidade de transcenderem, que o projeto da Ponte começou. Foi esperançosamente que ele prosperou”.

Pode-se dizer conforme Pacheco (2014), que prosperou embasado na democratização, cuja diversificação das práticas dos educadores e da instituição facilitou a participação na decisão e na ação, e principalmente como condição de mudança. Isso nos remete à importância dos professores em todo o processo de ensino e aprendizagem, e da necessidade de um processo de formação constante, uma vez que é “um processo permanentemente inacabado”. E, somente quando os professores percebem os “benefícios” da formação entendem que na verdade estão se autoformando e assim, transformando sua ação.

Fica evidente na proposta da Escola da Ponte, que conforme Pacheco (2012, p. 23-24) “não se deve ensinar para a escola mas para a vida”. Embora muitos educadores ainda pensem contrários a essa afirmação ou como diz o autor “é bem provável que os seus professores atravessem décadas de aulas, sem lançar um olhar sequer para além dos muros da escola...”, mesmo assim, não podemos nos acomodar, pois muitas propostas, mudanças, ações surgem de educadores preocupados com a situação atual da educação, ou das escolas, e encontram apoio das famílias e alunos para construir um projeto diferenciado do modelo tradicional, que aposte na formação integral do sujeito e no sucesso escolar dos educandos.

Para que tenhamos êxito, em qualquer abordagem educacional é necessário o engajamento e a participação de todos, como essenciais para o despertar da autonomia e da criatividade. Engajado cada sujeito sente como seu o processo de mudança e este torna-se duradouro.

A escola como uma formação social, tem interação com o meio e com outras formações sociais, sendo que dessas relações convergem em mudanças almejadas e pensadas. Por isso, a importância em ser o local onde são despertados alguns valores e ensinado o ato de reflexão, criticidade e emancipação, na perspectiva de que cada aluno é único e como tal deve ser respeitado em sua escolarização e valorizada a construção de sua identidade pessoal.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A abordagem educacional de REGGIO EMÍLIA

A experiência educacional, que iniciou na região de Reggio Emilia na Itália, a qual adotou este nome e foi criada numa situação de pós-guerra, mesmo com pouco recurso, através da mobilização, cooperação e união, as famílias construíram uma escola que tornou-se referência mundial, conforme explica Sá:

Em 19467, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarejo de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial⁸ envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação (SÁ, 2010, p. 57).

A proposta original foi aceita pelo educador Loris Malaguzzi, que acreditou na ideia juntamente com os pais, principais agentes para construção e manutenção, tornando-se assim inovadora, “os eventos são organizados pelas famílias, professores e alunos, objetivando a integração e a coletividade; porque constitui uma continuidade do lar, e por causa da crescente intensificação do seu papel sociocultural naquela sociedade” (SÁ, 2010, p. 58).

Quanto à abordagem educacional adotada pela escola pode-se entender, conforme descreve Sá:

Nessa abordagem educacional, a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico¹². Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, tratasse de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais (SÁ, 2010, p. 62).

O ambiente também é diferenciado, onde são disponibilizados diversos ambientes educativos, com muitos materiais didáticos dispostos para que o aluno construa seu próprio saber, as salas são planejadas e construídas para ser acolhedor e motivacional. Os alunos possuem acesso aos ambientes e aos profissionais que atuam na escola. “Por meio da arquitetura, busca-se um diálogo entre o ambiente interior e o exterior [...] há o uso intenso de

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

transparências, obtidas com vidros, plásticos, paredes vazadas e variedade de níveis, de onde podem ser observados vários espaços e ângulos” (SÁ, 2010, p. 67-68).

A criança é encorajada a explorar o ambiente do ateliê, que é rico em possibilidades, e a se expressar nas mais diferentes linguagens – desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, etc. Para os educadores de Reggio Emilia, essa produção intensa de representações conduz a níveis de habilidades simbólicas e de criatividade bastante elaborados (SÁ, 2010, p. 69).

Quanto aos materiais utilizados, “ficam à disposição das crianças, mas são utilizados apenas aqueles indicados conforme combinado com a professora”. Existe o respeito da construção e interesse dos alunos, onde são incentivados e valorizados na busca do conhecimento. “Durante o trabalho, as professoras interpretam, escrevem e fotografam constantemente as atividades desenvolvidas; não há rigor em fazer isso em relação a todos os alunos” (SÁ, 2010, p. 72).

A proposta de Reggio Emilia defende que a criança possui diversas linguagens e as escolas precisam contribuir para o pleno desenvolvimento delas. Nesse sentido KATZ sugere seis lições que podemos aprender com Reggio Emilia:

Em primeiro lugar, as crianças e os professores, juntos, examinam tópico de interesse para as crianças pequenas em detalhes e em profundidade no trabalho com projetos, e fazem uso excelente de uma variedade de formas visuais e gráficas enquanto realizam isto. [...] a equipe de professores age a partir de uma suposição que frequentemente ignoramos: a de que as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta. Em segundo lugar, quando as crianças tem experiência no uso de seus desenhos, pinturas, etc., como uma base para a discussão e trabalhos adicionais, elas dão grande atenção a isso [...]. Em terceiro lugar, a introdução precoce à representação observacional e realística não inibe necessariamente as capacidades ou desejos das crianças de usar meios para a expressão abstrata, criativa e também imaginativa. Em quarto lugar, a espécie de trabalho realizado pelas crianças nesses projetos oferece um rico conteúdo para o relacionamento entre professores e alunos. O quinto ponto a salientar é que muitas características do comportamento dos adultos transmitem às crianças a ideia de que todos os aspectos de seu trabalho são considerados com seriedade [...]. Finalmente, o modelo subjacente sobre o qual a vida escolar está baseada é mais próximo aos relacionamentos familiares e comunitários [...] (KATZ, 1999, p. 54).

Assim, podemos visualizar que a proposta educacional de Reggio Emilia caracteriza-se como uma educação integral, pois baseia-se no interesse do educando partindo dos seus conhecimentos prévios e interagindo com o ambiente, criando possibilidades para a construção de conhecimentos significativos.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Desta forma, ao compararmos situações das escolas brasileiras com o cenário da Reggio Emilia, veremos como algumas abordagens podem ser adotadas para gerar mudanças em nossos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo: tornar a escola um local agradável; proporcionar aos estudantes momentos ricos de experiências significativas, que partem das suas realidades, para a interlocução dos saberes, não padronizar os conhecimentos, mas respeitar os diferentes ritmos, as diversidades desenvolvendo as potencialidades de cada estudante no processo educativo.

A Pedagogia de Makarenko

Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) foi um grande educador soviético que lutou ativamente “para que as ideias e os princípios democráticos fossem reconhecidos na teoria e na prática pedagógica”, seu trabalho foi reconhecido a partir de suas atuações na colônia Gorki (1920-1928) e comuna Dzerjinski (1927- 1935). O educador acreditava que para formação de indivíduos para a sociedade, deveríamos “organizar os estudos de trabalho, mas, também, a existência de jovens segundo um processo pedagógico integrado” [...]. “A passagem ao ensino secundário universal e obrigatório, a realização do princípio de integração dos estudos ao trabalho e a uma atividade criadora diversificada” (MAKARENKO, 2012, p. 11-17).

O autor ficou conhecido também por suas práticas pedagógicas, uma delas é a coletividade educativa, a qual:

[...] modo de organização amplamente reconhecido hoje na pedagogia progressista. Makarenko a estudou em diferentes aspectos, como, por exemplo, a indissociabilidade dos laços exteriores e interiores, a correlação entre a coletividade geral e as coletividades primárias, os tipos de relações intracomunitárias e os fundamentos organizacionais da coletividade, assim como suas tradições, seu estilo e seu tom. Ele incluiu na vida da coletividade educativa todas as relações e tipos de atividade representativos da sociedade democrática. Suas ideias sobre a evolução das funções educativas da coletividade, que se torna objeto passivo sobre o qual se exerce a ação dos pedagogos, um sujeito ativo que toma nas mãos a organização de sua própria vida são extraordinariamente modernas (MAKARENKO, 2012, p. 18).

Outra prática defendida pelo educador é a relação do trabalho com o cotidiano das escolas, nesse sentido pode-se entender esse processo através de suas ideias:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Suas ideias principais, no domínio da educação pelo trabalho, podem assim ser resumidas: a) o trabalho só se tornará um instrumento eficaz da educação comunista se for integrado ao conjunto da organização do processo educativo; além disso, este sistema não tem nenhum sentido se todas as crianças e adolescentes não participarem das formas de trabalho socialmente útil, adaptadas às suas idades; b) é preciso que estas diferentes formas de trabalho, enquanto participação obrigatória da autogestão e do trabalho produtivo, sejam organizadas sobre a base técnica mais moderna possível e tendo por eixos uma criação técnica seletiva, assim como um trabalho gratuito efetuado no interesse de todos: uma vez preenchidas essas condições, as crianças e adolescentes tiram partido da riqueza das relações que determinam o desenvolvimento harmonioso e livre da personalidade; c) o coletivo, seus órgãos e seus delegados devem se encarregar, em medida sempre crescente, de organizar o trabalho e de tomar as decisões relativas à repartição dos benefícios, à compatibilização dos salários, à utilização de diversos estimulantes materiais e morais e à organização do consumo.

As formas de organização baseadas em Makarenko foram utilizadas para facultar o processo autogestionário. De acordo com a sua pedagogia podemos destacar a assembleia como uma forma de organização coletiva que integra sua pedagogia, a qual possibilita que todos os sujeitos tenham direito a manifestação, participando ativamente de todas as decisões. As assembleias podem acontecer com a frequência ordinária ou extraordinária, conforme o contexto ou necessidade. E surgem como consequência do processo de tomada de decisão.

Esse processo é definido por Makarenko como autogestão. Onde o “educando deve vivenciar a experiência de conquistar vitórias, com sua colaboração, mas também de assumir as consequências das derrotas”. No processo de autogestão, a assembleia não é a forma mais importante, ela faz parte do processo de decisão coletiva.

Quanto aos valores que sustentam as formas de organização de Makarenko estão a relação teoria e prática, a centralidade no trabalho, a coletividade, a autogestão e formar cidadãos livres e felizes.

Porém, considerando a forma como organizava a coletividade através das trocas de experiências, das diferenças de idades, rede de subordinação entre iguais, manutenção das tradições, unindo grupos com características heterogêneas como por exemplo de idade, interesses, história de vida, expectativas, valores, pode-se questionar se e como se dava efetivamente a participação de todos.

Makarenko defende a ideia de integrar as atividades das diferentes “células educativas” tendo a escola como centro mobilizador das forças educativas mais qualificadas e profissionalmente mais competentes. Isso nos leva a pensar que somente por meio da interação entre as diferentes esferas sociais, através da colaboração e da parceria comprometida, é possível um planejamento e execução de atividades voltadas a formação

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

integral dos sujeitos, crianças ou jovens. Cada uma das instituições colabora para que o estudante prepare-se para a vida em sociedade, desenvolvendo-se através de atividades intelectuais, culturais, sociais, do lazer, das artes e dos esportes.

A interação proposta por Makarenko está distante da realidade vivenciada pelas escolas, onde com ações isoladas e descontextualizadas da comunidade afastam-se os possíveis parceiros colaboradores. Não podemos deixar de mencionar o distanciamento entre pais e escolas que ainda não encontram uma forma de planejamento coletivo e relação de reciprocidade em busca de objetivos comuns para a formação do estudante.

Quanto as contribuições de Makarenko para a prática cotidiana das escolas, pode-se dizer que elas representam inovações na medida que propõe um currículo baseado no estudante e construção coletiva do conhecimento baseado na autogestão, para que cada um possa participar e construir o seu aprendizado. Também traz a relação do tempo e espaços educativos, que não precisa acontecer somente dentro das escolas, mas integrar outras instituições e espaços para a construção do conhecimento, para que cada aluno possa desenvolver-se integralmente em qualquer momento e espaço.

Referente a organização do processo educativo e a relação entre professor-aluno, alunos entre si e o papel de cada um, Makarenko aponta que precisamos ter uma escola organizada para proporcionar momentos de reflexão e experiências na prática, para construção compartilhada do conhecimento, onde cada um aprende na vivência com os demais. Para que isso aconteça é importante a gestão educacional articulada e preocupada em proporcionar esses momentos, na perspectiva da educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme dito, o propósito do trabalho não foi de trazer as propostas pedagógicas para aplicação direta delas em nosso contexto educacional atual, até porque temos diferenças no cenário econômico, social, cultural e político que influenciam em nossas práticas diárias, mas a intenção foi mostrar a possibilidade de inovar e melhorar nosso espaço escolar e com isso avançar em métodos e práticas educativas.

As propostas educacionais abordadas nesse trabalho podem e devem ser aplicadas, desde que, contextualizadas com a realidade de cada local, pois cada abordagem traz contribuições para a atualidade, e analisando nossa realidade, precisamos de propostas que

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

tenham como foco a formação integral do aluno, pensando na prática, para além da escola e trazendo o trabalho como princípio educativo, pensando na continuação da vida do estudante, como recomenda Makarenko.

As três propostas evidenciam o comprometimento dos envolvidos para seu sucesso e mostram que é possível melhorar o cenário em que estamos, quando temos boas iniciativas e desejamos de fato um ensino de qualidade, pensando nos sujeitos que estão em nossas escolas de forma que sejam a centralidade do ensino, para isso não precisamos trabalhar sozinhos, temos que pensar a educação numa grande coletividade, onde todos podem atuar juntos para o avanço da escola que queremos.

Assim, entendemos que a educação integral vai muito além de uma jornada ampliada de ensino, mas é uma concepção de educação que considera o estudante como sujeito sócio-cultural que tem na escola a possibilidade de formação ampla, permeada pela integração e aprendizagens recíprocas entre educadores e educandos.

Podemos assim, desconstruir os padrões tradicionais que estamos acostumados e pensar a educação integral de todos os sujeitos que compõe a escola, seja educador, educando, funcionários, comunidade externa, entre outros, baseando-se na construção pela participação e comunicação entre todos, na busca de espaços democráticos e reflexivos.

Agradecimentos

IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ao apoio para participar de Programa de Capacitação/Qualificação Stricto Sensu.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KATZ, Lillian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.37-55.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012. Disponível em http://www.edicoessm.com.br/files/sm_somosmestres/dicionario/

_____. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **A democraticidade em democracia se aprende**. In: _____. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2014 (p.139-147).

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. D. P et Alli, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia(Belo Horizonte), 2010.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS**

Ana Paula Santin¹
Carlos Antônio da Silva²
Juliana Paula Sitnieski³
Marília Piovesan¹

Eixo temático: Educação e Tecnologias
Modalidade de Apresentação: Oral

RESUMO

Este artigo faz uma retrospectiva conceitual de tecnologias e suas aplicações no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Busca apresentar a importância da utilização de ferramentas tecnológicas na prática docente em destaque, conduzindo também a uma reflexão acerca da capacitação do profissional e qualificação dos professores quanto à utilização das mais variadas tecnologias como subsídio à prática docente num espaço cotidiano onde, é fato comum, a maioria dos alunos, em seus espaços de vivências, terem incorporado o manuseio e uso habitual de diversos e diferentes multimeios. A docência deve envolver qualidade ao ensinar e capacidade para desenvolver, o importante é repassar o que realmente interessa que é a educação de qualidade. Partindo disso, sabe-se que há uma necessidade de mudança, principalmente no que diz respeito aos processos educacionais, dessa forma o professor deve oferecer ao aluno o aprendizado pela descoberta de si próprio tornando-se assim um professor mediador. A atuação nesta área do conhecimento tenta incentivá-lo a buscar qualificação o que contribuirá com a melhoria das aulas servindo de diferencial no processo de aprendizagem de ciências, cabendo também inferir que a prática interdisciplinar é primordial para que o aprendizado se fortaleça e a educação melhore. Eis a razão, para se oferecer novos meios tecnológicos que incentivem a curiosidade dos alunos, facilitando naturalmente o trabalho do professor em sala de aula visando um maior aprendizado no sugerido ensino de ciências que é capaz de trazer a curiosidade dos alunos e garantir um aprendizado mais aprofundado de sua vida e suas necessidades humanas, tais como, saúde e questões ambientais, quanto mais críticos forem os cidadãos a capacidade de atrair o sucesso para tomada de decisões aumenta.

Palavras-chave: Tecnologias. Ciências. Séries Iniciais.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim

² Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

Neste artigo procura-se condensar o pensamento de diferentes autores relativos aos conceitos de tecnologia, uma vez que definir o que é tecnologia em tempos de pós-modernidade pode torna-se algo obsoleto um tanto que breve, visto a exagerada rapidez com a qual acontecem.

Longo (1987, p. 3), por exemplo, disse que tecnologia é: “o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços”, para Keen (1993, p. 17), o conceito de tecnologia é mais abrangente, pois envolve além de software e hardware, aspectos humanos, administrativos e organizacionais.

É intenção também, ligar o espectro tecnológico disponível e direcioná-lo a uso didático no ensino de ciências, tentando inferir se o seu uso contribuiu ou não nas práticas docentes de quem está vinculado a esta área do saber.

Poder-se-ia discorrer já neste início de vários conceitos, concepções, congruências ou discordâncias que o mundo tecnológico oferece a quem se permite absorver por ele. Entretanto, o que se quer é oportunizar uma reflexão acerca dos conceitos mais recorrentes presentes no mundo tecnológico tendo como foco principal a reconstrução epistemológica da tecnologia no espaço de vivência de cada um e a prática pedagógica e o uso midiático docente em ciências.

Historicizando o contexto tecnológico

Kruglianskas (1996, p. 13) definiu tecnologia como sendo: “o conjunto de conhecimentos necessários para se conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva”. Para Linard (1996, p. 199) a tecnologia é: “um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular”. De acordo com Kenski (2003, p. 15): “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi à engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Vieira (2011, p. 16), afirmou que a tecnologia é: “usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo”.

Frente às considerações acima é possível dizer que a tecnologia vivencia um processo de transformação significativo para quem tem acesso à mesma. Trata-se de uma nova

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

sociedade em busca de informação e modernização onde, sem dúvidas, possuem a necessidade de constantes aprendizados para a construção de novos conhecimentos.

Santos (2002, p. 49), apontou que:

As mudanças que se fazem necessárias não dizem respeito apenas a metodologias diversificadas, ou ao uso de novos equipamentos, mas, especificamente, a novas atitudes diante do conhecimento e da aprendizagem em um permanente devir, capaz de orientar a prática e estabelecer novos valores de acordo com as exigências de uma época universalizada e sujeita a alterações.

As mudanças ocasionadas com o uso da tecnologia passam a ser consideradas técnicas para a evolução de um espaço o qual garante o ensinar de modo dinâmico para alunos em busca de uma aprendizagem de qualidade e prazerosa.

Nunes (2009, p. 31) apresenta a interatividade propiciada pela tecnologia e diz que esta:

[...] pode criar um espaço interativo de novos conhecimentos, novos modelos de atividades e notavelmente distintos do âmbito educacional tradicional, para que sejam possíveis os conteúdos a serem trabalhados de forma eficaz. O ensino conduzido dessa forma apresenta-se muito mais interessante tanto para o aluno, que aprende como para o professor que ensina sentindo-se motivado a pensar formas diferenciadas de trabalhar os conteúdos e atividades, tornando a aprendizagem mais significativa.

Nesta perspectiva, o processo de ensino aprendizagem deve acompanhar as transformações que a tecnologia sofre principalmente no ramo educacional, nesta visão, deve-se valorizar a tecnologia como construtora do conhecimento, mas infelizmente existem alguns obstáculos que dificultam a introdução do uso da tecnologia em salas de aulas.

Um dos empecilhos para o professor é a falta de domínio para utilização da tecnologia, pois como a inovação é constante, o professor sente dificuldade em saber lidar com tantos dispositivos.

Corroborando com a afirmativa acima, Rosa (2013, p. 214-227) a manifestar-se sobre o uso das tecnologias disse que esta: “multiplica as oportunidades do professor, pois se apresentam como ferramentas para transformar qualquer informação”.

Sendo assim, é importante que ocorra uma preparação significativa para a utilização da tecnologia e responder a questão de entender que a inserção do uso da mesma traga perspectivas diferenciadas para que ocorra uma evolução benéfica na educação.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Kenski (2003, p. 76) traz uma reflexão que busca vincular as tecnologias com a aprendizagem e é contundente ao apontar que:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens.

Assim, é preciso que os professores ampliem sua percepção diante do ensino, pois mudanças ocorrem todos os dias necessitando de atualizações constantes, mesmo sendo um processo gradativo. Todos os professores precisam se adaptar aos novos métodos de ensino, práticas diferenciadas e que possam despertar a atenção de seus alunos.

Recorrendo a Kenski (2003, p. 77) novamente, este faz um alerta quanto ao uso das tecnologias:

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

A chegada da tecnologia na escola pode ser entendida de diferentes formas, sejam elas positivas ou negativas, muito depende da forma como serão apresentadas e o modo como utilizadas.

Quanto se chega ao nível da educação propriamente dita, deve-se recorrer ao que Moran (2012, p. 13) com propriedade afirma:

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

A docência deve envolver qualidade ao ensinar e capacidade para desenvolver, o importante é repassar o que realmente interessa que é a educação de qualidade. Partindo-se disso, sabe-se que há uma necessidade de mudança, principalmente no que diz respeito aos

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

processos educacionais, dessa forma, o professor deve oferecer ao aluno o aprendizado pela descoberta de si próprio tornando-se assim um mediador.

Silva (2001, p. 37), por exemplo, defende o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, pois a mesma gera novas possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação. Finalizando este breve arrazoado sobre o uso da tecnologia, recorre-se a Rolkouski (2011, p. 102) que diz desta: “[...] está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’”.

Os autores pesquisados reconhecem a tecnologia como necessidade para se produzir conhecimento mecanizado, servindo para somar técnicas em prol do melhor serviço. Sendo assim, o uso da tecnologia torna-se um excelente aliado no espaço educacional o qual demanda sempre de novos instrumentos para ampliar a perspectiva de se experimentar novas formas de construção e transmissão do conhecimento.

Breves considerações sobre o ensino de ciências

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Ensino de Ciências, assim como as demais disciplinas, eram vistas como apenas repasse de conteúdos, evitando a curiosidade dos alunos, o questionamento e conseqüentemente a reflexão.

Ao refletir sobre isso, Nigro e Campus (2009, p. 5) afirmaram que isso acontecia devido: “à visão de Ciência e Tecnologia que se tinha na época, quando a Ciência era tida como verdade absoluta”.

Portanto, o objetivo que se tinha para o Ensino de Ciências era ensinar o que estava escrito nos livros, valorizando a Ciência como algo que possibilitava a posse da natureza e a exploração do mundo.

Atualmente, esta forma de aprendizado encontra-se ultrapassada, deve-se levar em conta que hoje, os alunos têm muito mais acesso à informação, sejam elas, por meio de revistas, jornais, televisores, rádios e atualmente o meio mais utilizado, a internet, entre outros que propiciam a construção do conhecimento.

Na área da educação e da organização do sistema, utilizam-se diversos conceitos sobre o ensino dentre eles estão os conceitos de ensino público. Sabe-se que cada escola esta livre para andar no caminho da qualidade, devendo apenas desenvolver um plano sábio, a partir de

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

sua própria realidade, usando todas e quaisquer forem às forças dentro e fora dos ambientes escolares.

Libâneo (2012, p. 347), corrobora afirmando que:

A oferta do ensino fundamental gratuito estende-se a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; não se restringe apenas a faixa etária entre 7 e 14 anos, como previa a lei anterior. A partir de 2006, pela Lei nº 11.274, que alterou a redação do art. 32 da LDB de 1996, o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração, iniciando-se aos 6 anos de idade, e é reafirmado seu caráter obrigatório e gratuito na escola pública.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o ensino fundamental traz objetivos referentes à formação básica do cidadão, como sendo:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
A compreensão do ambiente natural e social, do sistema público, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Logo, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

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. (BRASIL, 1997, p. 31).

Tezani (2011, p. 36), diz que:

O uso da TIC na educação escolar possibilita ao professor e ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento.

Para Bizzo (2009, p.16) ensinar ciências no mundo atual deve se “constituir uma das prioridades para todas as escolas, que devem investir na edificação de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas”.

Conforme Chassot (2006, p.36): “a nossa responsabilidade maior em ensinar ciências é procurar fazer com que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos em homens e mulheres mais críticos”. A alfabetização científica pode formar futuros cientistas, mas seu principal papel é fornecer os assuntos para melhor compreensão e entendimento do mundo. Bizzo (2009, p. 16) enfatiza que o domínio dos fundamentos científicos hoje em dia é indispensável para poder realizar tarefas tão triviais como ler um jornal ou assistir televisão.

Conforme Borges e Moraes (1998, p. 15) aprender ciências é “aprender a ler o mundo. A leitura do mundo implica expressar, através de palavras, o conhecimento adquirido na interação com o ambiente e com outras pessoas. Construindo, integrando e ampliando conceitos”.

Atualmente, convive-se mais com a ciência e a tecnologia e, conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 5): “aumentar o nível de entendimento público da ciência é hoje uma necessidade de sobrevivência do homem”.

Então cabe a pergunta: Como desenvolver o ensino de ciências nos anos iniciais?

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A resposta é dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, que permitem diferentes formas de expressão. Não se trata somente em ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender Ciências. (BRASIL, 1997, p. 62).

Borges e Moraes (1998, p. 19) alerta que: “a criança não vê o mundo como nós, precisamos tentar ver o mundo através dos olhos dos alunos. Sentir com eles o encantamento de cada descoberta”.

Assim como sugere também os PCNs, Brasil (1997, p. 61): “é papel da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano”.

Deve-se incentivar os alunos para que busquem respostas para suas dúvidas, proporcioná-las atividades práticas utilizando todo material disponível em sua escola juntamente ao uso de materiais simples de seu cotidiano.

De acordo com Bizzo (2009, p. 17) o ensino de ciências deve, sobretudo, “proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis, amparadas em elementos tangíveis, de maneira testável”.

O papel do professor é fundamental nos projetos de inovações, até porque a qualidade de um ambiente tecnológico de ensino depende muito mais de como ele é explorado didaticamente, do que de suas características técnicas. A simples presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a modernidade pode mascarar um ensino tradicional, baseado na recepção e na memorização de informações (MORAN, 2000, p. 173).

Referendando o pensamento de Moran, Batorowicz (2012, p.237) diz que a preocupação com a construção do conhecimento de uma forma atrativa e eficaz tem sido uma constante na prática pedagógica dos educadores, comprometidos com novas formas de pensar e aprender uma educação de maneira mais integrada, participativa e cooperativa.

A escola é o ambiente onde geralmente se desenvolvem as atividades educacionais que, de acordo com Puerta e Nishida (2007, p. 124-131) é um espaço celular da sociedade, que acompanha a revolução tecnológica e deve favorecer a inserção dos educandos na condição de cidadãos da cibercultura.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

O Ensino de Ciências é aquele que sem dúvidas desperta o interesse e o prazer de estudar na maioria dos alunos, o mais importante é saber dosar a quantidade e a qualidade de conhecimentos que serão passados aos mesmos e essas informações devem fazer com que estes sintam prazer em estudar e a necessidade de aprender cada vez mais utilizando diversos materiais.

Neste sentido, a utilização da tecnologia no Ensino de Ciências pode facilitar a obtenção de conhecimentos, propiciando a abordagem de conteúdos de forma interativa, investigativa e dinâmica, entendendo os conteúdos com sua respectiva realidade, deixando de ser apenas um aprendizado mecanizado e sim um entendimento concreto dos vários saberes existentes no Ensino de Ciências.

O ensino de Ciências e os Jogos Eletrônicos

Vários autores pesquisam sobre a utilização da tecnologia para diversas áreas do conhecimento, portanto, essas pesquisas têm por objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos que preferem aulas mais dinâmicas com a utilização de novos elementos. No Ensino de Ciências os jogos eletrônicos surgem como uma grande possibilidade de engrandecer o ensino conhecida como novo instrumento tecnológico, porém ainda pouco utilizado em sala de aula. Em muitos aspectos os jogos eletrônicos possibilitam um melhor ambiente de aprendizado, por outro lado o grande desafio que as escolas tradicionais enfrentam é a incipiente atualização da era tecnológica vivida hoje pelos educandos.

Os jogos computacionais são fortes elementos para a aprendizagem, pois permitem a autonomia do jogador em tomar decisões e a adaptação diante das dificuldades. Esses jogos podem ensinar estratégias de memorização auxiliando na psicomotricidade.

Segundo Greenfield (1988, p. 114), ao acrescentar imagens visuais dinâmicas, as informações apresentadas verbalmente tornam-se mais fáceis de serem aconselhadas: “ao contrário da leitura, do rádio ou da televisão, a tecnologia interativa para computadores pode propiciar à criança o papel ativo tão essencial ao processo de aprendizagem”.

Vale ressaltar que os jogos podem servir como auxílio para o professor no processo de ensino aprendizagem, os jogos eletrônicos possuem características atrativas que podem contribuir com o desenvolvimento do Ensino de Ciências, desde que sejam bem trabalhados.

De acordo com Breda e Picanço (2013, p. 5-6):

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Quando pensamos no aspecto lúdico da educação, o lugar do jogo ainda é um desafio a ser pensado. Os jogos no ambiente de sala de aula devem ser desenvolvidos e trabalhados com cautela, de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem da criança, principalmente quando visar trabalhar algum conteúdo escolar, ou quando dentro do ambiente da escola. Deve-se evitar, por exemplo, que a atividade possa se tornar um material que desperte uma competição negativa, ou que se constitua numa mera atividade recreativa.

Segundo Piaget (1978, p. 29):

O jogo com regras considerado como uma atividade lúdica do ser socializado, pois as regras supõem relações sociais entre, pelo menos, dois indivíduos. Neste tipo de jogo, o espaço e tempo são limitados, porém no lúdico, o prazer e o símbolo continua a existir. Para serem eficientes, as regras do jogo devem especificar os objetivos deste e o papel que cada indivíduo deve desempenhar no decorrer da atividade; esses papéis podem ser independentes, opostos ou cooperativos, dependendo do jogo.

Martins (2003, p. 20) declarou que o jogo é “apenas um exercício ou passatempo recreativo sujeito a certas regras ou combinações em que se dispõe habilidade, destreza ou astúcia”. Como salienta Santos (2003, p. 105): “o jogo educativo é um jogo elaborado com a intenção de distrair e de instruir, ao mesmo tempo”. Entretanto para Palhares (2004, p. 129); “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para libertar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo do indivíduo”.

Conforme Ribeiro et al. (2006, p. 65):

Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles os jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade. Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformaram-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino-aprendizado.

Deve-se pensar no uso dos jogos como ferramenta pedagógica, com certeza ela contribuirá diretamente na aprendizagem dos alunos, tornando-se um diferencial nas aulas ministradas por qualquer professor, sendo assim, conseguirá trazer para perto todas as dúvidas e conseqüentemente a resolução das mesmas pela investigação dos próprios alunos.

Como afirma Mercado (2002, p. 31) a tecnologia pode:

contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

novas descobertas, invenções e levado sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber a participação dessa era tecnológica, na vida social, o acesso é muito mais rápido do que algum tempo atrás e a informática já é parte da maioria da vida das pessoas o que se deve considerar dessa evolução é a capacidade de mudança em busca da aprendizagem.

Eis a razão, para se oferecer novos meios tecnológicos que incentivem a curiosidade dos alunos, facilitando naturalmente o trabalho do professor em sala de aula visando um maior aprendizado no sugerido ensino de ciências. A realidade infelizmente é baseada no limite que cada professor se dá em suas aulas, não somente na disciplina de Ciências, o estudo passado em sala de aula se restringe apenas no livro didático.

Sabe-se o quão é inspirador preparar-se para ter sucesso na utilização de jogos neste assunto tão respeitável chamado educação, deste modo, torna-se indispensável um planejamento adequado, uma variedade de jogos à disposição, estrutura escolar e por último, mas não menos importante, educadores preparados, pois sem esses aspectos indispensáveis o uso dos jogos pode gerar resultados frustrantes.

É possível proporcionar um aprendizado significativo por parte dos alunos mediante as possibilidades oferecidas pelas tecnologias as quais visam um benefício ensino e aprendizagem no Ensino de Ciências.

Desse modo, a importância do Ensino de ciências com a utilização de tecnologia na vida das pessoas é primordial, ela é capaz de trazer a curiosidade dos alunos e garantir um aprendizado mais aprofundado de sua vida e suas necessidades humanas, tais como, saúde e questões ambientais, quanto mais críticos forem os cidadãos a capacidade de atrair o sucesso para tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BATOROWICZ, B.; MISSIUNA, C. A.; POLLOCK, N. A. **Technology supporting written productivity in children with learning disabilities: a critical review.** Can J Occup Ther. 79(4): 2012.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?**. 1ª ed. – São Paulo: Biruta, 2009.

BORGES, Regina Mª Rabello e MORAES, Roque. **Educação em Ciências nas séries iniciais.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREDA, T. V; PICANÇO J. L. **O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar.** IN: Encontro de Geógrafos da America Latina, 14., Lima. Anais, Lima: EGAL, 2013.

CHASSOT, Attico Inácio. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 4. ed. Ijuí, RS: Ed. da UNIJUÍ, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 2001.

GREENFIELD, P. M. **O Desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, dos computadores e videogames.** São Paulo: Summus, 1988.

KEEN, P. G. W.: **“Information Tecnhnology And The Management Theory: The Fusion Map”.** IBM Systems Journal, v.32, n.1, 1993.

KENSKI, V. M.. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas: Papirus, 2003.

KRUGLIANSKAS, I. **Tornando a pequena e média empresa competitiva.** São Paulo, Instituto de Estudos Gerenciais e Editora, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

LINARD, Monique. **Dês Machines et dès Hommes.** Paris: L’Harmattan, 1996.

LONGO, W. P. **Conceitos básicos sobre ciência e tecnologia, revisto da publicação "Ciência e Tecnologia: alguns aspectos teóricos", Escola Superior de Guerra, LS-19/87 (1987).** Revisado em 2004. Disponível em: Acesso em: 11 set. 2016. <http://www.educacao.rs.gov.br/nucleos-de-tecnologia-educacional-ntes> acesso em 11/09/2016.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

MARTINS, G. **“Roleta Matemática”, um módulo da aplicação “ A Magia dos Números” para o ensino do Mínimo Máximo Divisor Comum.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, 2003.

MERCADO, L. P. L. **Novas Tecnologias na Educação:** reflexões sobre a prática. Macéio. Edufal, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. **As novas tecnologias e mediação pedagógica.** 1 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

NIGRO, R. G.; CAMPOS, Maria Cristina da C. **Ciências – aprendendo sempre.** 1. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

NUNES, Milena de Jesus. **O professor e as novas tecnologias:** pontuando dificuldades e apontando contribuições. Salvador, 2009, p. 31 Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MILENA-DE-JESUSNUNES.pdf>> Acesso em 23 dez. 2016.

PALHARES, P. **O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática.** Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 2004.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética.** Cap. 1. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. São Paulo: Victor Civita, 1978.

PUERTA, L. L.; NISHIDA, P. R. Multimídia na escola: formando o cidadão numa "cibersociedade". In: (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, L. O. M. et al. **Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia.** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n 1. Porto Alegre: UFGRS, 2006.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática.** Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Rosemar. **Trabalho Docente:** Dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação,** Uberaba, v. 1, n. 1, p.214-227, out. 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

SANCHO, Juana. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Selma Ferro. “**Processos de desenvolvimento de “novas práticas”:** apropriação e uso de novas tecnologias. In:” FILHO, Aldo Victorio e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, F. **A matemática lúdica, o jogo e a criatividade**. Ed. Educare, 14, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2001.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação:** desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Bauru: Revistafaac. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em: 01 Setembro 2016.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), v. 10, 2011.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA
REVISÃO**

Juliana Sitnieski¹
Carlos Antônio da Silva²
Ana Paula Santin³
Marília Piovesan⁴

Eixo temático: Educação e Tecnologias
Modalidade de apresentação: Oral

RESUMO

Este artigo surge da necessidade de recuperar o pensamento de diferentes autores sobre o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem especialmente aquele voltado a matemática, que tem como estereótipo a dificuldade de abstração, a ineficiência dos métodos tradicionais dessa aprendizagem, com o fim de agregar ferramentas digitais na viabilização do ensino desta ciência, fazendo com que o aprendizado da mesma torna-se mais atrativo aos alunos do ensino fundamental. Também procura-se dar enfoque especial a processo cognitivo da aprendizagem com a introdução de metodologias que poderão auxiliar na releitura do ensino da matemática. Mas para que possam ser construídos novos conhecimentos e a aprendizagem tenha algum significado com as tecnologias os profissionais da educação tem o desafio de saber escolher aquilo que é significativo para os seus educandos, ou seja, saber classificar as informações, usando a tecnologia ao seu favor. Somente assim, a escola poderá se tornar um lugar rico no desenvolvimento das aprendizagens, motivando seus alunos a fazerem buscas constantes para agregarem conhecimentos. Porém o grande desafio imposto ao ensino da matemática é trazer para a sala de aula as vivências das ruas, das praças, das *lan houses* e de todos os espaços de encontros que os alunos frequentam, apoiando-se nos recursos tecnológicos disponíveis, o que certamente desmistificará o ensino da matemática e a transformará na ciência que ajuda a compreender o mundo a sua volta visto que ela é utilizada a todo momento.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologias. Matemática.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, busca-se apresentar algumas reflexões relativas ao processo de

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI Erechim

²Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim

³Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI Erechim

⁴Acadêmica do Curso de Pedagogia – URI Erechim

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco principal o uso das tecnologias digitais como ferramentas disponíveis em plataformas educacionais livres voltadas à educação matemática.

As tecnologias e o modo como influenciaram os homens

Em pleno século XXI, torna-se necessário questionar as tecnologias como um fator indispensável para os seres humanos. Pois as mesmas, são uma necessidade para as gerações futuras, consistindo em um mecanismo de trabalho, articulando com a modernidade, levando-se a refletir sobre as diferentes culturas que existirão. Porque será um tempo intenso de mudanças, o que levará a integração e o desenvolvimento do sistema com os outros países.

Porém, falar sobre tecnologias ainda é algo polissêmico, pois ao longo dos anos pensava-se que as tecnologias vieram à tona a pouco tempo, mas ao contrário disso, elas sempre existiram, na verdade não havia-se percebido que a tecnologia é a própria invenção do homem, como diz Kenski (2012, p.15) na citação a seguir:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias.

Fróes (1994, s/p. mimio) corrobora dizendo que:

A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia.... Facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam[...]

Com isso, pode-se ter uma ideia de quanto a tecnologia já afetou o homem e do quanto ela é antiga, estando em todos os lugares e fazendo parte da vida de diferentes pessoas há muito tempo. Devido a elas estarem tão próximas e presentes no dia a dia acaba-se não percebendo que necessita-se delas para coisas mais simples e naturais.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Contudo, o uso contínuo das tecnologias por diferentes pessoas, está dando origem a uma nova cultura, pois acaba-se falando com pessoas de diversos lugares do mundo o que de certa forma antigamente não acontecia, porque as pessoas tinham contato com parentes, vizinhos próximos e amigos, este novo meio de comunicar-se acabou transformando o indivíduo e as demais pessoas do grupo, transformando assim a sociedade.

Há autores que estabelecem diferentes conceitos segundo suas concepções, como por exemplo, Abbagmo (1982, p.906) ao colocar que: “A tecnologia é o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos.”

Kenski (2012 p.24) define tecnologias como sendo o: “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade.”

Bettega (2010, p.18) fala que: “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por partes de alunos e professores.”

Portanto, as “novas tecnologias” não são definidas apenas como o uso de novos equipamentos, mas para Kenski (2012, p.21): “Ela altera comportamentos. Pois a ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à, cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.”

De um modo geral, as tecnologias invadiram a vida da sociedade. Alterando comportamentos, modificando-os e fazendo viver com diferentes confortos, que se retirados, não poderá se imaginar o que seria feito para substituí-los, pois como sabe-se nem sempre foi assim tão fácil.

Do mesmo modo que nem sempre a sociedade viveu em uma época tão fácil, jamais pode-se esquecer, que as tecnologias não são apenas os novos equipamentos mas também os criados pelos homens em um determinado período para saciar as suas necessidades como o fogo, a eletricidade, as armas, roupas, etc. Porque cada evolução tecnológica criada pelo homem em uma determinada época marcou a sua cultura e o seu modo de compreender a história, resultando em uma evolução social.

As Tecnologias e a Educação

Do mesmo jeito que as tecnologias afetaram ao homem não seria diferente perante a

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

própria educação, chegou sem avisar trazendo inquietação no ambiente escolar. Porém, as mudanças demorarão para acontecer, pois a escola segue ainda um modelo muito antigo de “educar”, denominado de tradicional.

Apesar das tecnologias trazerem diversos avanços, encontram-se ainda profissionais sem preparo para lidar com tudo isso, tornando distante a teoria da própria prática, fazendo dessas oportunidades algo sem mérito, desprezível, complicando ainda mais esse longo processo ao invés de evoluir no seu campo profissional. Isso somente acontece pois as pessoas acomodaram-se deixando tudo como está.

Contudo, para ocorrer as devidas mudanças será necessário ter pessoas que acreditem na educação, preocupadas com o futuro da sociedade, da nação, seres intelectuais, maduros, curiosos, críticos, que busquem o novo sem reclamar ou tornar tudo desmotivador.

Pois como diz Mecklenburger (1990, p.106-107):

[...] As próprias escolas são uma tecnologia, uma solução à necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos e cidadãs de certas idades. A escola é uma ‘tecnologia’ da educação, no mesmo sentido em que os carros são uma ‘tecnologia’ do transporte... Como a escolaridade maciça, as salas de aula são invenções tecnológicas criadas com finalidade de realizarem uma tarefa educacional. São um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas.

Sendo assim, como a escola é uma tecnologia, a mesma segundo Bettega (2010, p. 18) deve: “Servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.”

E para que possam ser construídos novos conhecimentos e a aprendizagem tenha algum significado com as tecnologias, os profissionais da educação tem o desafio de saber escolher aquilo que é significativo para os seus educandos, ou seja, saber classificar as informações, usando a tecnologia ao seu favor. Somente assim, a escola poderá se tornar um lugar rico no desenvolvimento das aprendizagens, motivando seus alunos a fazerem buscas constantes para agregarem conhecimentos.

Moran (2013, p. 34) em um de seus livros já dizia: “[...] Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses, é fruto de descobertas. [...]”.

O Jogo e a Aprendizagem

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Muito ouve-se em falar em jogo, o que ninguém imagina é que o mesmo está diretamente ligado ao ser humano, primeiro por ser muito antigo, e depois porque o ser humano sempre jogou desde a sua infância, não importando de que cultura faz parte. E é dele que ocorrem diversas aprendizagens. O jogo é comunicação, é história, é um vínculo entre diversas gerações e povos, é o desenvolvimento da personalidade e da inteligência.

Para Murcia (2005, p.19) o jogo é: “A manifestação de uma livre espontaneidade e a expansão de uma atividade em expansão”. E o autor ainda afirma que: “Situa-se na intersecção do mundo exterior com o interior”

Ponte (1988, p.85) afirma que:

O que caracteriza o jogo é a existência de um objetivo a atingir que é contrariado de forma sistemática por um ou vários oponentes de acordo com regras bem definidas. Um jogo distingue-se dum passatempo pela existência clara desse objetivo e dum processo de conhecer se ele foi ou não alcançado. Desta forma, a atividade principal de quem joga está na procura de estratégias de ação, o que pode exigir mais ou menos habilidade, perícia ou raciocínio.

Para Murcia (2005, p.20) o jogo é:

Uma atividade que homem desenvolve, sem dúvida como fator de equilíbrio psicológico em sua vida, tanto no nível individual, no sentido de equilibrar as situações de preocupação, tristeza e dor, quanto no nível social, para estabelecer um meio de relação otimista e positiva com os outros homens [...] o jogo é algo muito importante em nossa vida: ajuda-nos a dar uma via de realização à nossa imaginação, oferece-nos um meio de relação social, exerce sobre nós um grau de encanto e oferece-nos um meio de relação social, exerce sobre nós um grau de encanto e absorção de que carecem outras atividades da vida cotidiana que é psicologicamente liberador e nos proporciona a oportunidade de comparar nossa capacidade com os outros.

Huizinga (2003, p. 45) considera o jogo como:

[...] Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida normal [...]

Para Moran (2007 p. 111) o jogo: “ensina a conviver com regras e a encontrar soluções para desafios, em parte, previstos.” Por sua vez, Santos (2008, s/p. mimio.): “o jogo, é, antes de tudo, prazer. É também uma atividade séria em que o fingir, as estruturas, ilusórias, o geometrismo infantil, a exaltação, têm uma importância considerável.”

Como pode ser visto, diferentes autores afirmam que o jogo só acontece pois possui um

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

determinado objetivo gerando em diferentes aprendizagens, ou até mesmo, prazeres. Sendo assim, notou-se que poderia aliar-se o jogo com o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, pois sabe-se, que o mesmo é uma forma lúdica de aprender. Na medida que o educando joga estará desenvolvendo diferentes formas de conhecer e compreender a realidade que os cerca, podendo assim, ter a disciplina necessária para enfrentar os desafios que a vida lhe propuser.

De ora em diante, é feito um arrazoado, ainda que breve da relação do jogo com a aprendizagem.

Elkonin (1980, p.17) fala que: “[...] a imaginação nasce do jogo, o expusemos como algo absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação.”

Segundo Murcia (2005, p. 10 e 11):

O jogo deve cumprir duas funções na escola como conteúdo e como finalidade: a educação através do jogo e para o jogo. A aprendizagem, necessária para alcançar o desenvolvimento completo, está continuamente presente, tanto na escola quanto na própria vida. É necessário aprender em todas as etapas da vida para formar a maneira harmônica a personalidade da criança e com ela desenvolver e manter um fio vital de expressão e entendimento com o mundo que o cerca. Na criança, já que é o menos traumático. O jogo é a primeira expressão da criança, a mais pura e espontânea, logo, a mais natural. Atendendo a essas duas funções que o jogo deve cumprir, primeiro na vida escolar depois em sua vida profissional, a criança deve ser protagonista de sua educação.

Borja (1985, p.147-152) menciona que: “Tal é a importância do jogo nos primeiros anos que dele depende o desenvolvimento intelectual, afetivo e social, não sendo unicamente uma atividade natural e necessária nos primeiros anos de vida, mas em toda a infância e para sempre.”

Gomes (2003, p.112) diz que:

Ao se tornarem bons jogadores, isto é, ao aprenderem a tirar o melhor proveito possível das regras, é possível que desenvolvam competências e habilidades tais como disciplina, a concentração, a perseverança, a flexibilidade, a organização. Nos jogos em grupos, os sujeitos poderão desenvolver a coordenação de pontos de vista, a cooperação, a observação, a participação. Pela avaliação e reavaliação contínua – avaliação formativa – o aluno poderá generalizar suas conquistas com os jogos para o âmbito familiar, social e escolar. Saber elaborar explicações e justificativas, levantar hipóteses e descobrir provas, experimentar a necessidade lógica de reconhecer evidências, contradições e implicações, ou seja, aprender a proceder de forma lógica e coerente, será um dos resultados possíveis desse tipo de trabalho.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Para Moran (2007 p. 112) os jogos:

São meios de aprendizagem adequados principalmente para as novas gerações, viciadas neles, para os quais os jogos eletrônicos fazem parte das formas de diversão e do desenvolvimento de habilidades motoras e de decisão. A educação só tem utilizado os jogos na educação infantil. Parece que depois dela, o ensino é “sério” e os jogos, cada vez mais, são deixados de lado. É importante a utilização mais frequente, variada e adequada dos jogos [...].”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, todos os autores citados acima, expõem em suas ideias que o jogo, desenvolve o intelectual, o afetivo e o social, despertando a imaginação, traçando a personalidade de quem o joga. Porém, para que isso ocorra, é preciso que na escola os professores tenham um objetivo para trabalhá-lo, ou seja, um conteúdo pode ser simplesmente para fixá-lo, não somente jogar por jogar.

O jogo é algo motivador, mas de nada adiantará jogá-lo na escola se não ocorrer de certa forma o aprendizado, por isso o jogo deve ter um tempo determinado, regras, assim desenvolverá a atenção, a disciplina e a aprendizagem será facilitada, pois o educando irá sentir-se motivado a aprender o que para ele talvez parecesse difícil. Com isso, pode se afirmar que o jogo contribui de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste contexto, é notório que o jogo tem sido um suporte para que o processo cognitivo possa ocorrer de forma prazerosa uma vez que, é uma ferramenta lúdica que é aprazível a qualquer educando.

REFERÊNCIAS

ABBGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou. 1982.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BORJA, M. **Experiências de juego em pré-escolares**. Situación española. Em J. November (Ed.), Madrid: Morata, 1985.

CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino da matemática**. 3 ed. São Paulo; Cortez, Mimio 2009.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição.** Mimio. 1994.

GOMES, M. A. M. **A utilização dos jogos na educação: Diferentes abordagens.** Argumento, ano V, n. 10 (out), 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Lisboa. Edições 70. 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2 – (Coleção Papirus Educação). 2012.

_____. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação/ Vani Morreira Kenski.** 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MECKLENBURGER, J. A. **Educational Technology is Not Enough.** Phi, Delta and Kappan, Outubro, 1990, p. 104-107.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá/ José Manuel Moran.-** Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. A.; MANSETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** – 21ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MURCIA.J.A.M. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre. Artmed. 2005.

PONTE. J. **O Computador – Um instrumento da Educação.** Texto Editora, Lisboa. 1988.

ROCHA, E. M.; RODRIGUES, J. F. **A Comunicação da Matemática na Era Digital.** In: Boletim da SPM 53. 2005.

SANTOS, F. **A Matemática e o Jogo, Influência no rendimento escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Mimio. 2008.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: USO DOS MULTIMEIOS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL**

Marília Piovesan 1
Carlos Antônio da Silva 2
Ana Paula Santin 3
Juliana Paula Sitnieski 4

Eixo temático: Educação e Tecnologia
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

Neste artigo procura-se discorrer sobre a utilização dos multimeios no contexto educacional privilegiando os jogos como prática pedagógica desencadeadora de ações didático pedagógicas que possam dinamizar o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais. O uso das tecnologias, pode ser consensualmente aceito como qualquer tipo de recursos multimeios, quando utilizados de maneira correta, consciente e objetiva agrega e possibilita a construção e evolução do conhecimento de ambas as partes, seja dos docentes quanto dos educandos. A evolução tecnológica caracterizada por mudanças significativas no decorrer da história da humanidade tem nuances próprios a cada período, indo desde a descoberta de instrumentos considerados rudimentares até a capacidade de desenvolver a nanotecnologia. Não podendo ficar distante do mundo externo a sala de aula, a escola também precisa adequar-se urgentemente ao uso concreto por parte dos professores e dos alunos de tudo aquilo que possa contribuir com a construção do conhecimento. Assim, o curso natural do processo educacional remete sem qualquer dúvida a utilização das tecnologias no processo educativo.

Palavras-chave: Tecnologias. Multimeios. Educação.

INTRODUÇÃO

Vive-se e convive-se em uma sociedade cercada de tecnologias, percebendo-se diariamente os conhecimentos, as habilidades e a eficiência dos seres humanos em produzirem uma infinidade de coisas extraordinárias, a cada instante novos objetos,

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim-mariliapiovesan@hotmail.com

² Professor do Departamento de Ciências Humanas URI Erechim-scarlos@uricer.edu.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim-annysantin@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia URI Erechim-ju_sitnieski@hotmail.com

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

equipamentos e infinitas criações chegam em mãos. As progressões tecnológicas têm sido constantes na existência humana, ao passo que a cada dia surgem novas necessidades e por conseqüências, novas formas de suprir tais necessidades, por meio de novas descobertas e novas invenções. Tais criações desenvolvidas levam ao aperfeiçoamento de instrumentos que potencializam a vida em sociedade.

Considerando que a história das técnicas se iniciou juntamente com a história do homem, as transformações de instrumentos diferenciados com a utilização dos recursos disponíveis em seu ambiente evoluíram, em complexidade juntamente com o processo de construção das sociedades humanas. Por meio da evolução histórica das técnicas desenvolvidas e aplicadas pela participação ativa do homem foi possível avanços tecnológicos, na qual enriquece assim, o processo de evolução (VERASZTO, 2009).

Conseqüentemente, a tecnologia está embutida a cronologia do uso dos recursos naturais ao longo das épocas, porque, para serem criadas, todos os artefatos necessitam, antes de qualquer coisa, do uso de um recurso natural adequado, seguindo uma progressão dos recursos simples para artefatos complexos e recursos complexos.

A relação do homem com a natureza modifica-se e adapta-se a cada necessidade humana, pois para garantir o desenvolvimento e a qualidade, as transformações do homem é constante, a natureza oferece fontes simples e grandiosas para a sobrevivência da sociedade humana, cabe a ele, a compreensão de seus conhecimentos para que usufruía de maneira que possibilite novas descobertas e utilidades a estes recursos já disponíveis.

Notavelmente, o expressivo avanço tecnológico tem difundido e propagado inúmeras possibilidades na aplicação de tais recursos. A presença significativa dos aparatos tecnológicos tem oferecido à sociedade diversas variedades e apropriação, na qual visa o aperfeiçoamento e aprimoramento das práticas desenvolvidas pelo ser humano. Como destaca Veloso (2011, p.3) “ A tecnologia tem estado presente em cada vez mais espaços da vida social”. Cada recurso tecnológico desempenha importantes tarefas no cotidiano humano, tornando um recurso facilitador das práticas diárias.

Tecnologia – o que é?

De acordo com Veloso (2011, p.3) tecnologia pode ser entendida como tudo aquilo que, não existindo na natureza, o ser humano inventa para expandir seus poderes, superar suas

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

limitações físicas, tornar seu trabalho mais fácil e sua vida mais agradável. Além disso, tecnologia não é apenas instrumento, ferramenta ou equipamento tangível. Ela pode constituir-se por elementos intangíveis, como procedimentos, métodos, técnicas etc.

Em virtude da aplicação dos diferentes recursos disponibilizados à sociedade humana, percebe-se que a expansão de seus poderes e de sua autonomia desfaz quaisquer restrições que surjam no processo de evolução. Cada recurso desenvolvido rouba o lugar das restrições impostas pelo ambiente.

Assim sendo, seguindo na perspectiva de Veloso, Tajra (2012) ressalta que a tecnologia vai além de simples equipamentos, isto porque está presente até mesmo em elementos não tangíveis. Sendo que as classifica em três grupos. Destaca como tangíveis as tecnologias físicas que são as inovações de instrumentos físicos tais como computadores, televisores, aparelhos eletrônicos e muitos outros equipamentos tocáveis. Há também as tecnologias organizadoras que são maneiras de como nos relacionamos com o mundo e com os diversos sistemas e métodos. E as tecnologias simbólicas que relaciona a forma de comunicação entre as pessoas, ou os símbolos da comunicação, ambas consideradas não tangíveis.

Nesta concepção, o conceito de tecnologia está coadunado à ciência, conforme destaque de Longo (1987 apud MATTOS e GUIMARÃES, 2012, p.3) afirmaram que “Ciência é o conjunto organizado dos conhecimentos relativos ao universo objetivo, envolvendo seus fenômenos naturais, ambientais e comportamentais.” Notadamente ligado à ciência moderna, podendo ser entendida como a aplicação de vários conhecimentos científicos reunidos visando uma finalidade prática, conforme Mattos e Guimarães (2012, p.3) “ a ciência pode ser pura ou fundamental, quando desvinculada de objetivos práticos, e aplicada, quando visa consequências determinadas. ” Como integração da técnica com a ciência moderna, consiste num conjunto de atividades associadas a um sistema, instrumentos e artefatos visando a construção e a fabricação de produtos.

Para Ramos (2012, p.4) tecnologia são: “os conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana”. Visto que todos os conhecimentos dos seres humanos resultam na produção de instrumentos para facilitar sua vida e suas tarefas, sua capacidade de desenvolver e de aplicar seus conhecimentos, serviram para garantir o desenvolvimento, o crescimento da sua espécie e dos aparatos tecnológicos.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Seguindo nesta perspectiva Kenski (2012, p.15) ressalta:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem as mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí são derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias.

Neste sentido, utilizar-se somente aquilo que a natureza lhe propusera ainda é insuficiente, utilizou-se de seus conhecimentos e suas habilidades para desenvolver projeções efetivas a sua vida. De modo que aplicou o que havia disponível em seu contexto e aprimorou para desencadear novas utilidades a tais materiais, garantindo qualidade e adequabilidade em suas criações, cada equipamento, produto, sistema, processos destinado a um tipo de atividade desenvolvida pela sociedade. “A tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p.23).

Todas as criações humanas tiveram constantes evoluções, de um simples recurso transformando-o em um material extremamente complexo, e este por sua vez tornando-se ainda mais complexo e diferenciado. A progressão traz consigo, recursos fantásticos, cada vez mais modernos e específicos. A busca por inovações desperta a sociedade o domínio de seus conhecimentos e suas habilidades.

A esse respeito Kenski (2012) aponta que a tecnologia é um agrupamento de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado tipo de atividade, nesta atividade é preciso que o ser humano pesquise, planeje e crie o produto, o serviço e o processo. Além de usufruir de seus conhecimentos e suas habilidades, o ser humano necessita antes de mais nada, analisar se determinado conhecimento pode transformar o recurso, resultando em um produto eficaz e de qualidade.

Assim, da mesma forma que os diferentes períodos da sociedade humana resultaram na evolução de diferentes meios tecnológicos, decorrentes do desenvolvimento e da aplicação de novos conhecimentos, percebe-se que os avanços foram ampliados e os recursos extremamente sofisticados vem sendo desenvolvidos e em permanentes transformações.

Convém, no entanto que ao falar de tecnologia, na atualidade, pensar e se referir primeiramente aos processos e produtos relacionados e oriundos da eletrônica, da

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

microeletrônica e da telecomunicação. Estes caracterizam-se por terem uma base imaterial não materializadas em equipamentos, mas sim em um espaço de ação virtual que são evolutivas e estão em permanentes transformações e progressões no ramo tecnológico (KENSKI, 2012).

O avanço significativo no uso das tecnologias principalmente no que diz respeito a eletrônica propicia um aumento no número de usuários frente a estas ferramentas tecnológicas, por serem ferramentas que trazem a sociedade comodidade e facilidade nas atividades. A sociedade está cercada dos mais variados equipamentos eletrônicos, os quais têm a capacidade de representar, armazenar, processar e transmitir informações e dados. Torna-se uma ferramenta de grande valia no auxílio das tarefas da sociedade humana e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das tecnologias.

Desde modo, os dispositivos eletrônicos de alta tecnologia aos quais convive-se e que se utiliza para realizar as mais variadas tarefas, estão em crescente mudanças e inovações que provocam um novo ritmo de adaptações, rapidez e agilidade no desenvolvimento das tarefas. Cada atividade realizada pela sociedade, tem o auxílio de um recurso tecnológico, atualmente mais precisamente de dispositivos eletrônicos. Com base nesta evolução crescente de recursos tecnológicos percebe-se que estes têm grande influência sobre a sociedade, em suas ações, seus comportamentos e suas tarefas.

Tecnologia – socialização de ferramenta comum

Sabe-se que o uso das tecnologias tem invadido todos os espaços da sociedade, tornou-se de extrema relevância no auxílio e desenvolvimento das atividades diárias, no entanto está presente na educação. A aplicação dos recursos tecnológicos para a educação tem reflexo positivo e potencializador no processo de ensino aprendizagem, além de intensificar e diversificar o fazer pedagógico, induzindo a explorar universos e informações e também conduzindo os docentes e educandos a construção de conhecimentos.

Sendo assim, antes de mais nada, torna-se pertinente a preparação dos docentes quanto ao uso dos meios tecnológicos para a aplicação com educandos. É necessário que estes atualizem seus conhecimentos diante da tecnologia e dos recursos disponíveis na escola. Saibam como utilizar cada meio de maneira correta e adequada, que possam auxiliar na

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

prática educativa, ou seja, buscar formas específicas de ministrar e explorar as tecnologias para melhorar o ensino.

Faz-se necessário, então, ressaltar a necessidade que as escolas têm em preparar seus docentes no uso e aplicação dos recursos tecnológicos no processo educacional, pois, não basta impor novas maneiras de se ensinar com novos recursos didáticos, é importante ter a consciência que os docentes são os principais agentes do ensino e, conseqüentemente é fundamental prepará-los para a utilização adequada da tecnologia em sala de aula.

Contudo, nesta perspectiva Kenski destaca:

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (2003, p. 77)

Neste sentido, o docente é o elo de ligação e mediação dos recursos tecnológicos em sala de aula, para esta mediação ser concreta sua missão é buscar alternativas viáveis para apropriar-se destes meios, o que o induz atualizar e elaborar estratégias inovadoras, que possibilitam o desenvolvimento escolar dos educandos.

O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto de alunos, já possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar (TEIXEIRA, 2011, p.161).

Assim como afirmou Kenski (2012, p.44):

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem sua substância, nem sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos ao concluírem um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Contudo, o uso de recursos multimeios, suportes de informação composto por vários materiais oriundos da eletrônica, suas funções se destinam a diversas atividades diárias e os

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

destinados a aplicação educacionais são de inúmeras variedades (não será especificado cada recurso multimeio).

Constitui-se em ferramentas auxiliares, motivadoras, instigantes, prazerosas e torna-se indispensáveis no processo de ensino- aprendizagem, contribuindo com metodologias significativas na construção do conhecimento. Esses recursos também contribuem para o engrandecimento didático, possibilitando a interatividade e diversificação das aulas na contextualização dos conteúdos, saindo da modalidade monótona e tradicional de aplicar os conteúdos. Na prática a tecnologia torna-se uma grande aliada do docente e deve ser vista como um instrumento que consolida o aprendizado dos educandos. As aulas ficam ainda mais interessantes, a relação entre o docente e educando fica fortalecida, mais motivados e receptivos ao aprendizado e o ensino mais dinâmico.

A utilização transparente dos recursos tecnológicos potencializa e efetiva a educação. Como salienta Kenski (2012, p.45) “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, o uso das tecnologias, pode ser consensualmente aceito como qualquer tipo de recursos multimeios, quando utilizados de maneira correta, consciente e objetiva agrega e possibilita a construção e evolução do conhecimento de ambas as partes, seja dos docentes quanto dos educandos.

O uso das tecnologias torna-se cada vez mais importante na educação, estas ferramentas tecnológicas além de promover a igualdade e qualidade na educação, aproxima a escola do universo do aluno, que antes mesmo de chegar a escola está cercado dos mais diversos tipos de recursos tecnológicos. Sendo assim, convém à escola inserir meios para promover essa interação tecnológica, visando a integração e construção de seus educandos.

Cabe lembrar, entretanto, que as tecnologias não substituem o professor, ao contrário empodera os docentes, auxiliando no desenvolvimento de suas aulas, algumas atividades diárias de sala de aula como a transmissão de conteúdos podem ser executadas com o uso de

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

meios tecnológicos, mas o planejamento da aula, a mediação da aprendizagem é o papel fundamental do docente dentro da educação.

Há múltiplas possibilidades de aplicação destes recursos, porém por si só não tem êxito, é necessário que exista intervenções por parte dos docentes, utilizando os recursos para estimular a aprendizagem dos alunos e não como meros equipamentos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8º ed.-Campinas, SP: Papirus, 2012.

MATTOS, J. R. L.; GUIMARÃES, L. S. **Gestão da tecnologia e inovação: uma abordagem prática**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAMOS, M.R. V. O uso das tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais-UEL**. Vol.1, ed.2, p.4, jul/dez. 2012. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/lenpesbibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RA0%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9º ed. Ver., E ampl. São Paulo: Érica, 2012.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v.2, n.1, p.159-174, 2011.

VELOSO, R. **Tecnologias da informação e da comunicação: desafios e perspectivas**. V555t. São Paulo: Saraiva, 2011.

VERASZTO, E. V. **Tecnologia e sociedade: relações de causalidade entre concepções e atitudes de graduandos do Estado de São Paulo**. 2009. v581t. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448582&fd=y> Acesso em: 25 jan. 2017.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Maritânia Neves²

Franciele Fátima Marques³

Mônica Cibulski⁴

Kananda Morganti Sadoski⁵

Eixo temático: Políticas educacionais e práticas educativas

Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

Pensar a educação de jovens e adultos não se constitui, hoje, apenas em um processo de ensino-aprendizagem, mas uma perspectiva de transformação social. Ao longo da história, tivemos períodos marcantes no que tange ao processo educativo e, o fato de a educação das camadas populares não ter sido prioridade no Brasil, nos faz voltar nosso pensamento a esta modalidade. Destarte, sendo a Educação de Jovens e Adultos reconhecida como um campo não-formal de educação, esta se apresenta em um espaço fronteiro dentro da organização educacional. A escola regular, com suas metodologias organizacionais, em seus tempos e espaços rigidamente delimitados, coloca os educandos em distorção idade-série em plano secundário, quando, pelo contrário, a EJA deveria ser considerada como parte integrante da história da educação em nosso país e vista como uma das vertentes importantes no empreendimento de esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. Nestes termos, o presente artigo busca uma análise da trajetória histórica da EJA, no que se refere às práticas pedagógicas e a inserção desta nas políticas públicas educacionais ao longo dos anos. Nestes termos, tratar da história da Educação de Jovens e Adultos requer um olhar acerca da construção do processo educativo, como um todo, no Brasil, ao longo dos anos, de onde remonta a necessidade de análise de alguns períodos da história, desde a chegada dos jesuítas, quando da tomada do Brasil pelos portugueses, aos dias atuais. A temática justifica-se pela sua relevância, haja vista, a escassez de discussões, de práticas e de políticas educacionais voltadas a esta modalidade desde os primórdios do surgimento da educação no Brasil, objetivando-se uma análise crítica das reais necessidades deste público.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetória. Práticas sociais. Legislação.

¹ Este artigo é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, da URI - Campus de Erechim.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: maritania@hotmail.com

³ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia (Braga - PT). Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim. Professora do Depto. de Ciências Humanas da URI - Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: monicacibulski@hotmail.com

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: kananda.m.sadoski@hotmail.com

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de práticas e reflexão que ultrapassa os limites da sala de aula em um sentido estrito, buscando-se uma formação mais ampla e diversificada, apontando-se para reflexões críticas e possibilidades de transformação da realidade dos sujeitos.

O presente artigo que tem por temática a História da Educação de Jovens e Adultos, apresenta por principal objetivo analisar as condições de inserção das políticas públicas e das discussões pedagógicas acerca da EJA no Brasil, visto que, tal modalidade necessita de um olhar distinto e da atuação diferenciada dos educadores, dando-se conta da relação teoria e prática e da inserção crítica dos sujeitos em sociedade. Assim, mais que uma escrita teórica a partir de revisão bibliográfica, o texto aqui construído busca uma análise crítica acerca do desempenho pedagógico frente a esta modalidade de ensino.

Destarte, buscando uma análise acerca de evolução e da inserção da Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais brasileiras, destacam-se alguns períodos de maior relevância para tal construção, bem como, as dificuldades encontradas, os aprendizados vivenciados, os métodos inseridos e os desafios enfrentados desde o seu surgimento.

TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL: DAS PRÁTICAS SOCIAIS À LEGISLAÇÃO

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos remonta ao período colonial, quando os missionários religiosos exerciam uma ação educativa voltada aos adultos, no ensino das primeiras noções da religião católica. Moura (2004, p.26) comenta que:

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa.

Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes mais favorecidas, a educação buscava o oferecimento de instrução.

No Brasil Império, isso não se altera muito, embora comecem a acontecer algumas reformas educacionais que preconizam a necessidade do ensino noturno para adultos

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

analfabetos. Em 1876, é feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas (CUNHA, 1999).

Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país. Porém, segundo Cunha (1999) com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, esse quadro se modifica, iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos, com o intuito principal de qualificação de mão de obra. Essa valorização trazia mais o sentido de uma preocupação com a preparação da sociedade para a industrialização do que uma real preocupação com a educação do cidadão.

A partir de 1940, então, como consequência da ausência de políticas públicas consistentes voltadas para a educação de adultos, começa-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que provoca a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Ainda, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), passa a ocorrer, por parte desta, uma constante orientação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de educarem seus adultos analfabetos.

Devido a isso, em 1947, em atendimento a essa orientação da UNESCO, o governo lança a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Desenvolveu-se, então, nesse momento, uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (CUNHA, 1999).

Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como um elemento incapaz e marginal psicologicamente e, socialmente submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999), o que passou a ser revisto a partir dessas discussões, que envolveram a participação efetiva dos adultos.

Nestes termos, há um momento importante a ser destacado na história da EJA, compreendido entre os anos de 1948 a 1961, o qual se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais e o embate político-ideológico em torno da LDB de número 5.692, aprovada em 1961. O aparecimento e a consolidação de diversos movimentos de cultura e educação popular no início dos anos 60 configuram um novo olhar e um novo paradigma

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

pedagógico para a EJA, tendo como figura central o educador brasileiro Paulo Freire, que inicia suas ações no Recife. (FÁVERO, 2004).

As iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como fundamento de base a conscientização, e foram financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Regulamentadas a partir de um projeto democrático, tais iniciativas possuem como principal contribuição a pressão ao governo no estabelecimento de uma organização nacional acerca da EJA, defendendo entre seus princípios, uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro, como havia sido feito até o momento (FÁVERO, 2004).

Para Fávero (2004, p.23), nesse período a EJA “remava contra a corrente”, pois tinha claro que era “[...] um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.”

Segundo Aranha (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Dentre os vários desafios que a maioria dos estados se depara, está o analfabetismo de grande parcela da população de jovens e adultos. As políticas públicas apresentadas, tanto em âmbito nacional, quanto estadual e/ou municipal colocam como meta a 'erradicação do analfabetismo' com extensiva progressão a outros níveis de ensino, considerando o alto índice de analfabetos concentrados em algumas regiões do país, algo inconcebível em uma sociedade altamente tecnológica e com imensos avanços científicos que, infelizmente, não se colocam à disposição de todos (MOURA, 2003).

Analisando aspectos da EJA, Moura (2003, p.72) esclarece:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A educação de jovens e adultos constitui um tema que se tem ampliado incentivando debates e discussões em novos espaços apontando a necessidade de expandir as fronteiras de democratização do ensino na sociedade brasileira e em especial na sociedade piauiense dada a procura gradativa por esse tipo de educação.

O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. (SOARES, 1996).

No entanto, com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos. Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à idéia de educação como investimento no desenvolvimento do país, com uma preocupação única nos índices e, portanto, ofertando uma educação elementar aos jovens e adultos, constituindo-se, portanto, num retrocesso ao período anterior, que via na educação o poder de transformação e de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

A educação popular passa a ser vista como ameaça à ordem já que eram basicamente críticos e políticos. Diante do grave problema do analfabetismo no Brasil e das pressões externas, o governo militar lança, a partir de 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. (SOUZA, 2007).

Esse movimento resiste durante toda a atuação dos militares, sendo extinto com o fim da ditadura, vindo, em seguida, a Fundação Educar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, ambos extintos em poucos anos, antes de alcançarem as metas esperadas (SOUZA, 2007), o qual possibilitou a alfabetização elementar de inúmeros analfabetos brasileiros, constituindo-se essa alfabetização na simples decodificação dos signos da leitura e da escrita, sem propiciar uma análise conjuntural crítica, pelos termos da época vivenciada. A recessão econômica, iniciada nos anos de 1980, inviabilizou também a continuidade do MOBRAL, que demandava altos recursos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada no ano de 1971, sob número 5.692, implantou-se o Ensino Supletivo, havendo nessa um capítulo dedicado especificamente à educação de adultos. Apesar do contexto vivenciado, o avanço trazido por essa lei foi o fato de que, apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária dos sete aos

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

quatorze anos, passou a reconhecer formalmente a educação de adultos como um direito de cidadania. (CUNHA, 1999).

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que organizavam-SE com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID (United States Agency for International Development), esses cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se neles os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. As políticas educativas para a EJA (incluindo-se aí todas as orientações metodológicas e os materiais didáticos), assim, nesse período, esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire. Paralelamente, porém, e extraoficialmente, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a trabalhar com a alfabetização de adultos dentro de uma linha mais criativa. (CUNHA, 1999).

Com o fim do período ditatorial, apesar da ausência do Governo Federal na educação de adultos, no início da década de 90, mais especificamente, dois anos antes – na elaboração da constituição de 1988 – a educação de adultos foi garantida como um direito fundamental de todos, com pouca participação do governo federal. Nesse contexto, os estados e municípios, para garantir tal direito, ampliam seus programas de educação de adultos, na instituição de políticas locais. Paralelamente à ação dos governos estaduais e municipais, surgem os MOVA's (Movimento de Alfabetização) que se organizam como gestores de políticas públicas para a educação popular e conseqüentemente a educação de adultos. Esses grupos preservam em seus projetos político pedagógicos os princípios de Paulo Freire, e se estabelecem como articuladores entre Estado e sociedade. (SOARES e GALVÃO, 2004).

Os anos 90 do século XX trouxeram, então, uma realidade diferenciada, sendo apontados por Di Pierro (2001, p.323) como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal.

Nesse sentido e devido a isso, observou-se uma nítida tendência à municipalização do atendimento escolar aos jovens e adultos no ensino fundamental. A Fundação Educar foi extinta e, com isso, o governo federal retirou-se oficialmente desse campo de atuação; se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso, e delegou

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

aos parceiros locais, sem nenhuma negociação prévia, a responsabilidade por dar continuidade a esse atendimento. (SOARES, 1996).

Haddad (2007) aponta a reforma educacional da década de 1990 como um dos fatores mais importantes no impedimento da concretização da Constituição de 88, com a votação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com a Emenda Constitucional de número 14/96. A nova LDB, apesar de reconhecer o direito à EJA, deixou de lado uma série de iniciativas importantes à realização plena desse direito, não dedicando nenhum artigo ao problema do analfabetismo.

A Emenda Constitucional, que reformou a Constituição, estabeleceu o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), um sistema de financiamento que não contemplou a EJA, já que impedia que se registrassem as matrículas do Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do Fundo, focalizando o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de sete a quatorze anos. Tanto a nova LDB quanto a Emenda Constitucional estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade. (HADDAD, 2007).

Assim, o discurso da inclusão predominante na década de 1980 foi substituído pelo discurso da limitação desse direito, permanecendo o reconhecimento formal do direito, mas não sendo consignadas as condições para sua plena realização. Em virtude da implementação do FUNDEF, então, ocorreu uma divisão de responsabilidades entre as esferas de governo, com o estímulo à municipalização. Segundo Haddad (2007), no caso da EJA, essa municipalização apresentou-se como um novo caminho, já que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a constituição da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), havia uma forte tendência à centralização das ações educativas destinadas a jovens e adultos por meio das Campanhas Nacionais de Alfabetização.

Assim, segundo o autor, o efeito desse processo levou o governo federal a ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais a atuar nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e os governos estaduais a assumir os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e Médio. Enquanto isso, paralelamente, em nível internacional, ocorria um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

desenvolvimento. A UNESCO, então, iniciou um processo de discussão do assunto, envolvendo delegações de todo o país. (HADDAD, 2007).

Em função disso, em 1996, ocorreu uma intensa mobilização, incentivada oficialmente pelo MEC, mas apenas como forma de preparação para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Nesse sentido, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de EJA para incrementar essa mobilização e a recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA. (SOARES, 1996).

Neste sentido, no mesmo ano, na promulgação da LDB, sob número 9.394, se estabelece que:

Art. 37- A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. [...]

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

] II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL/LDB, 1996).

Desde então, as instituições envolvidas, não aceitando que esse fosse um processo apenas contingencial e circunstancial, decidiram dar prosseguimento a esses encontros. Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, com o apoio da UNESCO, para a socialização da V CONFINTEA. Como consequência desse Encontro, veio a decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA, ocorrendo, em 1999, o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros eventos. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país desde então, estando presentes em todos os estados brasileiros. (SOARES, 1996).

Haddad (2007) aponta esses fóruns como uma das novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos, compostos por diversos setores da sociedade civil – ONG's, sindicatos, movimentos sociais,

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

constituindo-se como espaços de diálogos entre representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. A partir da V CONFINTEA, os fóruns vêm assumindo o papel de acompanhar as políticas públicas de EJA, reunindo-se nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's).

De 1999 a 2000, os Fóruns passaram a ter alguma força política, marcando presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para a discussão das Diretrizes Curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das Diretrizes Estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA.

No período de 1994 a 2002, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso optou por um padrão de envolvimento mínimo do Ministério da Educação com o tema da EJA, entregando à iniciativa privada a sua gestão, por meio do Programa Alfabetização Solidária, e apenas financiando parte das ações. Já o governo do presidente Lula reverteu essa tendência, trazendo, para dentro do MEC, a responsabilidade pela EJA, por meio da SECAD (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), transferindo o atendimento desta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da modalidade de ensino, tirando o caráter assistencial anterior.

Porém, apesar disso, segundo Haddad (2007), a ação do MEC nesses últimos anos tem conseguido apenas implementar a oferta de alfabetização de forma limitada, não estimulando ou induzindo a garantia de acesso ao Ensino Fundamental para jovens e adultos. Em 2003, com a criação da Secretaria da Erradicação do Analfabetismo, o governo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação.

Os Fóruns, portanto, têm sido, por todo esse tempo, interlocutores na construção das políticas educativas da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e a configuração da EJA no Brasil (SOARES, 2004).

Di Pierro (2001) argumenta que a reforma educacional dos anos 90, no século XX, foi eficiente em operar a descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O MEC reteve para si as funções de regulação e controle, mediante a fixação de referenciais curriculares e criação de programas de formação de educadores que, embora sejam apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A EJA vem expandindo-se institucionalmente pelo país e, buscando seu espaço, vem encontrando reconhecimento em todas as regiões. Apesar disso, no século XXI, os dados ainda são alarmantes: de 170 milhões dos habitantes do país, dezesseis milhões são analfabetos, um total de sessenta milhões não têm o Ensino Fundamental, somente cinco milhões estão em processo de escolarização e o restante está à margem do processo de ensino (DI PIERRO, 2001).

Nesse contexto, os programas de alfabetização que vêm sendo desenvolvidos, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, focalizam suas ações em regiões com maiores índices de pobreza e analfabetismo, assumindo a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos.

O que ocorre, segundo Di Pierro (2001), é um processo de “filantropização das políticas sociais”, um deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos, do Estado para as instituições da sociedade civil e, um movimento das organizações da sociedade civil no intuito de ampliar a cidadania e promover a participação política, pela realização de parcerias com sentido, desenvolveu-se uma tendência à municipalização do atendimento aos adultos no ensino fundamental; o governo delegou aos parceiros essa responsabilidade e surgiram os novos elementos de regulação: os dispositivos técnicos e as informações.

Com esses dispositivos, o Estado busca regular os sistemas escolares, pela utilização de estratégias indutoras da ação. Surgiram, ainda, novos modelos de regulação das políticas educacionais, assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. (OLIVEIRA, 2005).

A partir de 2000, de acordo com análise de Fávero (2009), dois fatos importantes ocorrem na história da EJA: o Parecer CNE 11/2000, que estabelece as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e a aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pela Lei 11.494/07. Esse Parecer abre novas perspectivas para o período, retomando a defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação de qualidade. Por outrolado, segundo o autor, a aprovação do FUNDEB resultou da luta da sociedade civil – em especial dos fóruns de EJA – para garantir o financiamento das experiências alternativas de EJA e a ampliação do atendimento no ensino médio.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Segundo Soares (2010), a EJA passa por um momento de transição entre um longo período, em que ficou à margem das políticas públicas, e o atual período, de crescimento e efervescência, resultando na nova configuração da educação de jovens e adultos. Porém, na análise de Haddad (2007, p.11), a verdade é que os três níveis de governo, sozinhos ou em regime de colaboração, não têm conseguido realizar a responsabilidade de universalizar o Ensino Fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade.

Além disso, surge uma tensão entre flexibilização e institucionalização da modalidade de ensino, ora se buscando o modelo de ensino regular acelerado, ora a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular. Assim, apesar da unidade entre as duas posições quanto à defesa do direito a uma educação de qualidade, há uma tensão entre métodos, formas e concepções: por um lado, a necessidade de formalização do processo dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, a necessidade de flexibilização do tempo e do espaço na organização do currículo.

Por fim, destaca-se que as ações sociais se sobressaem às preocupações governamentais com a EJA, na implementação de políticas públicas que demonstram preocupação com tal modalidade, as quais, mesmo com os períodos de rompimento, têm garantido a qualificação das propostas organizadas e proporcionando aos jovens e adultos uma educação crítica e voltada às transformações sociais.

CONCLUSÃO

No relato linear e histórico das políticas voltadas à EJA, percebe-se, por fim, que a marca desta se fundamenta na relação de domínio estabelecida entre a elite e as classes populares no Brasil, uma relação de opressão, como cita Freire (2012). Ao longo dos anos o Estado tem tratado a oferta da EJA como uma possibilidade de melhoria dos índices sociais, sem analisar como uma dívida social ou a institucionalização de um direito. Essa concepção fundamenta ainda hoje, entre a população elitista, um olhar de indiferença, preconceito e segregação do público da EJA, ofertando-se poucas possibilidades de oferta de tal modalidade e sem formação específica dos profissionais que atuam em tal.

A Educação de Jovens Adultos deve, do contrário, ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação.

Pode-se concluir que, ao trabalhar com os alunos da EJA, o professor deve respeitar a diversidade de seus discentes, considerando os aspectos socioeconômicos, étnico, de gênero, as experiências profissionais e o contexto cultural, já que esses alunos fazem parte de um quadro de desfavorecimento social e a procura pela escola está relacionada a decisões que envolvem suas perspectivas pessoais e melhores condições de vida.

Destarte, os fatores aqui expostos, demonstram a necessidade cada vez maior de uma apropriação das reais necessidades dos jovens e adultos e, portanto, de uma proposta pedagógica que contemple verdadeiramente tais necessidades, onde, se pensarmos na necessidade do envolvimento destes no processo de construção do conhecimento, nos vem à tona a proposta criada por Freire e que, em muito já contribuiu para a alfabetização dos jovens e adultos.

Foi partindo de sua realidade que Freire, por meio de uma leitura concreta do mundo, propor, no âmbito das políticas educacionais, uma pedagogia libertadora voltada à conscientização da opressão e sua possível ação transformadora, a libertação. E, é neste contexto que precisamos conceber a educação de jovens e adultos na atualidade, primando pela construção crítica e a constante relação dos conteúdos trabalhados com as vivências e experiências diárias de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna 1996.

CANDAU, Vera Maria (coord). **Sociedade, Discriminação e Educação**. In: _____. Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2000.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2006.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria e prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Ed. Global, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social**: uma nova regulação da pobreza. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez.2005.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PETITAT, André. **Produção da Escola / produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982 (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia**. In: SOARES, Leôncio *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Mônica Cibulski²

Franciele Fátima Marques³

Kananda Morganti Sadoski⁴

Maritânia Neves⁵

Eixo temático: Políticas educacionais e práticas educativas

Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

RESUMO

O século XXI vem marcado por grandes e significativas transformações, caracterizado pela rapidez de um novo tempo que requer uma nova organização estrutural e de pensamento. Assim, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é considerada atualmente como uma etapa de fundamental importância no desenvolvimento integral da criança, abrangendo os diferentes aspectos, no entanto, nem sempre foi assim. Por muitos anos, a importância dada à Educação Infantil estava ligada exclusivamente aos cuidados assistenciais e de saúde, na busca pela redução dos casos de maus tratos e a mortalidade infantil. Para tanto, levando-se em conta a atualidade da discussão acerca da importância da Educação Infantil no desenvolvimento futuro, o presente artigo aborda de forma breve e cronológica o surgimento da Educação Infantil, a preocupação com a mesma e a Educação Infantil no Brasil, enfatizando a legislação, bem como, os conceitos principais de funcionamento das instituições para melhor atendimento das crianças desta faixa etária. Dando-se destaque ao tema da primeira infância, enquanto a primeira etapa da Educação Básica, esta vem, portanto, carregada de responsabilidades. Destarte, justifica-se esta escrita pela relevância e atualidade do tema tratado, dadas as condições históricas pelas quais passou a Educação Infantil, possuindo apenas nas últimas décadas um olhar especial de educadores e do poder público e conquistando melhorias significativas no trabalho pedagógico e na construção da legislação que norteia tal etapa. Por fim, busca-se um olhar crítico e uma análise fecunda da temática, buscando a proposição de novas políticas que auxiliem de forma gradativa para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Desenvolvimento integral. Infância.

¹ Este artigo é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, da URI - Campus de Erechim.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: monicacibulski@hotmail.com

³ Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia (Braga - PT). Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim. Professora do Depto. de Ciências Humanas da URI - Campus de Erechim. E-mail: francielemarques@hotmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: kananda.m.sadoski@hotmail.com

⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim. E-mail: maritania@hotmail.com

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que garante a educação pública e de qualidade para a população brasileira, sendo para crianças na idade de 0 a 5 anos, que, em período diurno, parcial ou integral, conforme a necessidade, fugindo aos antigos princípios de cuidados e assistência, possuem agora a garantia de um trabalho educacional público e de qualidade.

Na Constituição Federal de 1988, são apresentados os direitos garantidos para as crianças da Educação Infantil, com isso passa-se a afirmar alguns deveres do estado, município e instituições que receberão as crianças pequenas de até 5 anos de idade. Algumas condições que a Constituição, legitimou ainda estão presentes nos dias atuais que envolvem a família, a sociedade, tendo em princípios alguns valores, obrigatoriedades, administrações e direitos de ambos os lados crianças e instituição de Educação Infantil.

No que tange aos processos educativos da Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988, preconiza em seus artigos 205, 206 e 208, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Assim, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, com suas posteriores alterações, a Educação Infantil passa a ser:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p.12).

Em suma, a legislação supracitada garante o direito de acesso à educação desde os primeiros anos infantis, não deixando de lado as questões necessárias de cuidado e atenção, mas ampliando tal oferta dentro de um processo educacional que dê conta de garantir à criança o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O SURGIMENTO DA PREOCUPAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo histórico da Educação Infantil passou por uma grande mudança na criação dos filhos, principalmente, de operários de máquinas que surgiram na Revolução Industrial. A demanda de mão de obra para trabalhar nas fábricas possibilitou que as mulheres adentrassem para o mercado de trabalho, o que resultou na alteração da forma como as crianças seriam cuidadas e educadas, passando assim este papel para a escola ou pessoas que tinham possibilidade de cuidar dos filhos de quem trabalhava fora de casa (as cuidadoras). (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.79).

Neste mesmo sentido, corroborando com as ideias de Paschoal e Machado (2009) que debruçam-se ao estudo das causas da entrada da criança na escola ainda em seus primeiros anos de vida, Oliveira (2002), afirma que, durante muitos séculos a educação era de extrema responsabilidade da família e, sendo assim, a mãe em particular, logo após a criança ser

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

desmamada, era compreendida como pequeno adulto, que possivelmente já estaria em condições de ajudar os adultos nas atividades e fazeres diários, funções básicas e simples, mas que podiam ser entendidas como pequenas responsabilidades e também uma forma de integrar-se no meio social.

Na educação de crianças pequenas, termos utilizados em algumas línguas como francês e italiano, justificam o termo creche, afirmando que, na primeira infância a criança está ligada ao processo de atendimento a crianças pequenas mas principalmente a educação fora do ambiente familiar. Assim, afirma Oliveira (2002, p.58):

O recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial aparece também nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância. O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. “Escola materna” foi outra designação usadas para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.

Já dizia Oliveira (2002, p.62), em sua afirmação sobre o começo da importância com a inserção da criança na escolarização. Neste patamar em que se seguia a educação das crianças pequenas, a escolarização passou a ser obrigatória, intensificando em vários países da Europa nos séculos XVIII e XIX, dando importância ao desenvolvimento social que as crianças deveriam estar passando na fase da escolaridade, pois tornou-se um centro de interesse que necessitava de cuidados, era um ser de expectativas e necessidades para a inserção no mundo dos adultos, mas essa escolarização era compreendida para crianças que tinham condições de frequentar a escolaridade e fazer da mesma um instrumento fundamental para a educação das pequenas crianças.

Muitos são os autores que contribuíram para a inserção qualificada da criança nas escolas de Educação Infantil, dando-se condições de, atualmente, estarmos voltados aos três pilares essenciais de tal inserção: o cuidar, o brincar e o educar. Tais autores contribuíram, com suas ideias, mundialmente, fazendo-se valer de suas pesquisas e ideais para estudos posteriores.

Após a constituição surge na Itália, na região de Emilia Romagna, uma escola que, em sua formação estava integrada a Educação Infantil, denominada Reggio Emilia, sendo assim um importante parâmetro para a existência da Educação Infantil, como princípio educativo de crianças pequenas. (BARACHO, 2011).

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

A construção desta escola possui uma bonita história marcada pela união das famílias desta cidade em que priorizavam a educação, fazendo um ambiente diferenciado e de com a essência que a comunidade em questão tem na sua solidariedade. Sá (2010) destaca a principal atitude para esta ação que foi desenvolvida.

Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarinho de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação. (SÁ, 2010, p.03).

Diante disso, a escola Reggio Emilia, construída para receber crianças pequenas, também está ressaltada como um processo educativo que visa a efetivação da participação da família como alicerce e possui um ar de inovação para o desenvolvimento da criança. Assim, afirma Sá (2010, p.05):

Reggio Emilia é uma escola em contínua mudança, que se propõe a repensar-se e reconstruir-se constantemente; que considera fundamental a interação entre sistema de escolarização e o mundo da família, de modo integrado e participativo; que ressalta a centralidade da criança no processo educativo, mas também a integração com os professores e as famílias. Por natureza, é uma escola inovadora, na qual criança, professor e família se relacionam de modo integrado e coletivo.

Positivamente as escolas Reggio Emilia, na relação ensino- aprendizagem, possuem em seu contexto educacional um prol ao saber, em que está vinculada a compreensão da criança e família para com isso um melhor trabalho pedagógico ser realizado.

Sendo assim uma troca recíproca de escuta, pois para que se possa conhecer melhor meu aluno a ação de interpretar e vivenciar as experiências do educando é possível também conhecer suas competências, que como forma de avaliação de um professor, o aluno que compreende o que o assunto, o professor sendo seu reflexo esse está sendo um profissional competente.

Novamente, seguindo por uma mesma lógica, Sá (2010, p.08), destaca esta conexão do ensino-aprendizagem:

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Nessa abordagem educacional, a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola. Portanto, trata-se de uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais.

Desta maneira a criança como principal no contexto educativo, para que aconteça um desenvolvimento de qualidade e diferenciado, a Escola Reggio Emilia, destaca pontos relevantes sobre o mundo da criança, pois a arquitetura e o pedagógico possuem uma relação muito grandiosa, fazendo com que a criança sinta-se feliz, encorajada e prazerosa com atividades diferentes dando o exemplo do autor ambiente de ateliê, assim Sá (2010, p. 15):

A criança é encorajada a explorar o ambiente do ateliê, que é rico em possibilidades, e a se expressar nas mais diferentes linguagens – desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, etc. Para os educadores de Reggio Emilia, essa produção intensa de representações conduz a níveis de habilidades simbólicas e de criatividade bastante elaborados.

As escolas Reggio Emilia, em sua organização, defende uma iniciativa educativa que fica destacada pela originalidade e protagonista de um ensino por meio de incentivo a curiosidade na Educação Infantil, sendo assim um ambiente que possibilita a criança se desenvolver vínculos afetivos, os diferentes espaços físicos da escola em que a criança irá desfrutar e maneiras criativas vindas através da área da arquitetura para melhor explorar e ter experiências fascinantes na etapa da Educação Infantil. (SÁ, 2010).

A originalidade e a subjetividade são protegidas, defendendo-se que a criança seja a protagonista de seu processo educativo e o professor aprenda a manter e incentivar a curiosidade infantil e tenha disposição para mudar de ideia e evitar as verdades absolutas. Como essa abordagem valoriza os aspectos sócio-interativos e construtivistas e, também, o estabelecimento de vínculos afetivos, o espaço físico da escola é visto como conteúdo educacional. Os diferentes níveis da construção e os recursos de transparências característicos da arquitetura das escolas permitem a visão do que acontece nas seções de ângulos diferentes. As crianças se deslocam com facilidade e vivem experiências a sós e em grupos. Os ambientes diversificados funcionam como local de pesquisa para crianças e adultos. (SÁ, 2010, p. 24).

No Brasil, assim como no restante do mundo, a Educação Infantil teve um histórico parecido, ficando, de início, a educação a cargo das famílias e, posteriormente, estendendo-se

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

a responsabilidade aos órgãos governamentais, que possuem o dever de garantir os direitos fundamentais promulgados desde a Constituição Federal de 1988, conforme segue na próxima sessão. (SÁ, 2010).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil a educação infantil, surgiu a pouco tempo. Já viam iniciativas e programas sobre a área de educação infantil em específico, sendo que nas últimas décadas o interesse e crescimento sobre as crianças menores de 7 anos teve maior significação, pois foram criadas as creches e pré-escolas que popularizaram mais o ambiente escolar desta faixa etária no Brasil. Deste modo Barreto (1998, p. 23), afirma este processo histórico:

A história da educação infantil é relativamente recente no País. Embora iniciativas na área existam há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o crescimento do atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas apresentou maior significação, acompanhando tendência internacional. Entre os fatores que explicam esta expansão, alguns se destacam.

Também no Brasil a construção da escolarização da educação infantil passou por uma mudança no mercado de trabalho por parte das mulheres, havendo a necessidade de mudança das famílias, sendo assim uma demanda muito grande para a construção de estabelecimentos para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Todavia entendia-se que as crianças precisavam estar integradas a sociedade para que desde os primeiros anos de vida, teriam seus direitos que podemos encontrar dados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989. Sendo também um momento importante para as atividades que ocorriam no Brasil. (ROSSETTO, 2006).

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, tida, durante muitos anos, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta ao movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. No Brasil com todas as mudanças e revoluções que ocorreram, um marco histórico que também trouxe muitas contribuições positivas para a educação, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996.

A partir desta lei que surgiu a expressão “Educação Infantil”, sua finalidade principal é contribuir para o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Sendo ela

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

contribuições no desenvolvimento de diversos aspectos, morais, físicos, cognitivos, psicomotores e intelectuais. Rossetto (2006, p.23), afirma estas condições da Educação Infantil no Brasil:

Um marco também de grande significação para a área é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996. É a primeira vez que a expressão “educação infantil” aparece na lei nacional de educação. Recebe um destaque inexistente nas legislações anteriores, sendo tratada numa seção específica. É definida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. A lei também estabelece que a educação infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos. Portanto, a distinção entre creches e pré-escolas é feita exclusivamente pelo critério de faixa etária, sendo ambas instituições de educação infantil, com o mesmo objetivo - desenvolvimento da criança, em seus diversos aspectos.

Nono (2009), em sua descrição da lei LDB 9.394/96, afirma a definição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação infantil, e auxiliadora de um processo que complementa o exercício de educação da criança da família e comunidade em que a criança está integrada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NONO, 2009, p.01).

Na constituição da LDB, as práticas que a definem a mesma, nelas integradas pela Educação Infantil, assim podem afirmar a faixa etária em que podem usufruir desta etapa da educação e desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, tendo como princípios básicos a obrigatoriedade que as crianças precisam estar na escola com 4 anos completos até 31 de março, caso a criança que tem 6 anos porém faz após 31 de março a mesma deverá permanecer na Educação infantil.

Também destaca-se que a frequência na etapa da Educação Infantil, pois não influencia para a entrada do Ensino Fundamental, e as vagas que são oferecidas pelos municípios em principio deverão ser destinadas as crianças com proximidade da sua casa. Sendo assim, a partir do MEC (2010, p.11-12):

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. [...] É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. [...] As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. [...] A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. [...] As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei de número 9.394 de 1996, aponta para a necessidade do desenvolvimento integral da criança, dando ênfase aos aspectos intelectual, físico, moral e cognitivo, a partir das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da Educação Infantil. Essas propostas estão associadas ao desenvolvimento que possibilita a criança a ter autonomia, responsabilidades, identidade, criatividade, liberdade de expressão, capacidade de manifestar suas culturas e opiniões.

A UNESCO afirma que, nos últimos anos, a Educação Infantil passou por grandes evoluções desde a constituição de 1988 até a atualidade, constituindo a criança como um ser de múltiplos conhecimentos, atribuído num conceito que possui uma história, que precisa de cuidado em constante processo.

O processo histórico descrito anteriormente foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança. (UNESCO, 2011, p.38).

O PNEI (2006), juntamente com o MEC realizou, a partir desta data, encontros e seminários de discussão acerca da política da Educação Infantil, definindo-se objetivos para a etapa e a expansão de vagas, com o intuito de universalizar o atendimento das crianças e ofertando uma melhor qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Nestes termos, para a oferta da Educação Infantil e o cumprimento dos objetivos estabelecidos em legislação própria, cabe às instituições a garantia da qualidade da oferta e, aos professores, o estabelecimento de estratégias que visam o pleno desenvolvimento da criança, pautando-se na construção da autonomia desta e primando pela garantia dos três eixos: o cuidar, o brincar e o educar, os quais proporcionam o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

CONCLUSÃO

A partir da organização deste artigo percebe-se que, constitui-se a Educação Infantil em uma etapa importante para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, aprendendo através do cuidar, educar e brincar, na ludicidade, na maneira mais natural e criativa para que a criança possa juntamente às tantas descobertas, aprender e desenvolver-se com bons princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (MEC, 2010, p.16).

Silva (2010) destaca os principais objetivos que conceituam a Educação Infantil, em que as crianças desta faixa etária necessitam desenvolverem-se e serem educadas dentro de princípios éticos e sociais e serem inclusas de reconhecimento cidadã.

O trabalho em sala de aula encontra-se interligado a paradigmas de desenvolvimento integral do estudante tomando o brincar, o cuidar e o educar como dimensões para dinamizar e possibilitar uma aprendizagem mais prazerosa e dinâmica. Tais dimensões possibilitam, ainda, a descoberta do mundo e as estratégias para resolução do raciocínio lógico, intelectual, motor e cognitivo.

Num ambiente que o docente educa com estímulos, o estudante está integrado a cada atividade, vivenciando-a, para que possa sempre estar utilizando os movimentos e os gostos da criança que auxiliem a aprendizagem, por meio de brincadeiras, assim aperfeiçoando habilidades e competências principalmente de expressão e interação social.

Nestes princípios, Silva (2010, p. 34) afirma:

Neste ambiente educacional onde a brincadeira é de caráter estimulativo, ela é também responsável pelo desenvolvimento da criança, o que se caracteriza e atividades próprias estimulando e exercitando seus sentidos, envolvendo todo o seu corpo com movimentos que se transformam em aprendizagem. A criança pode sentir, ouvir, tocar, degustar e vocalizar-se, por meio da brincadeira, já que ela é capaz de levá-la a conquistar sua autoconfiança e competência, se aperfeiçoando de acordo com sua capacidade de expressão.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

Com isso, a criança da Educação infantil, está num processo de construção de autonomia e identidade, associados ao cuidar e ao educar, brincando e interagindo de maneira lúdica e, tendo o professor como mediador deste processo.

Finalizando, mas sem a pretensão de encerrar as discussões até aqui redesenhadas, destaca-se a importância fundamental da criação de políticas públicas que dêem a garantia da qualidade da educação para todas as crianças, com o desenvolvimento de práticas específicas para cada faixa etária e, assim, ampliando as possibilidades da criança, na formação de sujeitos mais críticos, participativos e criativos.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Nayara Vi cari de Paiva. **A documentação na abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para a prática pedagógica: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.** São Paulo, 2011.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** In: MEC/CEF. Subsídios para reconhecimento e funcionamento da educação infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23. maio. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/ SEB, 2006.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. Cortez, 2002. (coleção docência em formação).

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no brasil:** Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 -

NONO, Maévi Anabel. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.** Univesp. São Paulo, 2009.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

NUNES, Maria Fernanda Rezende **Educação infantil no Brasil: primeira etapa de educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSSETTO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor**. In: _____ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS. 2006.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010.

SILVA, Maria Elisandre da. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. Londrina, 2010.

40ª Semana Acadêmica Integrada
dos Cursos de Pedagogia e Letras

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

RESUMOS

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS

Daniela Fátima Mariani Mores¹

Eixo temático: Educação e Diversidade
Modalidade de apresentação: Comunicação oral

RESUMO

A história da educação nacional nos mostra que o Brasil, demorou muito tempo para aceitar que a educação é um direito de todos os cidadãos. Apenas na década de 80, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, se garantiu a educação como direito público subjetivo. Se voltarmos a atenção para a educação da pessoa com deficiência veremos que ainda são necessários avanços significativos, pois o atendimento de certa forma ainda reflete o longo período em que a pessoa com deficiência sofreu exclusão por parte da sociedade- foi considerada um ser diabólico, carente de tratamento médico, para posteriormente ser reconhecida numa visão mais humanista com igualdade de condições e oportunidades, tanto quanto as pessoas ditas “normais”. No cenário atual, é através do movimento da educação inclusiva que as pessoas com deficiência estão conquistando visibilidade e a garantia de direitos, legitimando a importância de um atendimento que potencialize suas diferenças. Por sua vez, as escolas que trabalham na perspectiva da educação inclusiva pautam suas ações no objetivo de tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem, pois ela beneficia a escolarização de todas as pessoas. Assim, escolas inclusivas requerem um trabalho colaborativo de pais, alunos e professores para efetivamente empreenderem um projeto educativo para toda a comunidade, capaz de gerar mudanças conceituais e atitudinais.

Palavras-chave: Educação. Pessoa com deficiência. Educação inclusiva.

A proposta deste ensaio versará sobre a temática da educação inclusiva. Mas, de forma mais abrangente, faz-se necessário mencionar que a história da educação nacional nos mostra que o Brasil, por muito tempo, manteve a oferta de ensino para o grupo elitizado da população. Interesses políticos definiam a quem se destinaria a escolarização. Essa situação deixou cicatrizes na sociedade e gerou um contingente da população com pouca ou nenhuma escolaridade. Mesmo após inúmeras ações no sentido de melhorar a escolarização dos brasileiros ainda observa-se um cenário controverso, marcado pela exclusão, muitas vezes reforçado pelas condições de vida desiguais em que vivem os brasileiros.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela UFFS- Campus Erechim- RS, Técnica Administrativa no IFRS- Campus Erechim-RS. E-mail: daniela.mores2016@gmail.com

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Por sua vez, foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205 que definiu “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A oferta pública será organizada através do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, um direito público subjetivo ao qual o Poder Público será responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular. Quanto ao direito público subjetivo, o indivíduo ao nascer já sabe que o tem e o Estado tem o dever de cumpri-lo.

O direito à educação na Constituição de 1988 é portanto, o resultado do processo histórico em busca da defesa do direito do sujeito e cidadão à educação, pois, garantindo o acesso à escolarização em todos os níveis se fará a reparação de um direito que foi negado à população, ao longo da história da educação brasileira.

A doutora em educação Gilda Cardoso de Araujo afirma que:

[...] O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social (...) O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos [...] (ARAUJO, 2011 p. 287).

Analisando o panorama acima descrito, fica evidente que a educação no país esteve condicionada à questões políticas e relações de poder. Foi a Constituição Federal de 1988, homologada em um período de abertura política, democratização do Estado e de reorganização da sociedade, que universalizou o acesso à escolarização para toda a população. Isso nos leva a pensar que se para garantir a educação das pessoas consideradas “normais” já houve tantas controvérsias, continua a ser desafiador conquistar espaço para a educação das pessoas com deficiência.

Se nos detivermos em analisar o histórico de exclusão a que foram submetidas as pessoas com deficiência, estaremos diante de um quadro estarrecedor. Na Idade Antiga e Idade Média, as pessoas com deficiência eram consideradas seres diabólicos, os bebês eram assassinados ao nascer, os adultos que não eram torturados como hereges eram abandonados, ou trabalhavam como palhaços a serviço da corte real. Nos séculos XVIII e XIX a deficiência passou a ser considerada um problema médico com possibilidade de tratamento, voltando-se a

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

atenção para alguns atendimentos numa visão mais humanista, com avanços legais e educacionais. Em período mais recente, ainda alicerçados na perspectiva humanista, surgem as escolas especiais (no Brasil a APAE é criada em 1954), as entidades assistenciais e os centros de reabilitação, numa proposta de integração dos deficientes ao restante da população e especialmente à sociedade, com igualdade de oportunidades, valorização e respeito às diferenças.

Referenciando o cenário nacional, nas últimas décadas aportes legais buscaram garantir direitos educacionais para as pessoas com deficiência, entre os de maior destaque estão a já citada Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Plano Nacional de Educação em 2014 e finalmente a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13146, em 2015.

Ao mesmo tempo que a educação especial conquista visibilidade e espaço na sociedade, luta incansavelmente pelo movimento da educação inclusiva. Educação inclusiva que almeja o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. Educação inclusiva a qual, conforme Malvezzi “[...] implica colaboração e co- participação de toda a sociedade e deve se alicerçar na reconstrução da prática da democracia e da cidadania, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais [...]” (MALVEZZI, 2009, p. 3780).

Cito Baptista para reforçar essa ideia:

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação dos sujeitos inseridos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. [...] (BAPTISTA, 2004 p. 10)

Assim sendo, as escolas que trabalham voltadas para a educação inclusiva, oportunizam o desenvolvimento de atividades baseadas no respeito e valorização das diferenças, com ações educativas pautadas pela cooperação, pelo compartilhamento do processo educativo, através da experimentação, da criação, da descoberta e da co-autoria do conhecimento. Essa ideia destaca-se especialmente quando nos mostra que a transformação da escola favorece a todos e garante a qualidade do ensino.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

Aproprio-me de uma citação presente em Prieto, sobre o objetivo da inclusão escolar, pois sintetiza o que aqui quero dizer:

“[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem [...] pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes níveis de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade, nos sistemas de ensino [...]” (PRIETO, 2006 p. 40)

Para alcançar tal objetivo, precisa haver uma mudança de postura tanto dos gestores quanto dos professores, a fim de proporcionar ambientes de estudo que estimulem novas descobertas, desenvolvimento de pesquisas, de experiências, integração de saberes e principalmente autonomia na construção de conhecimentos significativos aos estudantes. Ou, nas palavras de Mantoan “[...] temos que partir na direção de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que conecta os conhecimentos e suas áreas [...]” (MANTOAN, 2013 p.106), focada no aprendizado e bem-estar individuais, com currículo aplicado conforme a realidade local, cultura que ressalte a atitude positiva em relação a escola e educação, cooperação interdisciplinar, alto nível educacional do corpo docente e valorização dos profissionais com reconhecimento público.

A inclusão escolar nesta perspectiva, passa a ser um projeto de toda a comunidade, com a participação das famílias, muito mais que um projeto exclusivo da escola. Pois, para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos.

Finalizo, concordando com o apontamento do Ministério da Educação, que diz que a proposta de um sistema educacional inclusivo passa pela dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado em nossa carta magna.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

BAPTISTA, Claudio R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. IN: XII ENDIPE. Curitiba: 2004; XII ENDIPE. PUCPR: 2004. **Anais...** (c). CD-Rom.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)** .Disponível em: .

MALVEZZI, Maria Demele Gasparino. Educação Inclusiva sob olhar da experiência. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III encontro sul brasileiro de psicopedagogia. 2009. **Anais...** PUCPR out. 2009.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

_____. **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.
Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/26507>

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. A Educação no Brasil: da Exclusão a Inclusão Escolar.
Disponível em:

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**A QUESTÃO DE GÊNERO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE
CASO REALIZADO PELOS BOLSISTAS DO PIBID**

Micheli Silvestrini¹
Marjana Lourdes Ostroski²
Raquel Dal Ponte³
Bruna Florianovitch⁴
Denise Sponchiado⁵

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar a pesquisa promovida pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem como objetivo principal relatar a questão de gênero em sala de aula e suas consequências no desenvolvimento das crianças. Por meio das práticas executadas durante as vivências no PIBID. A presente pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica e uma conversa informal com as professoras da Escola Campo, na qual buscou-se entender as percepções das professoras juntamente com a bolsista sobre as questões de gênero. As bolsistas perceberam a necessidade de os docentes trabalharem juntamente com a família, procurando métodos e formas diferenciadas para abordar diferenças como gêneros, visando um melhor entendimento para os estudantes a respeito dos assuntos. As experiências vivenciadas pelas acadêmicas durante suas práticas no cotidiano escolar em que desenvolvem atividades lúdicas e pedagógicas com o intuito de auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Deste modo, as mesmas analisaram as práticas desenvolvidas pelos docentes em que atuam como bolsistas, buscando ver o que está sendo abordado em relação ao assunto e de que maneira a turma reage as atividades propostas. Constatou-se a importância de trabalhar as diferenças, desde questões de gênero, diversidade de ideias e culturas no contexto escolar, por meio de atividades lúdicas, como jogos, conversas e dinâmicas que visem a interação e contribuam para que os estudantes se tornem sujeitos críticos, respeitando cada indivíduo e suas realidades.

Palavras-chave: Gênero. Diferenças. Práticas.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/ Erechim- RS . E-mail: michelilivesttrini9@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/ Erechim- RS . E-mail: mahostroski12@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/ Erechim- RS . E-mail: raqueldalponete@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/ Erechim- RS . E-mail: brunaf124@hotmail.com

⁵ Mestre em Educação UNISINOS. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Erechim/RS.E-mail: smdenise@uri.com.br

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

ESTUDO DE CASO REALIZADO PELOS BOLSISTAS DO PIBID

O presente trabalho busca com base nas dificuldades apresentadas pelos estudantes nos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa a necessidade de trabalhar no cotidiano escolar a questão de gênero e diversidades. Realizou-se atividades de monitoria pelas bolsistas do PIBID, subprojeto de Pedagogia da URI, Campus de Erechim. O mesmo vem sendo desenvolvido desde o ano de 2010 em três escolas públicas do município de Erechim, aprimorando-se a cada ano. Este subprojeto da Pedagogia conta com 26 bolsistas que atuam em três escolas do município de Erechim.

Ressalta-se a importância de abordar sobre gêneros nas escolas, como uma forma de formar os estudantes tornarem-se mais inclusivos, sem anular as diferenças que cada indivíduo possui, tanto cultura, racial ou religiosa. No cotidiano escolar ainda evidencia-se bastante a questão do machismo imposta pela sociedade contribuindo para construção de uma escola mais androcêntrica;

O androcêntrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre no nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, têm em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência". (Moreno Marimón, 2003, p.23).

Apesar das inúmeras transformações e avanços que vem ocorrendo na sociedade atualmente, com uma conversa informal com as professoras da Escola Campo, na qual buscou-se entender as percepções das professoras juntamente com as bolsistas sobre as questões de gênero e diferenças, percebeu-se que a escola reflete como a sociedade está.

Promover o debate e o diálogo do tema talvez seja um caminho próspero. É tarefa da escola fazer com que alunos e alunas reflitam sobre seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceitos de gênero e diferenças, contribuindo para a construção de novos modelos de relação pautados em princípios de igualdade e justiça.

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud Lerner, 2007, p.7)

Os professores diante das questões de gênero e diferenças que surgem nas escolas, precisam exercer um papel de mediador e conhecer sua turma, valorizando as especificidades de cada estudante e as necessidades de cada realidade vivenciada.

Cada estudante traz consigo suas vivências e sua própria personalidade, neste contexto é importante que os professores preparem métodos e formas diferenciadas de abordar as diferenças sociais, culturais, de gênero ou religiosas que estão presentes no cotidiano escolar.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (p. 44-45)

As bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia da URI, perceberam a necessidade de trabalhar a questão de gênero dentro do cotidiano escolar. Deste modo, as mesmas analisaram as práticas desenvolvidas pelos docentes, buscando ver o que está sendo abordado em relação ao assunto e de que maneira a turma reage as atividades propostas.

Percebeu-se por meio das análises a importância de pensar e refletir sobre os diferentes gêneros e comportamentos que influenciam nos relacionamentos entre homens e mulheres, tendo em vista uma educação mais igualitária que vise o respeito a todos independente das suas diferenças.

REFERÊNCIAS

LERNER, D. Ensenar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez. (2007)

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**A MONITORIA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO ESCOLAR PELO
PROGRAMA PIBID**

Daiane M. Souza ¹
Jaqueline. Orlando ²
Simone F. Zanoello ³

Eixo temático: Formação de professores e Currículo
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

O presente trabalho enfoca a monitoria como um auxílio aos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento das bolsistas do PIBID aos alunos das escolas parceiras pode facilitar e ajudar no processo de aprendizagem dos mesmos. Este trabalho tem por objetivo relatar o projeto desenvolvido pelas acadêmicas bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Erechim, em escolas públicas do referido município. Este subprojeto vem sendo desenvolvido desde o ano de 2010 em três escolas públicas do município de Erechim e vem sendo aprimorado a cada ano. Percebeu-se a necessidade de desenvolver tais atividades a partir da verificação das dificuldades apresentadas pelos alunos nos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa durante as aulas as quais assistidas pelas bolsistas. As mesmas perceberam que os alunos apresentavam dificuldades variadas de aprendizagem principalmente na realização de tarefas e na formulação de conceitos. Foi então, que as bolsistas passaram a desenvolver atividades lúdicas, diferenciadas e prazerosas durante as aulas para que assim junto com as metodologias utilizadas pelas professoras pudessem auxiliar os alunos nas dificuldades de compreensão do conteúdo. As atividades propostas pelas bolsistas tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos e também na motivação para vencerem barreiras encontradas dentro da sala de aula. Além disso, as acadêmicas a partir deste projeto realizado conseguem relacionar a teoria com a prática, podendo assim adquirir experiências que auxiliam na sua construção como educador.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Monitoria. Processo de ensino e aprendizagem.

O PROCESSO DE MONITORIA NO ÂMBITO ESCOLAR

O trabalho apresentado busca relatar as atividades de monitoria realizada pelas bolsistas do programa PIBID, subprojeto de Pedagogia da URI, Câmpus de Erechim. O subprojeto PIBID/Pedagogia da URI/Erechim conta com 25 bolsistas, que atuam em três

¹ Pedagogia - URI campus de Erechim (daia11590@yahoo.com.br).

² Ciências Humanas Curso de Pedagogia – URI Campus de Erechim.

³ Ciências Humanas Curso de Pedagogia - URI campus de Erechim

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

escolas públicas do referido município. Com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos nos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, percebeu-se a necessidade de desenvolver três projetos que pudessem auxiliar na construção do ensino e aprendizagem dos alunos, que são: monitoria no espaço escolar, projeto de leitura e implementação do ateliê da aprendizagem. O principal objetivo deste trabalho é contextualizar o Projeto de Monitoria no espaço escolar desenvolvido pelas bolsistas nas escolas. A monitoria é um projeto existente desde a implementação do PIBID nas escolas de Erechim no ano de 2010 e vem sendo aprimorado a cada ano, além disso, as práticas contam com o apoio da professora regente de cada turma. Quando evidenciada alguma dificuldade dos alunos, a mesma solicita, ou até mesmo a própria bolsista toma a iniciativa de auxiliar o aluno individualmente retomando os conceitos, usando de metodologias diferenciadas, para que o mesmo consiga assimilar as ideias e desenvolver seu conhecimento sobre os assuntos. Com intuito de ajudar os mesmos no processo de ensino e aprendizagem, as acadêmicas bolsistas realizam diferentes atividades que visando propiciar experiências significativas para os alunos. Essas atividades podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula com auxílio da professora ou até mesmo na hora do intervalo.

Apresenta-se na sequência algumas das atividades desenvolvidas dentre elas destacam-se: produção de jogos tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam ou de acordo com o conteúdo a ser desenvolvidas pela professora. As atividades de leitura onde tem como destaque: teatros, hora do conto com a utilização de fantoches, leitura individuais para que o aluno perca a timidez e se sinta mais seguro diante dos de mais colegas. Jogos aplicados nos intervalos buscando assim desenvolver aspectos físicos, cognitivos e afetivos dos alunos, aprimorando as relações de convivência, saber conversar, brincar em grupo e dividir com o colega, atividades psicomotoras. Atividades referentes a datas comemorativas como: Páscoa, Dia das Mães, Dia das Crianças, que buscam despertar no aluno sentimentos bons de união confraternização, mostrando-os assim quão importante é cada uma dessas datas e como eles podem com pequenos gestos embelezá-las ainda mais. A elaboração de projetos ocorre através da demanda da escola e com a ajuda das professoras, assim como o atendimento individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Percebeu-se que atividades como as descritas acima, auxiliam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um melhor desempenho na realização de tarefas levando em consideração as dificuldades que os alunos apresentam.

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

Com este projeto nota-se que as atividades propostas colaboram em grande escala para que o aluno pudesse compreender conteúdos que antes não tinha clareza, também ressalta-se resultados obtidos no que diz respeito ao desenvolvimento e ampliação da consciência corporal e social, assim aperfeiçoando a percepção de espaço e tempo, proporcionando participação dos alunos e desenvolvendo um completo aprendizado. Já para as acadêmicas bolsistas as experiências vivenciadas são uma oportunidade enriquecedora, visto que ao presenciar a realidade de um espaço escolar, as bolsistas se deparam com desafios e situações, tendo, neste sentido, a oportunidade de aprender como resolvê-las. Corroborando com estas ideias Guedes (1998, p.13):

O objetivo de um Programa de Monitoria não é somente melhorar o desempenho de discentes através da ajuda de companheiros melhor instruídos em determinada disciplina, mas também desenvolver no aluno-monitor interesse pela docência e estreitar seu vínculo com a universidade. A prática da monitoria privilegia um espaço na vida acadêmica que possibilita ao aluno a criação de vínculos diferenciados com a universidade, com o conhecimento e com as questões educacionais.

A partir desta valorização e motivação oferecida aos licenciados, destaca-se como ponto principal a relação estabelecida entre a teoria e a prática, pois a partir disso o discente consegue relacionar o que se é estudado e discutido, com o que realmente acontece no contexto escolar. Quando feita esta relação o discente consegue estabelecer e perceber onde a prática docente pode ser melhorada ou aperfeiçoada além de adquirir novos saberes, novos desafios, ter envolvimento e aproximação com educandos que atuam na área, assim abrindo portas para aperfeiçoar a sua prática docente.

REFERÊNCIAS

GUEDES, Maria Luiza. Monitoria: uma questão curricular e pedagógica. **Série Acadêmica**, Campinas: Puccamp, v. 9, p. 3-30, 1998.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS A PERCORRER

Micheli Silvestrini¹
Denise A. M. Sponchiado²

Eixo temático: Educação e Diversidade
Modalidade de apresentação: Pôster

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central fazer uma análise sobre o tema " Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior", o mesmo está sendo presenciado por diversas universidades, realidade está, que se detém como uma emergência no processo educativo. O professor universitário possui grande responsabilidade nesse caminho da inclusão, sabe-se que esse fazer exige uma formação plena, consistente, de grande valia, servindo como suporte para as suas ações. Em virtude disto, percebe-se que devido às grandes mudanças e desafios que estão ocorrendo atualmente ressalta-se a importância de uma educação inclusiva que vise respeitar cada sujeito independente de suas diferenças físicas cognitivas, sociais ou culturais. Deste modo, o educador universitário necessita garantir novos conhecimentos e reflexões com o intuito de contribuir para construção de aprendizagens. A fim de atingir os objetivos, o mesmo busca apresentar em um primeiro momento o cenário atual que a educação inclusiva vivencia no Ensino Superior, na sequência apresenta-se também, os fatores e métodos que devem ser utilizados pelos docentes em prol do desenvolvimento dos estudantes portadores de alguma deficiência. Para tal, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica para dar profundidade ao assunto estudado. Frente a isso conclui-se que, após realização de análises bibliográficas foi possível perceber a necessidade das universidades e professores adequarem-se e procurarem inovar-se diante da inclusão de alunos com deficiências no ensino superior. Destaca-se também, que as instituições precisam proporcionar um ambiente que ofereça condições de locomoção, aprendizagem e a interação dos estudantes independente das suas limitações, facilitando assim, a adaptação dos mesmos no contexto universitário.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Desafios

ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

A Educação Inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para educadores e educadoras em todos os níveis de ensino, pois pressupõe mudanças textuais/legais, curriculares e de estrutura que implicam como um desafio nas instituições. Durante o

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica da URI/ Erechim- RS . E-mail: michelisilvestrini9@gmail.com.

² Mestre em Educação pela UNISINUS/ RS, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI Erechim/RS. E-

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

processo de inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é necessário destacar o papel do professor universitário que diante das novas mudanças necessita procurar conhecimentos sobre o tema. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis que facilitem a interação do aluno com a turma e instituição, tornam-se necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas.

O professor universitário precisa contar uma formação que reforce e contemple a reflexão sobre atitudes, formas e práticas que podem ser trabalhadas e melhoradas frente às diferenças, com o intuito de contribuir e facilitar a construção de novos saberes. A trajetória acadêmica dos docentes destaca-se como papel fundamental nesse processo, ou seja,

[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. ” Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar (FREITAS 2006, p. 40).

A escola inclusiva é antes de tudo uma aceitação por parte do adulto, na sua formação, o docente deve entender as deficiências dos alunos, ter uma visão global da turma e compreender as diferenças. Portanto, não basta prepararmos o docente para a inclusão e sim, os mesmos necessitam ser inclusivos como pessoa em sua integridade e totalidade.

A inclusão nas escolas brasileiras é um fato, tal fato se manifesta em diversos discursos de professores que encontram as mais variadas formas de nomear aquilo que, para eles, ora aparece como um problema, ora aparece como mais uma demanda que eles precisam dar conta. Tem como significado inserir, pôr, colocar para dentro, com base neste significado, incluir resume

A palavra *Includere* designa do latim, “incluir” – se a abrir os portões da escola a todas as crianças, colocando todas para dentro. Ai que está a problemática da inclusão escolar e universitária, na medida em que, na maioria dos casos, incluir tem se resumido apenas em *estar junto* em um mesmo espaço.

De acordo com Acorsi, apud (LOPES e HATTGE, 2009) todo o investimento para

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

esquadrinhar, classificar, quantificar tem um único objetivo que o de produzir uma sociedade inclusiva. Nessa sociedade onde cada um tem um lugar específico, torna-se possível manter sob controle o risco social. Contudo essa utopia que busca uma sociedade inclusiva carrega consigo grande dose de ironia que reside na exclusão como algo que aparece colado à inclusão.

[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (VEIGA-NETO, apud LOPES e HATTGE, 2009, p.185).

De acordo com Lopes (2009) a inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontram para manter o controle da informação e da economia. Garantir pra cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana se modifique em um curto médio prazo.

Segundo Roos apud (LOPES e HATTGE,2009) quando se fala em inclusão no âmbito de nossas vivências escolares estamos falando no movimento de agregação dos estudantes com deficiências nas turmas regulares sob o chamamento de uma educação de qualidade para todos.

A fala é uma produção histórica e linguística articulada com uma racionalidade que define contornos, aponta caminhos, conquista, subjuga, adapta, regula, distribui papéis, liga e desliga a luz nessa ou naquela cena, instituindo e mobilizando práticas educativas no contexto que identificamos como escolarizado (ROOS in LOPES e HATTGE, 2009, p.14).

Pode-se pensar a inclusão como um projeto que quer trazer todos os sujeitos para o espaço-tempo da escola normal, oferecendo a possibilidades de aprendizagem mais igualitárias, como um programa específico e ações programadas.

[...] Inclusão como uma programação de demanda externa e interna a ser desenvolvida pela escola junto aos diferentes sujeitos, produzindo efeitos, cristalizando significados, informando comportamentos e servindo de referência para a percepção e apreciação das coisas, pessoas, ações; inclusão que passa por simplificações, recortes, acréscimos, escapando do previsto, com toda a ambiguidade que esse escape pode gerar (ROOS in LOPES e HATTGE, 2009, p. 21).

É preciso entender que isso ocorre porque o mundo se organiza no fluxo de diferentes

A ENSINAGEM NO CONTEXTO DE COMPLEXIDADES

ISBN 978-85-7892-129-3

práticas e racionalidade e na racionalidade do mercado atual as políticas inclusivas puderam ganhar espaço e desenvolver-se. É nesse contexto que se quer exaltar cada indivíduo em sua diferença (num movimento de diversificação) borrando-se a diferença instituída entre os sujeitos normais e aqueles com deficiência.

Abrir a escola para aqueles que eram marginalizados por questões físicas ou político-econômicas é um acontecimento que tem que ser capturado na contemporaneidade e que não seja mais aceito que as pessoas que apresentem deficiência sejam separadas ou enclausuradas.

Diante de uma reflexão baseada em análises bibliográficas foi possível perceber a necessidade das universidades e professores adequarem-se e procurarem inovar-se diante da inclusão de alunos com deficiências no ensino superior, pois, sabe-se como esse tema é abrangente e bastante desafiador, não somente para os educadores, mas sim, todos os profissionais envolventes na formação. As possibilidades do fazer pedagógico são muitas, mas requer, diálogo, conhecimento, uma contínua formação na área, para assim, contemplar em todos os âmbitos as demandas que a inclusão requer nas universidades. Destaca-se também, que as instituições precisam proporcionar um ambiente que ofereça condições de locomoção, aprendizagem e a interação dos estudantes independente das suas limitações, facilitando assim, a adaptação dos mesmo no contexto universitário.

Desta maneira, a universidade, família e o professor devem trabalhar em parceria, para que haja construção de uma educação mais igualitária que visa, melhores condições de aprendizagem para todos que estão incluídos.

REFERÊNCIAS

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domenica. **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. A Educação de Sujeitos considerados Portadores de Deficiência: Contribuições vygotskianas. **Revista Ponto de Vista**, v.1, n.1, jul/dez/, p. 42-46,1999

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA:
VIVÊNCIAS NAS ESCOLAS DO PIBID**

Kananda Morganti Sadoski¹
Elisandra Layter²
Rosmari Holdis³
Patrícia Euringer⁴

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar as práticas a respeito do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, realizadas por alunos do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, busca-se conceituar a Matemática e compreender sua importância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir das práticas desenvolvidas durante as vivências com o PIBID, as acadêmicas bolsistas reforçam o entendimento de que o ensino da Matemática pode auxiliar o professor na sua tarefa diária de relacionar a teoria com as atividades práticas desenvolvidas pelas acadêmicas. O trabalho procede de revisão bibliográfica e de sistemática de percepções e práticas das acadêmicas bolsistas do PIBID – Pedagogia, junto às escolas onde desenvolvem atividades de campo. Profere saberes encontrado na teoria aliados as vivências das acadêmicas no cotidiano das escolas em que desenvolvem suas atividades pedagógicas. Procura também, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Com as atividades desenvolvidas as bolsistas do PIBID- Pedagogia da URI, perceberam a necessidade de trabalhar com atividades práticas, como por exemplo, os jogos, buscando facilitar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Portanto, a utilização destes meios, pode auxiliar o professor a desenvolver novas metodologias para trabalhar em sala de aula. Além disso, percebe-se que os alunos se envolvem de forma mais significativa quando são propostas atividades que vão além da teoria envolvendo o lúdico por meio das propostas das bolsistas.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Matemática . PIBID.

¹ Ciência Humanas - Pedagogia - URI ERECHIM (kananda.m.sadoski@hotmail.com).

² Ciência Humanas - Pedagogia - URI ERECHIM.

³ Ciência Humanas - Pedagogia - URI ERECHIM.

⁴ Ciência Humanas - Pedagogia - URI ERECHIM

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**PIBID: IMPLEMENTANDO UM ATELIÊ DA APRENDIZAGEM NAS
ESCOLAS PARCEIRAS**

Denise Kempka¹
Ana Maria M. Hermann²
Gabrielly Alberti³
Simone F. Zanoello⁴

RESUMO

Tendo em vista a atual situação da educação no Brasil, sente-se a necessidade de se ter um espaço na escola que possa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Com este intuito o programa PIBID, subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus Erechim, implementou em três escolas públicas de Erechim, um espaço denominado Ateliê da Aprendizagem com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse artigo, tem como objetivo relatar a implementação deste espaço. Num primeiro momento elaborou-se um projeto que estabelecia os objetivos do ateliê e as sugestões de atividades a serem desenvolvidas. Na sequência, apresentou-se o projeto as supervisoras das escolas, as quais receberam o mesmo de forma positiva, porém destacaram a dificuldade em encontrar um espaço onde pudesse ser implementado o mesmo. Sequencialmente, com o espaço adquirido, o mesmo começou a ser organizado e aprimorado. Iniciou-se então uma busca por jogos e materiais didáticos existentes na escola. Os jogos encontrados foram levados para o ateliê e colocados em armários apropriados. Após essa organização, percebeu-se uma grande necessidade de criar mais jogos. Foram então confeccionados quebra-cabeça e jogos de xadrez, todos construídos com auxílio dos alunos. O Ateliê da Aprendizagem, está em constante desenvolvimento, novos jogos estão sendo criados, sempre buscando aprimorá-lo. Os resultados das atividades propostas e a realização do projeto Ateliê da Aprendizagem estão sendo positivos, percebe-se uma enorme aceitação das escolas, e principalmente dos estudantes.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Ateliê da aprendizagem. Jogos.

¹ Pedagogia - URI (denisekempka@hotmail.com).

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI/Erechim - Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI/Erechim - Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim.

⁴ Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim - Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim.

**A ENSINAGEM NO CONTEXTO
DE COMPLEXIDADES**

ISBN 978-85-7892-129-3

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AJUDANDO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Francine Fontana¹
Gabriela Bálico Santolin²
Letícia Paz da Silva³
Simone Fátima Zanoello⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos compreender como se desenvolve uma sequência didática, e relatar uma experiência realizada em uma escola pública do município de Erechim, que foi desenvolvida pelas bolsistas do programa PIBID, subprojeto de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Erechim. Este trabalho objetiva analisar aspectos da sequência didática, como uma metodologia de planejamento e desenvolvimento de uma rotina de estudos. A sequência didática traz o recurso de incluir todas as áreas de conhecimento dentro de um tema gerador. Requer um planejamento que contenha diferentes metodologias de ensino. Com esse termo trata-se de um conjunto de aulas que estabelece uma ligação interna do começo ao fim, estando todas elas interligadas, tendo como propósito atingir um determinado objetivo pedagógico, por isso a sequência didática deve ser pensada como um conjunto, a partir de um momento de onde se está e onde se quer chegar. A sequência desenvolvida pelas acadêmicas bolsistas tem como objetivo diferenciar a zona rural de urbana, reforçar a leitura e escrita de palavras e números, desenvolver a atenção, criatividade, a motricidade fina através de recorte e colagem de palavras, entre outros propósitos. Com a aplicação da mesma pode-se atingir os objetivos esperados, tenho uma grande satisfação por parte de professores, bolsistas e alunos que se envolveram de forma significativa nas atividades propostas.

Palavras-chave: Sequência didática. Planejamento. PIBID.

¹ Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Erechim (francinefontana12@hotmail.com).

² Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus Erechim.

³ Ciências Humanas - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus Erechim.

⁴ Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim



Av. Sete de Setembro, 1621 | CEP 99709-910 | Erechim RS
Fone: 54 3520 9000 | Informações: 54 3520 9002
www.uricer.edu.br