Profa. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Prof. Me. Fabrício Soares
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery
Profa. Dra. Dioni Maria dos Santos Paz
(Organizadores)

Anais de Resumos do IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual de Educação

Inclusão: Docência e Aprendizagem

Volume 07. Número 01.
2019

uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Unidade Cruz Alta

ISSN: 2318-6194 (impresso)
ISSN: 2595-1386 (*online*)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

ANAIS DE RESUMOS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL E X SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO –

INCLUSÃO: DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM

Volume 07. Número 01.

03 a 07 de junho de 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

ANAIS DE RESUMOS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL E X SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO –

INCLUSÃO: DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM

ISSN: 2318-6194 (impresso)
ISSN: 2595-1386 (*online)*

v. 07, n. 01	Junho de 2019	Uergs/Cruz Alta

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Catalogação de publicação na fonte (CIP)

S471 Seminário Internacional (4: 2019: Cruz Alta) e Seminário Estadual de Educação (10: 2019: Cruz Alta) Inclusão: docência e aprendizagem.

Anais de resumos do IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual de Educação – Inclusão: docência e aprendizagem. Organizadores: Maria da Graça Prediger Da Pieve... [*et al*.], – Cruz Alta, RS: UERGS, 2019.

454 f.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. UERGS - Extensão. I. Da Pieve, Maria da Graça Prediger. Org. II. Soares, Fabrício. Org. III. Paz, Dioni Maria dos Santos. Org. IV. Nery, Maria Clara Ramos. Org. V. Título.

CDU 37 (816.5)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

GESTÃO 2018/2022

REITOR

Prof. Dr. Leonardo Beroldt

VICE-REITORA

Profª. Drª. Sandra Lemos

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Profª. Drª. Rochele da Silva Santaiana

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Rafael Haag

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Profª. Drª. Erli Schneider Costa

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Gabriel Borges da Cunha

DIRETOR CAMPUS REGIONAL III

Prof. Me. Gerônimo Rodrigues Prado

COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID

Profª. Drª. Rosmarie Reinehr

COORDENADORAS DE ÁREA DO PIBID E DO EVENTO

Profª Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve

Profª Drª Maria Clara Ramos Nery

EXPEDIENTE

Comissão Científica da Seleção do Conteúdo
Profª. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Prof. Me. Fabrício Soares
Profª. Drª. Dioni Maria dos Santos Paz
Profª Drª. Maria Clara Ramos Nery
Profª Drª. Armgard Lutz
Profª Drª. Jussara Navarini
Profª Me. Helenara Machado de Souza
Profª Drª. Tatiana Luiza Rech
Prof. Me. Odilon Antonio Stramar
Profª Me. Rosane Rodrigues Felix
Profª Me. Viviane Roncaglio
Prof. Me. Guilherme Augusto Hilário Lopes

Comissão Técnica de Organização do Evento
Tauana Oliveira Corrêa (Bolsista PROBEX/Uergs)
Melissa Rodrigues da Silveira de Paula
Luiza Gislene Barbosa Maciel
Márcio Lopes Dalla Nora
Simone Morais Leal
Simone Meinen da Cruz
Tânia Berenice Alves
Ingrid Alves
Antonielli Dalcim do Nascimento

Organizadores da Publicação deste volume
Profª. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Prof. Me. Fabrício Soares
Profª. Drª. Dioni Maria dos Santos Paz
Profª. Drª. Maria Clara Ramos Nery

REALIZAÇÃO

Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura
Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid
Centro Acadêmico dos Alunos da Uergs em Cruz Alta

PARCERIA

Secretaria Municipal de Educação
9ª Coordenadoria Regional de Educação
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS – FAPERGS

APOIO

PATROCÍNIO

PATROCÍNIOS 2019

Lojas Benoit (Cruz Alta)

Loja Dani Chic (Cruz Alta)

Loja Lembrei de Você Presentes (Cruz Alta)

Loja Bom Sono Colchões (Cruz Alta)

Loja Arqueiro (Cruz Alta)

Loja Impacto (Cruz Alta)

Loja OdilBrasil (Cruz Alta)

Loja Sul 12 (Cruz Alta)

Loja Mix Modas (Cruz Alta)

Loja Lux Bolsas & Cia (Cruz Alta)

Lojas Compre 10 (Cruz Alta)

Lojas Benoit (Cruz Alta)

Restaurante Máximos (Cruz Alta)

Agradecemos, também, a todos os alunos e professores que contribuíram com a arrecadação de patrocínios.

AGRADECIMENTOS

A Comissão organizadora agradece:

Aos funcionários, professores e acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia, do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, à bolsista do evento e aos bolsistas do Pibid pelas contribuições na realização do evento que integrou experiências de ensino, pesquisa e extensão.

À Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta e à 9ª Coordenadoria Regional de Educação, pela parceria na realização do evento.

Aos palestrantes, ministrantes de minicursos e comunicadores de trabalhos apresentados.

À PROEX – Pró-Reitoria de Extensão da UERGS –, pela aprovação e fomento ao Projeto de Extensão, através da concessão de uma bolsa de extensão.

À CAPES, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a Educação Básica.

À FAPERGS, pelo apoio financeiro ao evento.

Ao APOIO dos PATROCINADORES do evento, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização do mesmo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **25**

INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE: POSSIBILIDADES PARA PENSARMOS A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM **27**
MARIA CLARA RAMOS NERY

PALESTRAS **37**

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO - INCLUSÃO NA ESCOLA **38**
NICOLAS ARATA; MARIA CLARA RAMOS NERY

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS ÉTICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS **41**
GABRIELA DAL FORNO MARTINS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA **42**
THAÍS FERREIRA BIGATE

INCLUSÃO: DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM NA ESCOLA **43**
MAURA CORCINI LOPES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA OS PROFESSORES, OS ALUNOS E AS ESCOLAS **45**
MANUELA SANCHES-FERREIRA

RODAS DE CONVERSA **47**

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL **48**

TATIANA LUIZA RECH

EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE: CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES .. **51**
ARMGARD LUTZ; MARIA CLARA RAMOS NERY

MINICURSOS **61**

ALFABETIZAÇÃO PELA METODOLOGIA DE PROJETOS: VIVÊNCIAS 62
NEIDE FRANCIELE WEIHS SCHAFER

O EU, O OUTRO E O NÓS: UMA PROPOSTA PARA PENSAR A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 64
RODRIGO AMARANTE; JUSSARA NAVARINI

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA A AUTORIA DOS ALUNOS 66
CASSEANE ANDREATTA DA SILVA; TAUANA OLIVEIRA CORRÊA; ARMGARD LUTZ

BORDADO TERAPÊUTICO: PONTO A PONTO VOU BORDANDO A MINHA HISTÓRIA 69
CAROLINE DARONCO CAMPOS SANCHES; PEDRO ROMERO SANCHES JÚNIOR; HELENARA MACHADO DE SOUZA

ARTIGOS CIENTÍFICOS: REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO SEGUNDO AS NORMAS DA ABNT 71
TÂNIA MARA RUBIN DEUTSCHMANN

OFICINA: DESAFIOS, METODOLOGIAS E BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 73
PILLAR JOSIANE HINNING ; TARCÍSIO DORN; PEDRO COUTO MOREIRA

CONHECENDO A SURDOCEGUEIRA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E COMUNICAÇÃO 78
THAÍS FERREIRA BIGATE

EXPERIÊNCIAS ARTISTÍCAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC 79
FRANCIELE RODRIGUES VIEIRA; MARÍLIA DE CAMPOS SERQUIVITIO; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

RELIGIÃO NA SALA DE AULA: A CONTRADIÇÃO COM A LAICIDADE DO ESTADO BRASILEIRO 81
MARIA CLARA RAMOS NERY

TRIO GESTOR: UM PASSO A PASSO PARA A INOVAÇÃO ESCOLAR 86
ANA CLAUDIA DA SILVA GOULARTES RIBEIRO; ARMGARD LUTZ

O COMPROMISSO DA EDUCAÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA INFANTIL.....88
RAQUEL BUZATTI SOUTO; DENISE TATIANE GIRARDON DOS SANTOS; ISADORA CADORE VIRGOLIN; CARLISE MARIA ZAMBRA; VERONICE MASTELLA DA SILVA; ÂNGELA SIMONE PIRES KEITEL; LETÍCIA SANTOS PICADA; FERNANDA GAUSMANN VASCONCELLOS; THIAGO SILVEIRA; VANESSA STEIGLEDER NEUBAUER

GINÁSTICA LABORAL: A FISIOTERAPIA E OS CUIDADOS COM O DOCENTE, ALUNO E EQUIPE ESCOLAR 93
PEDRO ROMERO SANCHES JÚNIOR; CAROLINE DARONCO CAMPOS SANCHES; HELENARA MACHADO DE SOUZA

DINÂMICAS PARA MOTIVAR OS ALUNOS E POTENCIALIZAR AS APRENDIZAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR 95
FRANCIELE NOVACZYKKILPINSKI BORRÉ; SUELEN SUCKEL CELESTINO

PROJETO ESCOLAS CONECTADAS.....97
RODRIGO AMARANTE; PATRÍCIA BEHLING SCHÄFER

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS: FUNÇÃO DO REGISTRO DOCENTE 99
GRACIELA FIUZA GOLLE; ROSANE RODRIGUES FELIX; IEDA MÁRCIA DONATI LINCK

DESENVOLVENDO HABILIDADES – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 102
SUELI TELÖCKEN

CANTARES E BRINCARES: ALIMENTANDO A INFÂNCIA COM ALEGRIA.....104
ARMGARD LUTZ; TATIANA RECH

A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO MEDIADORA DAS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 106
MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS

POSSIBILIDADES, PROPOSTAS, PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES E A EJA 108
BRUNA KATIÉLI RODRIGUES; ODILON A. STRAMARE FLORENCIO; MARCIO LEANDRO DA ROSA SILVEIRA

FICHAMENTO DE LEITURA COMO FERRAMENTA DA ESCRITA ACADÊMICA 110
RODRIGO AMARANTE; RICARDO EUGENIO DILL; JUSSARA NAVARINI

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO CONSTANTE PARA O PROFESSOR 112
GRACIELA DA SILVA SALGADO; RAQUEL LIMA ALLES NUNES; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

NORMAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT) PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS 114
TÂNIA MARA RUBIN DEUTSCHMANN

JOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 116
CRISTIANE RAQUEL KERN; PAULA RENATA DOS SANTOS; HELENARA MACHADO DE SOUZA

APRENDIZAGENS: DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER 118
BRAIDA, LAUREN SLONGO; LUNARDI, VIVIAN CRISTINA BELTER

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS 121
CASSIANO MOLINARI GOMES; CAROLINE MOREIRA; LÚCIA HELENA TECKIO PEREIRA; ARMGARD LUTZ

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O ENSINO HÍBRIDO NA PRÁTICA (PRÁTICA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES) 124
MARA GRAZIELA SCHIEFELBEIN GOMES

CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA DO CURRÍCULO *LATTES* 126
RICARDO EUGENIO DILL; RODRIGO AMARANTE

APRENDIZAGEM & ARTE: RESSIGNIFICANDO SABERES 128
LETICIA SANTOS PICADA; VANESSA STEIGLEDER NEUBAUER

INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA: COMO PENSAR O PROJETO 132
ELISÂNGELA FIDÊNCIO; CRISTIANE RAQUEL KERN; HELENARA MACHADO DE SOUZA

TEATRALIZANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA 134
ELISABETE DE FÁTIMA SILVEIRA DA ROSA; ROSEMARI SILVA DA VEIGA; ADRIANO LOPES BUENO; ANDRISA KEMEL ZANELLA

CURSO DE LIBRAS – VOCABULÁRIO BÁSICO PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES 136
ANA PAULA DA SILVA ZORZI MARIANI; GUILHERME JARDEL JESUS DA SILVA

A ESCOLA UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E VALORES 138
FÁTIMA JAKELINE DAS CHAGAS SEVERO; MARIA JULIA DAS CHAGAS SEVERO

INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: DO QUE ESTAMOS FALANDO? 139
ANA LUIZA BARBOSA MACIEL; TATIANA LUIZA RECH

RESUMOS EXPANDIDOS 141

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS? 142
GRACIELA DA SILVA SALGADO , MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....152
TÂNIA BERENICE ALVES; HELENARA MACHADO DE SOUZA

A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTO DAS ARMAS – EASA: UMA PROPOSTA DE COOPERAÇÃO 162
ANDRÉ WALTER DA SILVA MARQUES; KARINE DE OLIVEIRA LUNARDI

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DO 2°ANO DO ENSINO MÉDIO.....172
FRANCIELE FÁTIMA MACHADO; GABRIELA MÜLLER FIDENCIO; ULIANE MACUGLIA

CAMINHOS PARA PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA.....180
SIMONE ZIENTARSKI; ANA CLAUDIA SOARES; MARISTELA BORIN BUSNELLO

CICLO DE ENCONTROS EM UMA PROPOSTA DE ESCOLA DE PAIS: O PENSAR EM EDUCAÇÃO COM O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO.....189
CAROLINE DARONCO CAMPOS ROMERO SANCHES, HELENARA MACHADO DE SOUZA

DESAFIOS/REFLEXÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS CEGOS NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS. 202
LORECI TERESINHA SCHERER; ROSINA SCHALM CID; PATRÍCIA REGINA HAMMARSTRON DOS SANTOS TEIXEIRA; ORIENTADORA: IEDA ZIMMERMANN

EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE: CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA COM GARRAFAS PET'S. 210
GABRIELA MÜLLER FIDENCIO; CHAWANA DOS SANTOS LIMA SOARES; ANA RITA KRAEMER DA FONTOURA

GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS ENCONTRADOS AO DESENVOLVER A ATIVIDADE EM UM EMPREENDIMENTO FAMILIAR.....217
CAROLINE DARONCO CAMPOS ROMERO SANCHES; PROFª. MA. HELENARA MACHADO DE SOUZA

INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....228
ANGELA DALLAFAVERA DA ROSA; CARLA SIMONE HAMM SPARRENBERGER; LUCIANA SCHUSTER SCHEREN; SANDRA GABBI PEZZETTA RONCATA

O GRAFISMO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA.....236
LORIANE MARIA CASALINI SULZBACH; PATRÍCIA SIMARA KERBER

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ/RS.....241
MONIQUE MEDEIROS DE SOUZA DE GODOY; JUSSARA NAVARINI

O SUPERVISOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA 250
SANDRA DENISE PAULA DE SOUZA; ARMGARD LUTZ

ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DE DISCENTES JOVENS E ADULTOS.....258
ANA PAULA DOS SANTOS AGERTT; LUIS MARIA FERNANDES AREAL ROTHES

POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA 266
MICHELE SOARES ORTIZ DE ALMEIDA; FABRÍCIO SOARES

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA/RS 274
JUCÉLIA RODRIGUES FERREIRA; JUSSARA NAVARINI

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: EVIDÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO BEM/ MAL-ESTAR DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CRUZ ALTA. 282
ELIDIANE FOGLIATTO MOREIRA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

TOPS DO ENEM NA UERGS: HUMANAS, BIOLOGIA, MATEMÁTICA, QUÍMICA E REDAÇÃO. PROJETO PILOTO DE AÇÃO INCLUSIVA. .290
GABRIELA MARIGA; ANA CAROLINA MARTINS DA SILVA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E APRENDIZAGEM ESCOLAR 300
SILVANE INÊS PIECZKOWSKI; ANA LUIZA BARBOSA MACIEL; TATIANA LUIZA RECH

UMA AULA INCLUSIVA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA COM ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 309
GABRIELA MÜLLER FIDENCIO; FRANCIELE FÁTIMA MACHADO; DANIELA MEDEIROS

VENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS 319
ANDREIA APARECIDA CZYZEWSKI; ANGÉLICA ENDL

ENSINO DE QUÍMICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE FAMILIAR.....329
GABRIELA MÜLLER FIDENCIO, DÉBORA LAINA ALBANIO DE ANDRADE, FRANCIELE FÁTIMA MACHADO. FABIANA LASTA BECK PIRES

RESUMOS SIMPLES.....339

PILATES NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 340
PEDRO ROMERO SANCHES JÚNIOR; CAROLINE DARONCO CAMPOS ROMERO SANCHES; HELENARA MACHADO DE SOUZA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS.....343
ALINE RIZZARDI MACHADO; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

A ARTE E A CRIATIVIDADE NO UNIVERSO INFANTIL: EXPLORANDO CORES E TRAÇOS A PARTIR DAS LENTES ARTÍSTICAS DE JACKSON POLLOCK.....345
ANA LUIZA BARBOSA MACIEL

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E DEAPRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL348
DANIELA DE OLIVEIRA; ANDERSON MORETTO MARTINS; HELENARA MACHADO DE SOUZA

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA DOCÊNCIA 350
DALVANA DO AMARAL TOLEDO; ARMGARD LUTZ

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS E JOGOS.....352
ELISÂNGELA FIDÊNCIO; HELENARA MACHADO DE SOUZA; FABRÍCIO SOARES

A EXPLORAÇÃO DE DIFERENTES ARTISTAS COMO FERRAMENTA PARA O EXERCÍCIO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL....354
RODRIGO AMARANTE; JUSSARA NAVARINI

A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....356
SOELI TEREZINHA GAUSMANN TISCHER; JOSEANE DA ROSA SILVEIRA; VANESSA STEIGLEDER NEUGBAUER

A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA VISÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA NA QUALIDADE EDUCACIONAL.358
ANDERSON MORETTO MARTINS; JUSSARA NAVARINI

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA EDUCATIVA 361
CAROLINE TIMMERMANN DE OLIVEIRA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 364
DENISE COSTA CORDOVA, IVANETE SCOPEL ANTUNES, JÉSSICA DE LIMA LEINDECKER

A PEDAGOGIA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E A (RE) CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA.....367
PAOLA MARQUES SIQUEIRA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

A PRÁTICA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 370
CARLA CORAZZA; JUSSARA NAVARINI

A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A REVOLUÇÃO FARROUPILHA: CIDADANIA E PECULIARIDADES COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 373
CAROLINE DA LUZ MOREIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO E DO MATERIAL CONCRETO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....376
DAIANE ALVES BUENO; MARESSA MAYA CANECADA SILVA; CLARISSA SEIFERT DA SILVA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

CONTRIBUIÇÃO DO MATERIAL SOROBAN PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAISDO ENSINO FUNDAMENTAL 379
CAROLINE DA LUZ MOREIRA; HELENARA MACHADO DE SOUZA; FABRÍCIO SOARES

DESAFIOS ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM FORMA DE RELATÓRIO EM ESCOLA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA.....381
CAROLINE TIMMERMANN DE OLIVEIRA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

DOS AVESSOS À LEITURA, LETRANDO OS AVESSOS DA VIDA.....383
CLARISSA SEIFERT DA SILVA; ARMGARD LUTZ; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE COMPOSTAGEM NA ESCOLA.....385
RAQUEL LIMA ALLES NUNES; CAROLINE TIMMERMANN DE OLIVEIRA; ARMGARD LUTZ

EFEITOS DA MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL.....387
CAROLINE DA LUZ MOREIRA; ANGÉLICA KRAUSE NUNES; ARMGARD, LUTZ

ESCOLA X POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DE CRIANÇAS EM ESTADO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLA.....390
PEDRO ROMERO SANCHES JÚNIOR; CAROLINE DARONCO CAMPOS ROMERO SANCHES; HELENARA MACHADO DE SOUZA

ÉTICA E RESPONSABILIDADE COM O MEIO AMBIENTE.....393
JEFERSON RODRIGO VALLAU PINHEIRO; SIMONE DE AVILA PINHEIRO

INVESTIGANDO O FLUXO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....395
LIA FAVRETTO; TATIANA LUIZA RECH; FABRICIO SOARES; HELENARA MACHADO DE SOUZA

LIBRAS: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO, JUNTOS SOMOS MAIS.....398
LÚCIA HELENA TECKIO PEREIRA; ARMGARD LUTZ

LIMITES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: FRUSTRAÇÕES OU MEDIDAS EDUCATIVAS? 400
CLARISSA SEIFERT DA SILVA; DAIANE ALVES BUENO; MARESSA MAYA CANECA DA SILVA; ARMGARD LUTZ

MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..402
GISELE FIGUEIRO DE MOURA; VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE

O BRINCAR HEURÍSTICO E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....404
LORIANE MARIA CASALINI SULZBACH; PATRÍCIA SIMARA KERBER

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO.....406
ANA LUIZA BARBOSA MACIEL; SABRINA RODRIGUES DE ESCOBAR

O CESTO DOS TESOUROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR HEURÍSTICO COM DIVERSAS POSSIBILIDADES.....409
ANA LUIZA BARBOSA MACIEL; SILVANE INÊS PIECZKOWSKI

O GESTOR ESCOLAR E A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUA EQUIPE 412
CAROLINE TIMMERMANN DE OLIVEIRA; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

O LÚDICO NO PROCESSO COMPREENSÃO DE NÚMERO E QUANTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 414
DANIELA DE OLIVEIRA HELENARA MACHADO DE SOUZA

O USO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR SOB A ÓPTICA DE GESTORES E TÉCNICOS DE INFORMÁTICA.....416
ELISÂNGELA FIDÊNCIO; HELENARA MACHADO DE SOUZA

OS PROPÓSITOS DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: APRIMORAMENTO DA AUTONOMIA ...419
EVANIR LILIANE LOPES SILVEIRA; VANESSA STEIGLEDER NEUBAUER; MARIA CHRISTINA SCHETTER

PIET MONDRIAN: UM OLHAR MATEMÁTICO NO MUNDO DA ARTE 422
ANA LUIZA BARBOSA MACIEL; HELENARA MACHADO DE SOUZA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE - 2ª FASE 424
MARILIA DE CAMPOS SERQUIVITIO; MARIA DA GRAÇA PREDIGER DA PIEVE

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE427
MAICKELLY BACKES DE CASTRO; HEDI MARIA LUFT

PROJETO ALFABETIZAÇÃO: ALFABETIZAR TAMBÉM É INCLUIR429
DEISE IARA MENSCH; CARLA R. H. BARCELLOS; SILVANA SARA SCHULZ MARTINS

PROJETO ESPELHO 432
DÉBORA ALINI CERRI SELZIER; PAULO ELIZANDRO OLIVEIRA; DAISSON DE ANDRADE DA SILVA; ANDREZA AMARANTE DOS SANTOS

SURDOCEGUEIRA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE.....434
ELIZABETH DANIEL BELZARENA; LANIA ROQUE FERNANDES

UM DESAFIO DA SUPERVISÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ALFABETIZAÇÃO COM BASE NO CONSTRUTIVISMO.....437
ELOISA GOMES DA SILVA; ARMGARD LUTZ

UM OLHAR ÀS CRIANÇAS MAFALDAS.....440
STÍFANI CHARLINE KEIDANN; REBECA BEHLING MACHADO; VANESSA STEIGLEDER NEUBAUER

UMA VISÃO ATRAVÉS DA DANÇA: O BALLET NA PRÁTICA ESCOLAR. 443
CAROLINE SANT'ANNA, MACHADO

PROGRAMAÇÃO 447

APRESENTAÇÃO

Os Anais de Resumos, em formato de E-book e também impresso, sintetiza todas as atividades realizadas no **IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual: Inclusão: Docência e Aprendizagem,** realizado pela Unidade da Uergs em Cruz Alta, de 03 a 07 de junho de 2019.

O evento foi promovido pelo Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em Cruz Alta e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Núcleo Pedagogia Cruz Alta em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta/RS e 9ª Coordenadoria Regional de Educação.

O Seminário de Educação da Uergs, carinhosamente denominado e conhecido, constitui-se em um projeto de formação continuada de professores e objetiva refletir sobre a Educação Inclusiva na perspectiva da docência e da aprendizagem, almejando a qualidade e o direito de todos à educação. Juntamente, objetiva ampliar parcerias entre a universidade e Redes de Ensino, do município e região; propiciar espaços para que acadêmicos, pós-graduandos, bolsistas do Pibid e professores ministrem e também participem de minicursos para sua formação; promover espaços para apresentação de trabalhos de pesquisa e relatos de experiências, reconhecendo assim, a autoria dos trabalhos realizados na comunidade educacional de Cruz Alta e região. Também é focado na formação da equipe do Pibid Uergs, subprojeto Pedagogia, núcleo Cruz Alta, e dos acadêmicos e pós-graduandos da Uergs/ Cruz Alta, através das atividades de organização, apoio técnico, ministrantes de minicursos, comunicadores e também ouvintes do Seminário de Educação. De igual importância, objetivou consolidar a Uergs como uma

Universidade pública, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade e dos gaúchos.

O programa do IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual teve a duração de 40 horas. Organizou-se em forma de 5 palestras, sendo 2 internacionais, 37 minicursos, 2 rodas de conversa e 40 comunicações de trabalhos e experiências vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia, Pós-graduandos do Curso de Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, bolsistas do PIBID/Uergs e professores das redes de ensino.

A Comissão Organizadora agradece, carinhosamente, a confiança e deseja que aproveitem a leitura dos Anais, bem como sintam-se convidados para os próximos eventos da Uergs.

Comissão Organizadora do IV Seminário Internacional e
X Seminário Estadual de Educação

.

Cruz Alta/RS, junho de 2019.

INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE: POSSIBILIDADES PARA PENSARMOS A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Maria Clara Ramos Nery[1]
Tatiana Luiza Rech[2]

[1] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação; Coordenadora de Área do Pibid; Coordenadora do Evento (FAPERGS).
[2] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: maria-nery@uergs.edu.br; tatianarech@yahoo.com.br

> A inclusão pode ser entendida como — um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126)

Ao pensarmos na palavra “inclusão” logo é possível perceber que não se trata de algo simples, fácil, dado. A inclusão sugere colocar todos para dentro, sugere não deixar ninguém de fora, ou seja, contemplar o que chamamos de “todo”, nas diversas esferas sociais. Mas, afinal, será que é viável e aceitável este movimento de contemplar a todos, sem distinção?

Se partirmos do que foi construído, já na década de 1990, perceberemos que o movimento pela inclusão no Brasil passou a

existir, aos poucos, muito movido pelo projeto de Educação para todos, concebido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Como marco, destaca-se a participação do país na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde ficou expresso que "[...] a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social" (UNESCO, 1998, p. 2). Assim, a partir dessa orientação, várias práticas foram sendo criadas, com o intuito de colocar em funcionamento um movimento que priorizasse a inclusão dos sujeitos na sociedade.

Como vimos na epígrafe acima, a inclusão "[...] pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar [...]" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126), isto é, pode ser pensada como uma possibilidade de garantir o reconhecimento das minorias sociais. Ao falar em "campo de luta", cabe pensar a inclusão como um campo extenso e heterogêneo, "que contempla diferentes grupos de pessoas e que, ao mesmo tempo, é marcado por tensionamentos e por diferentes interesses — em síntese, por diferentes lutas" (RECH, 2015, p. 34). Lutas que envolvem a necessidade de garantia dos direitos básicos fundamentais de cada ser humano, direitos que são imprescindíveis à sua existência.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha promulgado que "[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 5), tais lutas se justificam, tendo em vista que, até hoje, prevalece sobre as minorias sociais inúmeras práticas que levam à exclusão, ao abandono e, muitas vezes, à invisibilidade. Muitos sujeitos que pertencem as ditas minorias são invisíveis para o restante da sociedade, sociedade esta que julga, que alimenta dicotomias e eufemismos.

Assim, as lutas diárias em prol da inclusão são necessárias, mas não suficientes, já que nem sempre há, efetivamente, mudança nas práticas. Para que se efetive o que está

garantido em lei é fundamental que a sociedade problematize a inclusão de forma ampla e criteriosa. Compreendendo que ela se estende por todo o aparato social e que está, por exemplo, ligada diretamente às questões que envolvem as áreas da Assistência Social, do Direito, da Saúde e da Educação.

Mais especificamente no que se refere à Educação, a inclusão começou a ser pensada para o público da Educação Especial, ou seja, para os sujeitos com deficiência. Neste sentido, temos na Lei n° 9.394/96, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996, no capítulo V[1], artigo 58, os seguintes entendimentos a respeito da Educação Especial:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**,** para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Embora a Lei não tenha se referido diretamente à Educação inclusiva é possível perceber que a Educação Especial abriu espaço para o desejo de educar a todos, "tendo como base a proposta de manter, na Escola Especial, apenas os alunos que não tiverem condições de serem integrados na escola regular" (RECH, 2010, p. 124), oportunizando o acesso ao ensino considerado "comum".

Na atualidade, temos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, colocada em vigor em 2008, maior abertura às discussões acerca da

[1] O seguinte artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Atualmente, encontra-se assim: "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013, p. 3).

Educação Inclusiva, pois para o Ministério da Educação (MEC) tal documento “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1). Partindo de uma visão mais ampla, na qual não se restringe os grupos que necessitam de políticas de inclusão, vale ressaltar que, no que diz respeito à área da Educação, o MEC assegura “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008, p. 10), delimitando o público-alvo que poderá receber auxílio, dentre eles os que se referem ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), oficializado pelo Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011[2], o qual salienta que esse suporte deve integrar a “[...] proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial [...]” (BRASIL, 2011, p. 2).

No que se refere à legislação, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou seja, o chamado “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, assegura os direitos em diferentes áreas a esse grupo minoritário, envolvendo os direitos à educação no seu capítulo IV.

Em se considerando a inclusão com um olhar para além dos determinantes legais anteriormente mencionados e tendo em vista a afirmação inicial sendo a inclusão "colocar todos para dentro" o que envolve esta temática no campo educacional de complexidades, cremos que como educadores devemos nos questionar para pensar e repensar a inclusão: de que inclusão se está a falar e conceber em nossos fazeres pedagógicos? A concepção de inclusão adicta aos determinantes legais ou estes

[2] Tal Decreto substituiu o Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008.

determinantes legais nos levam para uma concepção mais ampla de inclusão tendo em vista as questões sociais profundas geradas pela desigualdade social presente em nossa realidade? Dito de outra forma: a desigualdade social que exclui da escola significativo contingente populacional não é integrante de processos de inclusão necessários? Perguntamo-nos enquanto educadores: o que produzem na constituição dos sujeitos os textos legais sobre a inclusão? Chegamos a refletir sobre nossos saberes e fazeres pedagógicos acerca desta temática em específico? Ou nos direcionamos apenas para uma concepção de inclusão como inclusão de pessoas com deficiência? São lapidares as palavras de Corcini (2014), quando aponta que "entendemos que a ação educacional é imanente à ação de governamento ou de condução das condutas. Portanto, toda a ação de educação é uma ação de condução do outro a tornar-se algo que ele não era antes (LOPES, MORGENSTERN, 2014, p:191).

Enfocando este aspecto, não podemos em nossa realidade educacional, em nossos saberes e fazeres pedagógicos transformar a prática inclusiva em somente uma vertente, a do atendimento educacional de pessoas com deficiência porque esta prática envolve novos enfoques e formas de compreendê-la, para além das determinações legais, as quais configuram específicos repertórios de ações individuais e coletivas no campo educacional, que apequenam a concepção mais clara e ampla da inclusão em nosso cenário social, cultural, político e econômico, na medida em que inclusão é inserir a todos dentro do campo do benefício social de uma educação de qualidade. Caso contrário se forma um cabedal de contradições entre o texto legal e o contexto das escolas não preparadas com profissionais formados para o atendimento específico de pessoas com deficiência, que estamos a viver na contemporaneidade de nosso campo educacional e que ainda, não conseguimos suplantar.

Sendo a ação educacional de governamento ou de condução das condutas, por ser a educação instância secundária de

socialização dos indivíduos através de um olhar sociológico mais específico, os determinantes legais devem ser matriz para novos saberes e práticas pedagógicas indo para além de si mesmos nossas concepções como educadores que estão vivendo a realidade do campo educacional brasileiro. Campo pleno de contradições e impasses, os quais não nos permitem mais dentro das necessidades da vida contemporânea de um tempo mutante e de interregnos, apenas reproduzir os textos legais em nossas práticas, mas compreender que a partir deles objetivam a homogeneização das condutas para estabelecer novas ações, novos repertórios de ações. Assim, permitam, ou possam permitir a concepção do outro como outro significante, originando "contracondutas que podem alterar ou deslocar as formas de condução vividas até então (LOPES, MORGENSTERN, 2014, p. 190)." Que podem criar novos cenários de práticas coletivas, essencialmente, no campo educacional as quais objetivem fazeres pautados por ações de resistência à exclusão determinada pelas desigualdades sociais.

Considere-se também o fato de que na realidade brasileira, a questão da inclusão deve ser ponderada, pensada e questionada enquanto in/exclusão (VEIGA-NETO, LOPES, 2011), na medida em que a sociedade brasileira historicamente é marcadamente excludente e o campo educacional reproduz este processo. São lapidares as palavras de Lopes e Morgenster, quando apontam que:

> A inclusão como matriz de experiência vale porque, além de possibilitar outra economia com a aproximação de uns aos outros, e de que todos usufruam dos mesmos direitos e que haja maior fluidez e controle dos riscos sociais que podem ser constantemente mapeados e acompanhados, também possibilita, ao colocar todos juntos, subjetividades outras, vidas outras e ações outras, mesmo que sejam rápidas, fugidias, ativistas e de contracondutas (LOPES e MORGENSTERN, 2014, p. 191).

Sem que reflitamos sobre a inclusão como matriz de experiência, sem que ponderemos sobre suas múltiplas dimensões, estaremos ou poderemos estar a fazer o mais do mesmo, e estruturalmente nada transformando em nossa realidade educacional e nem contribuindo como professores para o advento de uma educação de qualidade neste país. Por esta razão, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS-Cruz Alta, propôs a realização do IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL E X SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: Inclusão: Docência e Aprendizagem, que se realizou de 3 a 07 de junho de 2019. A Unidade da UERGS possui um compromisso histórico com a Formação de Professores e com o desenvolvimento do professorado municipal, estadual e de nossa região, no sentido de abordar temáticas que são essenciais para reflexões e questionamentos no campo educacional. O enfoque do Seminário obedece a este compromisso histórico pois, a temática da inclusão, na realidade da educação brasileira, é essencial e condição *sine qua non* para a formação de nossos profissionais, alunos de graduação e de pós-graduação. Objetiva atender às necessidades legais da formação de professores, bem como objetiva o aprofundamento da temática proposta diante das contradições e percepções, muitas vezes, equivocadas de caráter generalista que não propiciam a abordagem das reais dimensões dos conteúdos múltiplos pelos quais se rege a questão da inclusão no campo educacional, quer em sua prática, quer em suas narrativas. Ambiciona, portanto, gerar novos conteúdos de sentido e por consequência novas práticas do professorado, pois a realidade não reflexionada em sua essência não permite o advento de novos acontecimentos, movimentos, empreendimentos, desempenhos e repertórios de práticas produtivas, bem como a instauração de novos cenários para atuação transformadora do professorado e dos discentes. A busca da qualidade na educação nacional passa e deve passar por momentos profícuos de pensar, ponderar e questionar para desvelar a realidade, chegando à sua essência onde novos acontecimentos

possam ser gestados, permitindo configurar novos conteúdos de sentido para a inclusão no contexto do campo educacional brasileiro.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 jan. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 3 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial de Informática, 2013. 47p.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTEM, Juliane Marschall. **Inclusão como matriz de experiência.** Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193 | maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf. Acesso em 10 jan. 2019.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

_____. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

PALESTRAS

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO - INCLUSÃO NA ESCOLA

Nicolas Arata[3]
Maria Clara Ramos Nery[4]

[3] Prof. Dr. Nicolas Arata, palestrante por videoconferência no dia 3 de junho de 2019; Diretor de Formação e Produção Editorial de CLACSO (Conselho Latino americano de Ciências Sociais); Professor da Universidade de Buenos Aires e Universidade Pedagógica Nacional, Argentina; Pós-doutor, Instituto de Investigações em Humanidades e Ciências Sociais, CONICET; Doutor em Investigações Educativas pela DIE-CINVESTAV do México; Doutor em Educação pela Universidade de Buenos Aires.
[4] Profª. Dra. Maria Clara Ramos Nery, professora responsável pela realização do resumo; Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação/ Uergs - Cruz Alta; Coordenadora Voluntária de Área do Pibid/Uergs - Cruz Alta.

E-mail: nicolasarata@yahoo.com.ar; maria-nery@uergs.edu.br

O presente resumo aborda os pontos essenciais da palestra do prof. Dr. Nicolás Arata, realizada no dia 3/6/2019, em nosso Seminário. Considera-se que a educação voltada para a inclusão é um desafio, para o qual a proposta de uma perspectiva de tempo histórico para pensarmos o passado, o presente e o futuro, originária de uma consciência histórica é condição que nos auxilia a interpretar adequadamente quem somos. Refletir sobre o passado é recuperar os legados deste e pensar o nosso presente e, deste presente, o futuro; para se pensar o aqui e o agora e orientar nossas ações para um futuro desejável. Assim, a proposta do ilustríssimo professor envolve pensar-se historicamente, através dos elementos históricos fundantes, os desafios da inclusão na escola. O que significa dever-se ter como base contextos sociais específicos, pois toda e qualquer escola não se assenta sobre territórios ermos, mas sobre contextos

espaciais, culturais, políticos e econômicos específicos e, neste sentido, aborda o professor, que nosso contexto latino-americano, que em sua especificidade é o Continente mais desigual do planeta, é atravessado por tensões as quais dão forma às nossas sociedades. A pobreza mencionada envolve a distribuição da riqueza produzida, não envolve considerarmos a América Latina como um continente pobre, mas considerarmos a desigualdade social nela existente. A riqueza referida não é somente material, mas riqueza de bens simbólicos presentes nas sociedades, como por exemplo, acesso à cultura, à palavra, a um conjunto de direitos que nos constituem como humanos. A inclusão na escola deve ser considerada dentro deste aspecto, pois a escola como dispositivo hegemônico do Ocidente de transmissão da cultura, talvez não seja a forma mais justa de distribuição da riqueza simbólica, na medida em que, nenhuma escola ofereceu o direito, por exemplo, de ler e escrever de forma gratuita, pois algo estava sempre para ser trocado, ou até mesmo negado. A escola, como forma de educar-se moderna, operou no sentido de levar a negação de todos os saberes tradicionais adquiridos pela oralidade, em prol do ler, escrever e contar. Ou seja, as identidades culturais prévias foram submetidas à negação de si mesmas em nome da escolarização. Este processo tem origem na colonização dos países latino-americanos, colonização de exploração, originando tensões e dilemas que interpelam nossa realidade presente no campo educacional, notadamente, a questão da inclusão na escola. Há três cenas fundantes, imagens que o professor enuncia enquanto elementos históricos, enquanto matriz fundadora: Simon Rodriguez e Simon Bolívar na Europa, no Monte Sacro em Roma e na época da coroação de Napoleão como imperador; a Independência do Haiti, por escravos negros e, a obra O Contrato Social de Rousseau, traduzido por Mariano Moreno. Estas três cenas levam a que as tenhamos enquanto alternativas pedagógicas que devem ser consideradas como princípios de nossos fazeres pedagógicos, pois nos dizem sobre a originalidade e o pensar a escola com nossos

fundamentos próprios. Isso não significa a negação da cultura europeia, mas selecionar, intervir, desafiar, questionar a esta cultura recuperando o que nos é próprio culturalmente; a igualdade, pois a escola sob qualquer aspecto pode renunciar ao princípio de igualdade; e a política, pois toda a educação escolar é filha de um gesto político, e a dimensão política é irrenunciável. Finalizando o presente resumo, recobremos que originalidade, igualdade e política são princípios irrenunciáveis, mas que foram negados pelo processo colonizador que nos impôs a ferro e fogo sua cultura e consequente concepção de escola e saberes. É importante a questão que é deixada pelo palestrante: estes princípios são realidades ou desafios que teremos que enfrentar? E, salientamos que, no caso brasileiro, esta questão se torna mais crucial, pois recebemos uma cultura transplantada e não fizemos, enquanto sociedade, movimentos mais radicais de amplo espectro para buscar manter nossos saberes tradicionais, adquiridos pela oralidade. Nesse sentido, nossa constituição histórica tem elementos e cenas fundantes diferentes em muitos momentos socio-históricos dos demais países latino-americanos. O que se torna um aporte fundamental para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Originalidade. Igualdade. Política. Inclusão. Escola.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS ÉTICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

Gabriela Dal Forno MARTINS[5]

[5]Doutora em Psicologia; Pós-doutoranda e Professora Colaboradora do PPGEDU da PUCRS.

E-mail: gdalfornomartins@gmail.com

O objetivo da palestra foi de fomentar junto ao público do evento reflexões sobre os princípios éticos, epistemológicos e pedagógicos fundamentais que orientam a atuação da escola tendo em vista o paradigma da Educação Inclusiva. Nesse sentido, de forma mais específica, serão debatidos os seguintes temas: O que é, afinal, o paradigma da Educação Inclusiva e para quem ele se destina? Que tipo de pedagogia(s) podem satisfazer os princípios desse paradigma? Como compreender os processos de ensino e de aprendizagem dentro desse paradigma?

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Princípios. Escola.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

Thaís Ferreira BIGATE[6]

[6]Mestre em Diversidade e Inclusão; Especialista em Língua Portuguesa; Graduada em Letras com habilitação em Literaturas; Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Surdocegueira do Instituto Benjamin Constant (IBC). Na Instituição, leciona no Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS).

E-mail: thaisbigate@ibc.gov.br

O presente estudo apresenta práticas pedagógicas empregadas no atendimento de alunos com surdocegueira. Essa deficiência compromete os principais sentidos de recepção de informação, logo os professores devem utilizar práticas distintas daquelas usadas com estudantes com deficiência visual e deficiência auditiva. A população surdocega tem como principal característica a heterogeneidade, exigindo, assim, diferenças nos atendimentos de alunos que apresentam distintos períodos de aquisição da deficiência e divergem em graus de perda da audição e da visão. A fim de compreender esse processo, o estudo de caso foi selecionado como metodologia e a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada. Concluiu-se que a principal dificuldade encontrada pelos professores foi a comunicação e que a presença de um tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental no atendimento a esse público.

Palavras-chave: Surdocegueira. Prática Pedagógica. Libras.

INCLUSÃO: DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Maura Corcini LOPES[7]

[7]Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS; Graduada e Especialista em Educação Especial pela UFSM. Trabalha na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde é Decana da Escola de Humanidades e atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e a Rede Internacional de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIIIATE). É pesquisadora produtividade de pesquisa do CNPq.

E-mail: maurac@terra.com.br

A partir de dados de pesquisa que reuniu 57 narrativas docentes sobre experiências pedagógicas, produzidas em distintos estados brasileiros, de documentos oficiais (inter)nacionais que orientam o campo educacional e da leitura dos clássicos da educação, propõe-se problematizar os temas da inclusão e da aprendizagem a partir do entendimento de *enquadramento* de Judith Butler (2018). A autora nos desafia a pensar a temática da inclusão a partir de uma grade de inteligibilidade neoliberal, a qual sustenta e atualiza uma cultura de desigualdade sobre a qual as práticas inclusivas são determinadas e orquestradas pelas políticas de Estado. Ainda, considerando a prática metodológica do enquadramento, torna-se possível problematizar a emergência do conceito de aprendizagem no campo da educação e da pedagogia. Ao cruzar elementos que determinam a matriz da desigualdade, sobre a qual estamos todos posicionados, com as práticas de inclusão e a aprendizagem, problematiza-se as condições para o viver e aprender juntos na escola. Ainda, problematiza-se a escola como um espaço vivo de *produção*, *circulação* e *consolidação* de conhecimentos

pedagógicos e de aprendizagem. Além dos elementos que foram apontados para um refinamento da abordagem das práticas pedagógicas, propõe-se o uso do conceito de *artesania*, conforme desenvolvido por RichardtSennett (2009), para caracterizar um *modus-operandi* pedagógico na escola, visando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para o autor, o artesão é aquele que ao partir dos saberes técnicos articulados aos saberes da experiência, possui condições de esculpir uma obra com originalidade. Fazendo uma analogia entre o trabalho do artesão em sua oficina e o trabalho docente na escola, entende-se que a experiência pedagógica cotidiana, somada aos conhecimentos técnico-científicos, podem ser matéria prima para a própria formação continuada do professor, promovida no espaço da escola. Conduzir os professores a pensarem, registrarem, sistematizarem e problematizarem as suas experiências, fazendo-os recorrerem aos conhecimentos adquiridos e a pesquisarem o que já existe sobre o que se interessam, é um dos passos para que oficinas formativas pedagógicas sejam criadas nas escolas. As experiências pedagógicas mobilizadas em uma ambiência de artesania e de construção coletiva de conhecimentos, podem auxiliar os professores a sistematizarem e a registrarem os acontecimentos escolares. Enfim, pelos desafios provocados pelas práticas da inclusão e da aprendizagem, propõe-se abordar a condição humana de (auto)condução e de deixar-se conduzir pelo outro, bem como de transformar a condução em objeto de pensamento, como ponto de partida do que tem-se de *circuito formativo pedagógico* (LOPES, 2017).

Palavras-chave: Inclusão. Docência. Aprendizagem.

Referências

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra.** Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA OS PROFESSORES, OS ALUNOS E AS ESCOLAS

Manuela SANCHES-FERREIRA[8]

[8]Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; Professora Coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial e Inclusão da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEP); Coordenadora do Mestrado em Educação Especial: Problemas da Cognição e Multideficiência e do centro de intervenção Unidade de Apoio à Escola Inclusiva.

E-mail: manuelaferreira@ese.ipp.pt

Partindo do conceito de Educação Inclusiva, como o direito a aprender num espaço e num tempo comum, nesta comunicação tentaremos mostrar que a pragmatização da educação inclusiva implica uma *gestalt* entre o conhecimento científico e os direitos/valores. Defenderemos que, só assim, as mudanças no modo de pensar o aluno e a sala de aula, a formação dos docentes e o seu perfil e a organização da escola se transformarão em mudanças estruturais sustentadas.

Aluno: os modelos biopsicossociais de entendimento dos processos desenvolvimentais e da funcionalidade como o resultado da interação dinâmica entre as funções do corpo e os facilitadores e as barreiras que o ambiente coloca à participação, sustentam uma visão do aluno onde ensinar é avaliar os suportes necessários para aprender.

Docente: o perfil de professor inclusivo, gestalt entre atitudes, conhecimentos e competência, resultará de uma formação onde se coloque a ênfase no que Lee Shulman denominou como *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. Nesta comunicação

tentaremos abordar as questões em torno de como pode o ensino superior contribuir para esta gestalt entre valores e conhecimento? Escola: partindo do modelo de Greenhalgh (2004) sobre a *difusão da inovação nos serviços*, tentaremos mostrar que só é possível a educação inclusiva ter resultados, se a mudança se situar também ao nível da escola, no modo como pensa, organiza e distribui os recursos educativos, isto é, quando passar da fase da construção da mudança para a sustentabilidade dessa mesma mudança.
Parece-nos que assim, os quatro valores da educação: *qualidade, eficiência, igualdade e equidade* serão mais facilmente concretizados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professores. Alunos. Escola.

RODAS DE CONVERSA

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL

Tatiana Luiza RECH[9]

[9]Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Cruz Alta.

E-mail: tatianarech@yahoo.com.br

A Roda de Conversa intitulada “Inclusão e deficiência visual” pretende possibilitar o debate entre professores e estudantes acerca da Educação Inclusiva, trazendo a possibilidade de pensarmos historicamente os fatos que marcaram a trajetória da pessoa com deficiência em nossa sociedade como, também, elementos que marcam a atual configuração das políticas que visam à inclusão na atualidade. Sabe-se que a inclusão na escola regular está entre as temáticas mais emergentes, o que desperta o interesse, a curiosidade e a necessidade de buscarmos maiores informações e conhecimentos a respeito dos aspectos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, a partir das legislações vigentes e de documentos que firmam acordos mundiais, pretende-se na roda de conversa problematizar a Educação Inclusiva para além da sala de aula, transcendendo as possibilidades do debate que, metodologicamente, adotará um viés pós-estruturalista, a fim de evitar o uso de metanarrativas e eufemismos tão exacerbados no senso comum. Ao encontro disso, faz-se fundamental, nos dias atuais, pensarmos a respeito do trabalho pedagógico realizado com pessoas com deficiência visual, sujeitos que pertencem a um grupo diversificado, que requer condições, recursos e adaptações específicas e variadas. A partir do diálogo entre teoria e prática será possível refletir sobre os processos de ensinar e aprender vivenciados no contexto do espaço escolar, problematizando necessidades e intenções educacionais

para alunos com deficiência visual. Também será possível pensarmos sobre a importância da organização do espaço e da escolha de estratégias e recursos pedagógicos para o trabalho com alunos (as) cegos (as) e com baixa visão nas escolas, partindo da realidade encontrada nas escolas do município de Cruz Alta, RS e, posteriormente, pensando as diferentes realidades encontradas em nosso país. Por fim, caberá, ainda, discutirmos a relevância dos materiais concretos para a elaboração e assimilação de conceitos para crianças com deficiência visual, a fim de pensarmos coletivamente em possibilidades de construção de recursos adaptados a partir de diferentes materiais.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Visual. Recursos Pedagógicos. Materiais adaptados. Acessibilidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jan. 2019.

_____**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan.2019.

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

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Presidência da República, 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da

Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

GASPARETO, M. E. R. F. **A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico**. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETO, M. E. R. F. (Orgs.). **Visão Subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Elí. Henn. **Educação & Inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACEDO, Lino de. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **A importância do brincar**: o brinquedo-sucata e a criança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana & HILLESHEIM, Betina. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 19 -34.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca - sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE: CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES

Armgard LUTZ[10]
Maria Clara Ramos Nery NERY[11]

[10]Professora doutora, adjunta da Uergs, Unidade em Cruz Alta.
[11]Professora doutora, adjunta da Uergs, Unidade em Cruz Alta; Coordenadora Voluntária de Área do Pibid/Uergs - Cruz Alta.

E-mail: hepplutz@gmail.com; ramosnerymariaclara@gmail.com.

RESUMO
A educação brasileira contemporânea tem apresentado a agudização de suas fragilidades históricas no contexto do campo educacional em sua totalidade. Os aspectos oriundos desta agudização devem ser considerados e refletidos por todos aqueles envolvidos com a educação, ainda mais no âmbito de uma realidade moderno-líquida e de injustiça curricular. Da mesma forma, abordar-se a educação em risco abarca trabalhar-se a justiça curricular em seus novos temas. Considerando estes aspectos, a proposta da Roda de Conversa visa gerar questionamentos e reflexões pois buscar a transformação da realidade requer essencial conhecimento prévio. Propor-se uma roda de conversa abordando temas emergentes em educação permite fomentar a reflexão e questionamentos sobre a realidade vigente em sentido amplo de uma realidade de um mundo líquido, fundamentada em Bauman (2001), Harari (2018) e a justiça curricular com inspiração em Hardgreaves (2007), Thurler (2001) e Imbérnon (2000), entre outros, que podem trazer subsídios aos participantes com o objetivo de fortalecer a reflexão.

Palavras-chave: Fragilidade. Modernidade líquida. Justiça curricular.

ABSTRACT
Contemporary Brazilian education has presented the aggravation of its historical fragilities in the context of the educational field in its totality. The aspects resulting from this exacerbation must be considered and reflected by all those involved with education, especially in the context of a modern-liquid reality and curricular injustice. Like wise, addres singe ducation at risken compasses curricular justice in its new themes. Considering these aspects, the proposal of Roda de Conversa aims to generate questions and reflections since see king the transformation of reality requires essential prior knowledge. Topropose a discussion wheel approaching emerging themes in education all owsusto foster reflection and questioning about the reality in the broad sense of a reality of a net world, basedon Bauman (2001), Harari (2018) and inspired curricular justice in Hardgreaves (2007), Thurler (2001) and Imbérnon (2000), among others, that can bring participants' subsidies in order to streng then reflection.

Keywords: fragility, modern - liquid, curricular justice.

INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade tem sofrido transformações que exigem de todos nós, professores e membros da comunidade educacional, sérias reflexões. Em se considerando o campo educacional brasileiro, com suas históricas fragilidades e seus fracassos, os quais nos interpelam e nos colocam na obrigação de realizar profundas reflexões e questionamentos sobre os rumos, as práticas discursivas, os processos de ensino aprendizagem aplicados, nossos saberes da experiência e saberes pedagógicos. Além disso, é preciso refletir sobre as justiças e injustiças, onde as relações de poder e força se manifestam as quais exigem mudanças urgentes e radicais, diante da precariedade das discussões acerca

dos mais variados temas que afetam frontalmente o controle dos conteúdos escolares e à docência.

Verifica-se, refletindo sobre a realidade atual e seu atravessamento no campo educacional que não somos seres de um tempo presente consolidado em sua integralidade, mas em metamorfoses, em continuidades e descontinuidades de tempos e espaços e suas transformações na constituição de múltiplas identidades, novas formas de sociabilidades, novos artefatos culturais, alicerçados no desalojamento do sistema social. Esta realidade contemporânea com seus traços característicos típicos atravessa e interpela o trabalho docente, na medida em que surgem artefatos culturais que originando novas sociabilidades envolvem o docente, sua prática e saberes pedagógicos e discentes em suas concepções advindas desta nova forma de sociabilidade que passa a se constituir.

Este contexto abrangente como “espírito do tempo” abarca o campo educacional brasileiro, dizendo-se de outra forma: como “espírito do tempo” é incorporado pelo campo educacional nacional, agudizando suas fragilidades, impasses, contradições, advindas de concepções de educação de caráter tecnicista e conservador presentes em nossa realidade historicamente. A Roda de Conversa proposta, encontra-se enquadrada na priorização de docentes e todos aqueles envolvidos com a educação diretamente enquanto sua prática e saberes. Possui como objetivo fomentar as reflexões acerca desta realidade abordando a educação brasileira, hoje, com as propostas educacionais governamentais e suas contradições e os impasses gerados, bem como ainda busca refletir sobre a justiça curricular, envolvendo suas temáticas, que podem trazer subsídios aos participantes com o objetivo de fortalecer também a formação continuada de professores.

A REALIDADE HOJE

A educação escolar, com suas políticas públicas, com seus saberes pedagógicos e o currículo encontram-se inseridos na

cultura, na medida em que são produtores de artefatos culturais que determinam práticas que estabelecem o que Harari (2018) denomina de uma ordem imaginada a dirigir e construir específicos repertórios de ações individuais e coletivas, gerando novas formas de pensar o homem e o mundo que atravessam e interpelam o campo educacional, em sentido amplo e em sentido restrito, a prática docente em seus saberes. Portanto, torna-se imperativo que reflitamos acerca da realidade vivenciada na contemporaneidade relacionadas com as políticas públicas e propostas governamentais para educação, bem como a justiça curricular com suas temáticas para gerar-se questionamentos e reflexões profundas sob pena de ficarmos em descompasso diante da nova ordem imaginada surgida no contexto da modernidade líquida.

Deve-se conceber que a história presente é um universo de descentralizações, deslocamentos do sujeito, continuidades e descontinuidades, da modernidade sólida para a modernidade líquida (BAUMAN, 2009), atravessada por múltiplos referenciais culturais e seus artefatos, instituindo linguagens e práticas discursivas de recentes territórios de conteúdos de sentido, como característica da atual forma de compreensão desta realidade, de uma nova ordem imaginada. Cabe salientar que nossa subjetividade é expressão de determinações sociais e históricas, as quais nos são exteriores. São lapidares as palavras de Esperandio quando afirma que:

> [...] a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto desse. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação

> de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação socio-histórica tem algumas formas singulares de "produção de subjetividade", como por exemplo, a imbricação do indivíduo na modernidade, a produção de um "indivíduo disciplinado" no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma "subjetividade flexível" (ESPERANDIO, 2007, p: 12).

Estamos na gênese de um novo espírito do tempo com recentes subjetividades flexíveis, a partir de uma composição social, de um ambiente sociocultural, não mais de caráter universal, pois são as circunstâncias e contingências, bem como determinadas lógicas situacionais concretas (GADEA, 2007), que passam a fazer parte do lugar social e histórico vividos em transição e interregno, criando novos repertórios de ações individuais e coletivas.

Na contemporaneidade, é o cotidiano e a prática de indivíduos e grupos neste cotidiano que nos permite a categorização da composição do social, pois há sempre uma relação de interdependência entre sujeito e contexto. O acontecimento contemporâneo envolve toda uma percepção da prática social dos sujeitos determinada pelos parâmetros da contingência, pela eventualidade.

No processo de "impermanência" das coisas, as configurações dos contextos e das próprias subjetividades se manifestam e se formam pelos efeitos de vidas alicerçadas no campo do casual. Outro enfoque, do tempo presente, diz respeito ao fato de que o ato de pensar tende a afirmar-se como uma expressão intelectual de uma nova ordem no campo societário, que se forma em oposição à modernidade, modernidade sólida, como nos diz Bauman (2001), à ordem societária da modernidade.

Há então uma nova racionalidade, uma nova lógica e maneira de conceber o mundo e o homem e por consequência uma nova modalidade de cultura, de artefatos culturais que estaria estabelecendo dissoluções no conjunto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da modernidade sólida. Neste sentido, podemos também compreender o processo de imbricação existente entre modernidade sólida e modernidade líquida, de que nos fala Bauman (2001).

O espaço das estabilidades postas sobre as mesas representativas das existências não possui mais lugar, porque é o presente que está a "falar", até que uma nova ordem das contingências venha restabelecer espaços mínimos de convicções. Em certo sentido também, estamos vivenciando traços característicos típicos de uma realidade marcada pela presença da tensão entre os determinantes sociais institucionais e o império das vontades. Afirma Bauman que:

> Uma vez que as crenças, valores e estilos foram "privatizados" –descontextualizados ou "desacomodados", com lugares de reacomodação que mais lembram quartos de motel que um lar próprio e permanente -, as identidades não podem deixar de parecer frágeis e temporárias, e despidas de todas as defesas exceto habilidade e determinação dos agentes que se aferram a elas e as protegem da erosão. A volatilidade das identidades, por assim dizer, encara os habitantes da modernidade líquida. E assim também faz a escolha que se segue logicamente: aprender a difícil arte de viver com a diferença ou produzir condições tais que façam desnecessário esse aprendizado. Como disse recentemente Alain Tourreine, o presente estado das sociedade assinala "o fim da definição do ser humano como um ser social, definido por seu lugar na sociedade, que determina seu comportamento e ação", e assim a defesa, pelos atores sociais, de sua "especificidade cultural e psicológica" só pode ser conduzida como "consciência de que o princípio de

> sua combinação pode ser encontrado dentro do indivíduo, e não mais em instituições sociais ou princípios universais (BAUMAN, 2001, p: 204-205).

Recordando Foucault (1996), que se pautou pelo relacional, no sentido da percepção de que a constituição do sujeito se encontra diretamente vinculada com a constituição da sociedade, as forças que compõem o indivíduo subjetivamente são também dadas pela objetividade da realidade social. O que significa dizer que as sociedades estabelecem formas específicas de configuração dos sujeitos que se alicerçam na cultura com seus artefatos. Para BAUMAN (1998), a realidade é agora fantasiada, devido às incertezas e inseguranças, já que nos encontramos no campo da "ocultação", dentro de um mundo sem ilusões.

Portanto, diante do exposto acerca dos traços típicos da realidade contemporânea, é necessário que esta seja confrontada com as propostas governamentais para a educação detectando os impasses, as contradições, os reais objetivos da manutenção de propostas tecnicistas e conservadoras e da não concepção do currículo como elemento cultural, que produz seus artefatos e subjetividades, que estabelecem repertórios de ações individuais e coletivas produtor de formas de pensar e agir que influem na sociedade e são influenciados por esta. Portanto, uma Roda de Conversa acerca da educação brasileira hoje e a educação em risco, com enfoque na justiça curricular, e algumas de suas temáticas é absolutamente necessária para refletir com docentes e membros da comunidade escolar.

METODOLOGIA

Metodologicamente, pautaremos a Roda de Conversa em relação dialógica para com docentes participantes, através de questões problematizadoras acerca da temática proposta, podendo-se também trabalhar com recursos técnicos que permitam abordagem didática eficaz como fonte geradora de reflexões.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os participantes possam compreender os traços característicos típicos da realidade contemporânea e os descompassos que as propostas governamentais para a educação estão a gerar, agravando as contradições já existentes e possam compreender os reais objetivos na manutenção desta realidade educacional pautada pelo fracasso e compreender a quem interessa esta manutenção. Da mesma forma, como resultado esperado, buscamos geral problematizações e que os participantes se sintam desacomodados pelas desconstruções necessárias que reflexões mais profundas geram. Assim, objetivamos como resultado esperado que os docentes participantes levem para seus espaços profissionais subsídios para reflexões e discussões mais profundas acerca do campo educacional brasileiro.

CONCLUSÕES

O campo educacional nacional necessita ser pensado e repensado por todos nós envolvidos com a educação, para que nossa prática em todos os sentidos em seus saberes pedagógicos possa ser aprimorada, na medida em que a realidade não pode ser transformada sem que se abarque reflexões e questionamentos competentemente realizados, confrontando-se as propostas governamentais para a educação de caráter tecnicista, financista e conservadora, e sem que o currículo seja concebido como elemento da cultura, sendo assim constituinte de subjetividades.

A modernidade líquida constituinte de uma nova ordem imaginada, constitui sujeitos que vão agir na sociedade. Este é um elemento extremamente significativo que o campo educacional e todos a ele vinculados devem considerar e sobre ele devem refletir, sob pena de ficarmos alheios ao que os contextos cultural, social e político estão a gerar. Consideramos que encontrarmo-nos alheios aos determinantes da realidade é contribuirmos para a manutenção de uma educação fracassada que, historicamente, tem impasses que não permite o advento da qualidade tão desejada e esperada por

docentes e discentes atuantes num campo complexo e pleno de polêmicas. Da mesma forma, ficarmos a discutir e refletir sobre assuntos da ordem da superficialidade no campo educacional cada vez mais contribui para a construção e manutenção da ignorância que se busca evitar, pois a ausência de reflexões profundas acerca da realidade educacional nacional é contribuir-se para ineficiência de nossa prática pedagógica e desenvolvimento de nossos saberes da experiência educacional.

A questão do currículo na realidade educacional vigente no Brasil deve ser devidamente considerada no âmbito da formação de sujeitos, pois o currículo como elemento da cultura é constituinte de subjetividade. Este enfoque nos permite perceber e compreender a quem serve uma concepção de currículo dentro dos meandros conservadores, sem que seja considerado o fato de que este (o currículo) é fonte geradora, constituinte dos sujeitos que vão agir no contexto social.

O currículo não é, então, apenas o elencar de disciplinas a serem ministradas, é mais do que isto, pois envolve a construção de identidades, na medida em que é política cultural e analisar-se neste campo a justiça curricular é considerar o currículo como fonte criadora de significados sociais relacionado às relações de poder e desigualdades, pois muitos dos fracassos na escolarização brasileira têm sua razão de ser pelas lacunas existentes entre a realidade do público escolar e o currículo hegemônicos. Abalando ainda mais o o que já era frágil, atualmente, novos temas dividem opiniões aprofundando divergências em prejuízo de medidas ágeis em benefício de quem mais precisa da promoção escolar como consequência da efetiva aprendizagem e, portanto, de um currículo justo. Os polêmicos temas a merecer atenção e estudos sob a ótica da justiça curricular são a violência nas escolas; gênero e sexualidade; liberdade de ensinar e aprender a pensar na sala de aula; currículo mínimo diante dos avanços da tecnologia influenciando novas profissões; gestão escolar sob paradigmas inovadores. Assim, esperamos que os participantes da Roda de

Conversa proposta possam compreender a rede complexa de temáticas que o campo educacional gera ainda mais porque o campo educacional brasileiro nos exige reflexões e debates como forma de resistência e busca de transformação de uma realidade e estruturas de poder que transformam a educação em dispositivo de poder que objetiva sujeitos submissos a uma ordem desigual e injusta. O que é preciso para a educação nacional é reflexões e questionamentos que desacomodem e desconstruam estruturas que geram a passividade e a simples reprodução das normatizações advindas das ações governamentais para a educação nacional, sob pena de ficarmos a produzir sujeitos submissos e a ignorância, e não o decretar o fim destas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2013.

_____. **Danos Colaterais.** Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2014.

_____. **Cegueira Moral.** A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2014.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Para entender pós-modernidade.** São Leopoldo: Sinodal, 2007.

GADEA, Carlos A. **Paisagens da Pós-Modernidade.** Cultura, Política e Sociabilidade na América Latina. Itajaí: Univali Editora, 2007.

HARARI, YuvalNoah. **21 Lições para o Século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MINICURSOS

ALFABETIZAÇÃO PELA METODOLOGIA DE PROJETOS: VIVÊNCIAS

Neide Franciele Weihs SCHAFER[12]

[12]Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formada em Pedagogia dos Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Regional de Blumenau. Atua há 10 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais, com experiências em orientação pedagógica e direção de instituição escolar.

E-mail: franw84@hotmail.com

A alfabetização é o processo pelo qual se desenvolvem no ser humano as habilidades de leitura e escrita. Já o letramento, permite que o indivíduo faça uso dessas habilidades em situações cotidianas, favorecendo sua compreensão de meio e interação com o mundo. O professor desempenha papel fundamental, oferecendo ao educando as melhores condições e possibilidades, para que a aprendizagem aconteça e seja, de fato, significativa. Alunos, nesta perspectiva, não são meros ouvintes e passam a ser participativos em sua aprendizagem, evidenciando as palavras de Emília Ferreiro, quando diz que "(...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa" (1985, p. 68). Assim sendo, a educação baseada em projetos de aprendizagem, que sugere uma metodologia voltada aos interesses dos alunos, onde educador e educando são aprendizes, permite um enriquecimento na didática de mediação do saber, a partir da contextualização das particularidades dos educandos, seus conhecimentos prévios e, consequentemente, o planejamento e a oferta de um ambiente motivador, onde a aplicabilidade das teorias pode ser testada, reconstruindo conhecimentos e tornando-os

significativos. Evidenciados os benefícios do uso de práticas inovadoras em sala de aula, que garantem a construção de conhecimentos mais significativos, a proposta da metodologia de projetos nos processos de alfabetização e letramento será compartilhada, em forma de relato, com imagens e vídeos, evidenciando práticas já desenvolvidas e com resultados comprovados, com objetivo de apresentar de forma didática e dinâmica as vivências e conceitos acerca da proposta, estimulando e sensibilizando os profissionais a experienciarem essa metodologia no desenvolvimento de suas aulas. Ainda neste contexto, os presentes serão desafiados a estruturar projetos a partir de diferentes situações, pré-estabelecidas, comuns ao contexto escolar. Vivências são indispensáveis ao aprendizado tanto de adultos quanto de crianças. Perceber-se no contexto da proposta enquanto protagonista, torna o ato de aprender mais atraente e motivador. O ensinar, para o professor, nesta perspectiva, é, também, um constante aprender.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Metodologia de projetos.

Obras consultadas

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

O EU, O OUTRO E O NÓS: UMA PROPOSTA PARA PENSAR A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo AMARANTE[13]; Jussara NAVARINI[14].

[13]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar. Brigada Militar. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs);
[14]Doutora em Química – Síntese Orgânica. UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Unidade de Cruz Alta. Professora orientadora.

E-mails: uergsrodrigo@gmail.com; jussara-navarini@uergs.edu.br.

O presente minicurso tem como objetivo proporcionar momentos de diálogos e reflexões, partindo da observação de práticas docentes na Educação Infantil sob uma perspectiva interdisciplinar baseada no texto de Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2010) “Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica”. Como metodologia, no primeiro momento, serão propostas discussões através de apontamentos pertinentes quanto à realidade educacional a partir das bases teóricas e legais da Educação Infantil, as condições e as possibilidades presentes em nossa legislação educacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em conjunto, possibilitando o diálogo, serão apresentadas sugestões de atividades didáticas e relatos de experiência, onde os professores serão instigados a refletirem suas práticas e questionarem se, em suas práticas, as crianças da Educação Infantil interagem entre si e realizam atividades que objetivem uma possibilidade concreta de conhecer mais a si e ao outro, mesmo ainda na idade pré-escolar. Como resultado proposto, através da interação e envolvimento em meio a cada atividade, busca-se observar se há o crescimento de cada professor ao refletir a temática que parece ser tão distante da

Educação Infantil. O exercício da reflexão e questionamento sobre a realidade vigente para o atuar pedagógico pode tornar as práticas extremamente significativas em uma experiência que proporciona efetivamente o conhecimento dos alunos da Educação Infantil sobre si e sobre o outro, o que possibilita a mudança do *status quo* e a consequente formação de sujeitos mais críticos, tolerantes e igualitários.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estudos Culturais. Identidade. Diversidade. Diferença.

Obras consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 05 ago. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 12, n.1, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA A AUTORIA DOS ALUNOS

Casseane Andreatta da SILVA[15]; Tauana Oliveira CORRÊA[16]; Armgard LUTZ[17.]

[15]Acadêmica do Curso de Pedagogia da Uergs – Cruz Alta
[16]Acadêmica do Curso de Pedagogia da Uergs – Cruz Alta
[17]Professora orientadora, adjunta. Profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Uergs – Cruz Alta

E-mails:andreattadasilva@gmail.com; tauanaoliveiracorrea@gmail.com; hepplutz@gmail.com

O processo de alfabetização e letramento se complementam ao longo do ensino fundamental. É processo para toda uma vida enquanto entendido como apropriação da língua enriquecida pelas múltiplas linguagens de expressão. Os resultados da alfabetização vêm provando que os processos de alfabetização e letramento continuam vinculados à concepção de que eles acontecem de fora para dentro, ou seja, dependem do ensino do professor e por consequência, da passividade do alunos. Enquanto o processo torna-se o reino das cópias, do preencher exercícios e do memorizar, os resultados negativos na constituição de alunos escreventes e leitores, acumulam-se. Diante dessa histórica e trágica realidade que vem se repetindo em muitas escolas, oferece-se o minicurso na perspectiva de desconstruir a metodologia tradicional de abordagem da alfabetização e letramento e contribuir para constituir alunos autores. Aborda-se o processo a partir dos seguintes princípios: a alfabetização e o letramento acontecem de dentro para fora, a partir das hipóteses e pesquisas levantadas pelos alfabetizandos; o ambiente alfabetizador mobiliza a pesquisa, a comparação de dados e a elaboração da escrita e leitura de cada alfabetizando no seu tempo; que os projetos de trabalho geram um

conjunto de palavras significativas de um determinado campo semântico, produzindo sentido à escrita e leitura; a organização de situações para o uso social da leitura e da escrita, provocam a criação de textos e estimulam a criatividade; que a autoria dos alunos é construção contínua e intencional. A metodologia do minicurso será teórico-prática, oferecendo oportunidades para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que experimentarão organizar um *ambiente alfabetizador* instigador, organizar planos de aula sistemáticos e com progressões para a compreensão e o uso dos diferentes gêneros textuais, integrando as diferentes *linguagens expressivas e* diferentes áreas de conhecimento, bem como exercitar a constituição da autoria a partir da professora. Os resultados, a partir de planos semanais e bimensais elaborados em conjunto e com base em princípios sócio-interacionistas, pretendem fortalecer a prática docente. Conclui-se que o processo de alfabetização e letramento, alinhados por três fontes: projeto de trabalho, autoria dos alunos, planejamento em processo, geram resultados na efetiva compreensão do uso social e adequado da comunicação.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Processo. Autoria.

Obras consultadas

CURTO, Maruny Luís, MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler – como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Escrever e Ler – **Materiais e recursos para a sala de aula**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel (orgs.) **Ensino da língua materna – para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORDADO TERAPÊUTICO: PONTO A PONTO VOU BORDANDO A MINHA HISTÓRIA

Caroline Daronco Campos SANCHES[18]; Pedro Romero SANCHES Júnior[19]; Helenara Machado de SOUZA[20].

[18]Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação (modalidade aluno especial) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Osório e Pós-graduanda do Curso de Pós graduação Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Cruz Alta;
[19]Fisioterapeuta (UNICRUZ);
[20]Professora orientadora: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Cruz Alta.

E-mails: caroline-sanches@uergs.edu.br;
pedroromero.sanches@gmail.com;
helenara25@gmail.com.

Considerando que estamos no ano de 2019 e que o stress ocupa grande parte da saúde mental do ser humano, observou-se a importância de proporcionar uma oficina terapêutica para professores. No entanto, nem sempre se pensa nesse profissional e uma vez que qualquer atividade manual tem um efeito terapêutico, pois proporciona um recolhimento de forma natural, tão importante nestes tempos de estímulos constantes, surgiu a ideia deste minicurso. Diante deste fato, houve a necessidade de se promover uma atividade introspectiva que permite uma lenta e gradual imersão num universo no qual a corrida rotina diária oferece lugar ao tempo das memórias, espaço favorável à expressão da criatividade. A reunião de pessoas em torno de um objetivo comum, segundo a psicologia, também acaba sendo uma fonte de recuperação para o ser humano atual, que é carente de contato

afetivo humano. Neste contexto, surge o interesse em realizar um trabalho que tem por objetivo geral “Conhecer como o educador escolar cuida da sua saúde mental” e mais especificamente “Oferecer um hobbie como atividade terapêutica” e “Compreender como o bordado pode externalizar o que o inconsciente pode estar encobrindo”. Visando atender tais objetivos, está sendo proposta uma oficina desenvolvida em três momentos, nos quais, primeiramente, faremos atividades de alongamento que envolvem o Pilates, em um segundo momento cada participante escolhe uma palavra para bordar e posteriormente ao bordado falaremos sobre cada tema que foi escolhido. O encerramento será com uma roda de chá. A fundamentação teórica deste estudo foi elaborada a partir de tópicos como: A grandeza da utilização do bordado como ferramenta arte terapêutica está no fato de manusear ferramentas e produtos que possam nos levar às nossas memória infantis e a relação de empoderamento do feminino, vista nas relações entre nossas avós e tias. Essas memórias afetivas podem permitir o processo terapêutico individual.

Palavras-chave: Bordado. Terapia. Qualidade de vida. Psicologia.

ARTIGOS CIENTÍFICOS: REDAÇÃO E APRESENTAÇÃO SEGUNDO AS NORMAS DA ABNT

Tânia Mara Rubin DEUTSCHMANN[21]

[21]Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Técnica de Formação Profissional do SEST SENAT (Unidade D61, Ijuí-RS); proprietária da empresa HD DIGITAÇÃO.

E-mail: tania.rubin@hotmail.com

Como diz Mario Osorio Marques “Escrever é preciso”, basta começar. Porém, fomos alfabetizados e induzidos a escrever bonito e certo, seguindo a uma estrutura lógica com princípio, meio e fim e com um assunto já pré-determinado. Na percepção do autor, uma lamentável forma mecânica de trabalhar a escrita, bitolando a capacidade de criação e de gosto pela escrita. A proposta agora é escrever para pensar, iniciando uma conversa com um interlocutor, mesmo que imaginário. Uma conversa puxa outra e novos assuntos vão surgindo até que se encontre um começo, ou seja, em pesquisa se diz um problema, tema ou hipótese. A escrita inicia somente no momento que se consegue definir um título para a busca de respostas e comprovação de evidências. Mas, é preciso escrever aleatoriamente no início, e, depois, delineando a escrita, criando forma. O ato de escrever pressupõe, portanto, pesquisa. Não se pode falar sobre um assunto sem conhecê-lo ou sem ter embasamento teórico, ou seja, não se faz ciência sem escrever. A pesquisa, no entanto, requer uma escrita regrada, com parâmetros a serem seguidos e com uma linguagem também padrão, o que esbarra em barreira aos acadêmicos pela falta de familiaridade com os parâmetros normativos e com a forma de escrita também adequada para validação de seu artigo. Dessa forma, o objetivo do minicurso é apresentar aos acadêmicos a estrutura de um artigo científico de acordo com as orientações da ABNT (NBR 6022),

bem como a linguagem utilizada para a redação, facilitando a elaboração e apresentação de artigos científicos nos parâmetros exigidos pela academia. A metodologia empregada está baseada na explicitação das normas e da linguagem padrão utilizadas para a elaboração de artigos científicos por meio de exposição oral e apresentação de um modelode artigo em data show. Ao final do minicurso, os alunos deverão ter capacidade de elaborar um artigo científico, que deverá ser entregue posteriormente à realização do minicurso para avaliação e obtenção do certificado. A Universidade, hoje, tem um compromisso social com a comunidade, que é dado pelos projetos de pesquisa ou de extensão. Uma das formas de publicização dessas pesquisas acontece por meio de artigos científicos, validados no meio acadêmico e publicados. Portanto, os artigos científicos precisam seguir uma padronização na sua apresentação e ter uma linguagem acessível, clara e precisa, para que essa comunidade possa compreendê-los. Ou seja, é indispensável que haja uma boa comunicação entre locutor e interlocutor para que a comunicação entre ambos seja eficiente e o saber produzido na Universidade tenha cunho social. Isso é fazer ciência.

Palavras-chave: Artigo científico. Normalização. Redação. Apresentação.

OFICINA: DESAFIOS, METODOLOGIAS E BOAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Pillar Josiane HINNING [22]; Tarcísio DORN[23]; Pedro Couto MOREIRA [24]

[22]Arquiteta e Urbanista, UNICRUZ; Especialista em Educação Ambiental, UFSM; Mestra em Patrimônio Cultural UFSM. Docente do Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi;
[23.]Arquiteto e Urbanista, UNICRUZ; Mestre em Patrimônio Cultural, UFSM, Doutorando em Educação, UNIJUI. Docente e Coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIJUI;
[24.]Arquiteto e Urbanista, UNICRUZ; Mestre em Patrimônio Cultural, UFSM, Doutorando em Arquitetura. FALisboa. Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo da URI Frederico Westphalen.

E-mails: Josiane.hinning@iffarroupilha.edu.br; tarcisio.oliveira@unijui.edu.br; pcmarquitetura@gmail.com

O presente trabalho apresenta a dinâmica para a realização de um cenário de aprendizagem que tem como objetivo geral potencializar conhecimentos relacionados à educação patrimonial. Como objetivos específicos, destacam-se as estratégias voltadas à dinamização de assuntos relacionados aos desafios na área da educação patrimonial, seus potenciais e metodologias. O curso é ministrado por profissionais docentes da área da arquitetura e do urbanismo, mestres em Patrimônio Cultural. Socializando experiências e apresentando exemplos de boas práticas, os ministrantes buscam aliar os saberes voltados ao patrimônio material e imaterial, instigando os participantes para a percepção sobre os territórios que os cercam, suas singularidades, pluralidades, bem como demandas para novas ações em educação patrimonial. A partir de estratégias que perpassam por identidades e

memórias presentes nestes territórios, é possível elencar algumas possibilidades de desdobramentos de novas ações em educação patrimonial. Estas ações são o resultado esperado através da oficina, ou seja, o repertório de informações dinamizado será um promotor de uma tempestade de ideias que podem ser configuradas em novas ações práticas. Estas práticas podem ser desenvolvidas com diferentes públicos alvo, desde a oficina e minicurso, para estudantes, gestores e comunidade em geral. As diversas esferas, públicas ou privadas podem ser acolhidas nas atividades, e tem como propósito a valorização do patrimônio cultural, bem como a possibilidade de novos atores e multiplicadores destas temáticas. Assim, os processos de legislações voltados ao tema também servirão de suporte ao desenvolvimento das atividades, servindo a partir da sua transversalidade, dialogando com outras demandas, como por exemplo na área ambiental. Sabemos que o patrimônio cultural, seja no campo intangível ou tangível, em suas diferentes nuances, está muitas vezes interligado a uma esfera ambiental. Espaços de memórias, sejam prédios, monumentos ou outros bens, estão cercados ou inseridos na paisagem natural. Estas relações também serão trabalhadas na atividade. Desta forma, é possível desencadear novas relações entre o espaço construído e a paisagem cultural, que também tem sua salvaguarda garantida por legislações. Os processos legais e as diferenças entre as realidades em que se encontram alguns bens também serão trabalhados, pois não basta somente a identificação de bens, mesmo com o prisma da educação patrimonial, se não são implementadas estratégias de conservação e valorização destes legados culturais.

A atividade será organizada e desenvolvida inicialmente no âmbito da sala de aula, também pretende-se desenvolver uma caminhada orientada no eixo central de Cruz Alta, no final da oficina. Durante o desenvolvimento das atividades, serão apresentados e trabalhados conceitos relacionados ao patrimônio cultural, bem como estratégias de boas práticas e ações já desenvolvidas na área da educação patrimonial.

Serão abordados conteúdos voltados aos conceitos e exemplos de boas práticas relacionadas a patrimônio material e imaterial. Segundo artigo 216 da Constituição Federal, configuram patrimônio "as formas de expressão; os modos de criar; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; além de conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico." No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é responsável por promover e coordenar o processo de preservação e valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, em suas dimensões material e imaterial.

Conforme o IPHAN, 2014, a expressão patrimônio imaterial designa “[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. No Estado do Rio Grande do Sul, o IPHAE, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, é responsável por desenvolver ações voltadas ao patrimônio material e também as ações relacionadas a políticas de tombamento. O Município de Cruz Alta apresenta dois imóveis com portaria de tombamento pelo IPHAE, o prédio do antigo Palácio da Intendência, Prefeitura Municipal, e também o Museu Érico Veríssimo.

Para o desenvolvimento das atividades, serão necessários os seguintes recursos pedagógicos: sala de aula, projetor, papel e lápis para os 25 participantes. Desta forma, com a apresentação e sensibilização para a temática do patrimônio, os participantes poderão ser instigados a desenvolver uma proposta ação em educação patrimonial que exalte as identidades e memórias de uma localidade de sua escolha. A partir das experiências de boas práticas socializadas junto a oficina a ser desenvolvida, será possível fomentar a proposição de novas experiências. A partir desta ação pretende-se potencializar a valorização do patrimônio

cultural através da educação patrimonial, que deve ser um elo entre as práticas pedagógicas e as ações públicas e civis em relação às riquezas culturais presentes em nossos territórios.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Arquitetura e Urbanismo. Boas práticas.

Obras consultadas

DORADO, Maria Isabel Alba. (2011). La Indusdria: fábrica de paisajrs in: diseno + imagen+ creatividade en el Patrimônio Industrial, org. Miguél Ángel Álvarez Araces. Gijón: INCUNA. p. 354.

HINNING, Josiane. MALHEIROS, Fabiane. StateofConservationResearchSurveyoftheRemainingHalf-TimberedBuildings in Panambi / Rs. ConstructionPathology, Rehabilitation Technology andHeritage Management (6th REHABEND Congress) Burgos (Spain), May 24th-27th, 2016.

HINNING, Josiane. MALHEIROS, Fabiane. Cine Metro, presença marcante do Art Déco em Panambi – RS. A língua que habitamos. IV Seminário Internacional Academia de Escolas de Arquitetura e Urbanismo de Língua Portuguesa. Belo Horizonte – Inhotim. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

IPHAN. Educação Patrimonial, Histórico, conceitos e processos. 2014.

MALHEIROS, Fabiane. KOTHER, Beatriz. HINNING, Josiane. Arquitetura Industrial e transformações sociais: a Empresa Faulhaber, 1933 a 2016. Congresso Ibero-Americano. Patrimônio suas Matérias e Imatérias. LINEC. Lisboa. Portugal. 2016.

_____. Os Remanescente da Habitação na Colônia Neu-Württemberg: Residência Faulhaber. 4° CIHEL. Congresso

Internacional da Habitação no Espaço Lusófono. Porto. Covilhã. Portugal. 2017.

WEIMER, Günter. Arquitetura Popular da Imigração Alemã. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2005.

_____. Origem e Evolução das Cidades Rio-Grandenses. Porto Alegre. Livraria do Arquiteto, 2004.

_____. Enxaimel: a arquitetura do imigrante no Rio Grande do Sul. Cj Arquitetura. São Paulo, SP. vol 14, n. 1, p.56-63, 1977.

Site: http://www.brasil.gov.br

Site: http://www.casasenxaimel.com.br

Site: http://www.iffarroupilha.edu.br

Site Museu e Arquivo Histórico de Panambi – MAHP.

http://mahp-panambi.blogspot.com.br

CONHECENDO A SURDOCEGUEIRA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E COMUNICAÇÃO

Thaís Ferreira BIGATE[25]

[25]Mestre em Diversidade e Inclusão; Especialista em Língua Portuguesa; Graduada em Letras com habilitação em Literaturas; Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/Surdocegueira do Instituto Benjamin Constant (IBC). Na Instituição, leciona no Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS).

E-mail: thaisbigate@ibc.gov.br

O minicurso tem como objetivo abordar as principais características da surdocegueira. Essa perspectiva inclui sua etiologia, o período de aquisição e os graus de perda. Outro fator igualmente relevante são as formas de comunicação e as possibilidades de atuação de professores para o auxílio no desenvolvimento de linguagem desses indivíduos. A capacitação também apresentará ações que são importantes no processo de reabilitação de alunos surdocegos e que também podem ser empregadas em outros contextos educacionais, bem como recursos de acessibilidade para esse público.

EXPERIÊNCIAS ARTISTÍCAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA BNCC

Franciele Rodrigues VIEIRA[26]; Marília de Campos SERQUIVITIO[27]; Maria da Graça Prediger Da PIEVE[28]

[26]Acadêmica graduanda em Pedagogia – Licenciatura da Uergs. Unidade Cruz Alta;
[27]Acadêmica graduanda em Pedagogia – Licenciatura da Uergs. Unidade Cruz Alta;
[28]Professora orientadora; Coordenadora de área do Pibid/Uergs - Unidade Cruz Alta. Uergs.

E-mails: fran_rvieira@hotmail.com; ldarlan1990@gmail.com; maria-pieve@uergs.edu.br

Atualmente, se discute muito a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica, o que requer a formação pedagógica dos professores para aperfeiçoar a prática diante das transformações educacionais. António Nóvoa (2009) afirma que a qualidade do ensino depende cada vez mais do comprometimento com a profissão docente e disso decorre a formação do professor. Nesse sentido, a presente oficina motivou-se a partir do projeto de pesquisa intitulado Políticas Educacionais Contemporâneas: O Processo de Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Escolas de Educação Infantil e Formação Docente, que foi submetido ao Edital PROPPG 01 PESQ/2017, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade em Cruz Alta, sendo contemplado com duas bolsas de iniciação científica. Em vista dos resultados satisfatórios da pesquisa e compreendendo a relevância do tema, houve a motivação para a idealização e execução da oficina que terá como objetivos auxiliar a prática dos professores através de ideias voltadas para a Arte na Educação Infantil a partir dos Campos de Experiências presentes na

BNCC, bem como propor um espaço de diálogo e troca de experiências. Metodologicamente, baseando-se nas contribuições de Fochi (2016), Loponte (2012) e Nóvoa (2009) a oficina irá propor no primeiro momento uma conversa sobre a BNCC e suas implicações na Educação Infantil, após serão apresentados títulos de histórias infantis juntamente com práticas artísticas que poderão ser desenvolvidas com as crianças. Por fim, os participantes irão ser convidados a vivenciar algumas experiências propostas pelas ministrantes. Conclui-se que a oficina contribuirá na formação continuada e inicial dos professores. Da mesma forma irá despertar novos olhares artísticos voltados para o "fazer" espontâneo e mediado da criança, bem como para as possibilidades e desafios que o professor e a escola poderão propor e desvendar, em torno da valorização da arte e da compreensão da BNCC. Por fim, é necessário propor encontros com temas atuais contemporâneos para que os professores possam relatar suas experiências, permitindo que aprendam de forma coletiva, assim, enriquecendo os seus saberes pedagógicos e curriculares.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Arte. Formação Continuada. Mediação.

Obras consultadas

FOCHI, Paulo Sergio.Campos de experiência educativa. In: Revista Pátio. Out. 2016. Nº 49. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>. Acesso em: 19. Jan. 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Desafios da arte contemporânea para a educação**: práticas e políticas. AAPE/EPAA, Arizona StateUniversity, v. 20, n. 42, 20 dez. 2012. p. 1-14.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Revista Educacion. Nº 350. Set-dez. 2009. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 19 jan. 2019.

RELIGIÃO NA SALA DE AULA: a contradição com a laicidade do Estado Brasileiro.

Maria Clara Ramos NERY[29]

[29]Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação; Coordenadora Voluntária de Área do Pibid; Coordenadora do Evento (FAPERGS).

No contexto da sociedade brasileira a religião sempre é instigante dado ao sincretismo religioso presente em nossa cultura e sua influência em múltiplas dimensões, sem deixarmos de considerar o fato de o Estado brasileiro ser laico, mas que a influência do religioso ultrapassa esta laicidade, estando inclusive previsto no campo educacional como pertencente aos currículos enquanto conteúdo a ser ministrado nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental e Médio. Isto é previsto na Constituição de 1988, teoricamente de caráter facultativo, controverso em sua prática que deve ser pensado e analisado por educadores dado o fato de que o Ensino Religioso não pode ter um aporte para formação moral e cidadã. Necessitando o Ensino Religioso ser refletido e analisado na medida em que seu caráter optativo não é considerado em muitas escolas públicas com a predominância do caráter confessional. Nosso objetivo com o presente minicurso é levantar a discussão acerca da contradição presente através da existência do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras como substituição das atividades alternativas para não optantes. Abordaremos, primeiramente, aspectos psicossociológicos das representações religiosas, para partimos à determinantes legais os quais denotam contradições em se considerando a laicidade do Estado brasileiro, repetimos, e fomentar a discussão acerca da devida extinção do Ensino Religioso das escolas públicas brasileiras, na medida em que não se coadunam com a liberdade de crença garantida constitucionalmente. Para tanto, no primeiro momento, a

abordagem recairá sobre autores clássicos da Sociologia, notadamente Emile Durkheim em sua Sociologia da Religião, deixando clara a função social da religião e sua significação para indivíduos e grupos, para, num segundo momento, analisarmos os aspectos legais que geram controvérsias acerca do Ensino Religioso nas escolas públicas, com base no artigo de Zalamena (2017). Metodologicamente, o minicurso se regerá por conduta expositiva e dialogada, buscando a emergência do debate diante desta temática demasiada controversa e contraditória no campo educacional brasileiro.

O Ensino Religioso, a religião em forma mais específica, no contexto das escolas públicas brasileiras deve ser compreendido dentro dos aportes sociológicos, pois envolve considerar-se que a religião, longe de ser eminentemente de caráter individual, de escolha individual, é antes de tudo social, pois é um artefato cultural o qual estabelece coesão social, bem como propicia específicos repertórios de ações individuais e coletivas que atravessam e interpelam aos sujeitos sociais diante da plausibilidade do mundo que origina coletivamente. Para tanto, no contexto do campo educacional brasileiro, o Ensino Religioso deve ser devidamente questionado enquanto pertencente à grade curricular, vivendo-se sobre a égide de um Estado laico. Portanto, a questão fundamental é: um Estado laico pode ter o Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas? Não seria esta uma forte contradição e imposição de uma confessionalidade cristã? Bem como, não seria também elemento presente no campo religioso a gerar contradições e relações de poder entre as igrejas tradicionais e históricas e as igrejas evangélicas neopentecostais? Para tanto, necessário se faz, trabalhar-se com os aportes da Sociologia das Religiões, notadamente durkheimiana, sem desconsiderar as concepções de Karl Marx e Max Weber, em suas análises da religião enquanto fenômeno social, fonte geradora de constituição de subjetividades e ações sociais que interferem na sociedade pela visão de homem e de mundo a qual pode originar, determinadas

ações sociais. Neste sentido, pretende-se, se objetiva é a abordagem do religioso enquanto estrutura e a mensagem religiosa internalizada, como força motriz da ação de indivíduos e grupos no contexto da sociedade envolvente. De outra parte, após as considerações no âmbito da Sociologia da Religião, buscar-se-á a abordagem que denota a contradição presente no que estabelecem os aspectos legais e a prática exercida no contexto das escolas públicas brasileiras.

As leis estabelecidas pelo Estado laico brasileiro da presença do Ensino Religioso, em caráter facultativo, caráter este que não se realiza, são absolutamente confrontantes com a maioria dos países cujo Estado é laico e que, portanto, não possuem o Ensino Religioso nas suas escolas públicas, dado que a questão da religião, as opções religiosas, os vínculos religiosos são relativos à família, aos indivíduos, aos grupos que buscam professar sua fé e não devem fazer parte de quaisquer instituições públicas. No caso brasileiro, presenciamos extrema contradição que tornam esta temática do ensino da religião em sala de aula enfoque de muitos pesquisadores das ciências sociais, da educação, da ciência da religião, da antropologia da religião e da sociologia da religião.

Deparamos, nesta temática com um traço característico típico da realidade brasileira, onde o texto legal não se coaduna com a realidade, sendo a ela contraditório e fonte geradora de conflitos, relações de poder e força. Por esta razão, os textos legais mais específicos que envolvem o Ensino Religioso deverão ser abordados no minicurso a partir do artigo de Zalamena (2017), a qual inclusive em sua análise propõe a extinção do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, porque tem sido fonte geradora de intolerância religiosa. Fato com o qual concordamos dado o traço típico de retrocesso no campo educacional nacional.

A separação entre igreja e estado, historicamente, é característica do estado moderno. O contexto do surgimento do estado - nação não se coaduna com a presença do religioso nas instâncias públicas, pois é na modernidade que se instaura o

desenvolvimento científico o qual extingue uma visão teocêntrica de mundo e instaura uma visão antropocêntrica, levando a que a ciência seja explicativa para o homem no seu estar no mundo e a religião seja um atributo de constituição de uma estrutura plausível de mundo diante do que a ciência não pode explicar. Assim constitui-se a necessidade da separação entre igreja e estado, tornando cada uma das instâncias senhoras de seu domínio.

Neste sentido, pode-se perceber que a adoção do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras é um movimento de retrocesso ou a manutenção da Idade Média, onde o teocentrismo era a fonte absolutamente geradora do estar do homem no mundo. Talvez não tenhamos como Estado feito esta ruptura necessária e, neste país, neste quesito vivenciamos tempos da Idade Média que contribuem para nossa estrutura mental demasiada conservadora.

O minicurso tem uma proposta bem específica, muito mais de gerar dúvidas, de gerar questionamentos, de impulsionar o pensamento para a contradição presente no campo educacional diante da vigência do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, com caráter aparentemente facultativo, reflexo de nossa cultura da mediação.

Palavras-chave: Religião. Estado. Educação. Laico.

Referências

DURKHEIM, Emile. (1989). **As Formas Elementares da vida religiosa.** São Paulo. Edições Paulinas.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (2007). **A Ideologia Alemã.** São Paulo. Martins Fontes Editora.

_____(1982). **A Questão Judaica**. São Paulo: Moraes.

WEBER, Max. (2006). **Sociologia das Religiões.** Lisboa: Editora Relógio D'Água.

_____(1992). **Economia y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Econômica.

_____(2009). **Conceitos Sociológicos Fundamentais**. Lisboa. Edições 70. ZAMANELA, Juliana. C. M. In: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19164&revista_caderno=24

TRIO GESTOR: UM PASSO A PASSO PARA A INOVAÇÃO ESCOLAR

Ana Claudia da Silva Goulartes RIBEIRO[30]; Armgard LUTZ[31].

[30]Professora estadual, egressa do curso de Especialização: Gestão em Educação: supervisão e orientação da Uergs – Cruz Alta;
[31]Professora orientadora, profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Uergs – Cruz Alta.

E-mails: ana-ribeiro@uergs.edu.br; hepplutz@gmail.com

O trio gestor de uma escola composto idealmente pelo diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional é a força propulsora do andamento cotidiano da escola e da efetiva realização das propostas pedagógicas. As diferentes tarefas inerentes às suas funções, alinhadas de acordo com princípios e valores expressos no documento orientador, o projeto pedagógico da escola, permitem implementar uma cultura de escola que tanto pode ser tradicional quanto inovadora. Os novos tempos e a nova geração têm trazido desafios provocativos para repensar a escola. O trio gestor vem experimentando e analisando essas pressões atuais que por sua vez desembocam na necessidade do desenvolvimento profissional de todo corpo docente. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional e o estímulo para tal, está nas mãos do trio gestor na medida em que acessa dados mais amplos sobre a realidade da comunidade escolar. Todavia, uma reinvenção de escola só se consolida, se realimenta, enquanto processo planejado, sistematizado e com efetivo envolvimento de todos. O objetivo do minicurso é organizar um conjunto de situações de análise do contexto escolar e traçar situações práticas, por etapas, para o processo de desconstrução e reinvenção da escola. A metodologia do minicurso estará baseada no levantamento dialógico sobre as concepções de

desenvolvimento profissional e inovação escolar; exposição das experiências bem sucedidas e suas estratégias e, por fim, a prática com as sete etapas de um processo de inovação e de um processo de desenvolvimento profissional: abertura, comunicação, interação, gestão participativa, solução de problemas, planejamento e gestão do tempo da escola. Autores como Calvo, Sequeiros, Candau, Fullan e Hargreaves sustentam a proposta do minicurso. Os resultados demonstram que as equipes gestoras, desamparadas para influenciar a comunidade escolar, segundo aportes teóricos correspondentes às demandas atuais, não colhem resultados que garantam uma continuidade no empenho. Conclui-se que há necessidade de oferecer suporte a partir de uma proposta de processo para desencadear a coragem de mudar. Dado o impulso inicial, tecendo uma rede entre gestores, cada trio gestor sairá do isolamento e traçará um caminho próprio de acordo com o olhar com que vê a sua realidade escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Desenvolvimento profissional. Reinvenção da escola.

Obras consultadas

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem às escolas do século XXI – assim trabalham os colégios mais inovadores**.São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola com organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O COMPROMISSO DA EDUCAÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA INFANTIL

Raquel Buzatti SOUTO[32]; Denise Tatiane Girardon dos SANTOS[33]; Isadora Cadore VIRGOLIN[34]; Carlise Maria ZAMBRA[35]; Veronice Mastella da SILVA[36]; Ângela Simone Pires KEITEL[37]; Letícia Santos PICADA[38]; Fernanda Gausmann VASCONCELLOS[39]; Thiago SILVEIRA[40]; Vanessa Steigleder NEUBAUER[41].

[32]Professora do Curso de Direito da UNICRUZ. Coordenadora do NPJ e do Balcão do Consumidor da UNICRUZ. Mestre em Desenvolvimento. Linha de pesquisa Direito, Cidadania e Desenvolvimento pela Unijuí. Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Unifra. Líder do GPJUR. Advogada;
[33]Doutoranda em Direito UNISINOS. Docente da UNICRUZ e das Faculdades Integradas Machado de Assis - FEMA - Santa Rosa;
[34]Docente da UNICRUZ. Doutora em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM;
[35]Docente da UNICRUZ. Professora do Curso de Direito. Pós-Graduada em Direito Privado pela Unijuí. Mestre em Desenvolvimento pela Unijuí;
[36]Docente da UNICRUZ. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP);
[37]Docente da UNICRUZ. Professora do Curso de Direito. Mestra em Direito – URI, Coordenadora do Núcleo de Ação Pró-Direitos Humanos – UNICRUZ;
[38]Graduada em Direito pela UNICRUZ;
[39]Acadêmica do 2º semestre do Curso de Direito – UNICRUZ. Bolsista do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão "SorgeLebens";
[40]Acadêmico do 10º semestre do Curso de Direito da UNICRUZ. Pesquisador PIBEX/UNICRUZ "Os Direitos Sociais nos Conselhos Municipais: uma perspectiva ética". Integrante do projeto PIBEX/2018 Laboratório de Ensino pesquisa e extensão SorgeLebens. Integrante do Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos – GPJUR;
[41]Doutora em Filosofia/Unisinos. Mestre em Ciências da Educação/Unijuí. Especialista em Mídias da Educação/UFSM. Especialista em Educação Especial/UFCE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Insitucional/UNICRUZ. Licenciada em Artes especificidade em Dança/UNICRUZ. Docente da UNICRUZ e Coordenadora do Laboratório de ensino pesquisa e extensão em Humanidades da UNICRUZ.

E-mails: rsouto@unicruz.edu.br; dtgsjno@hotmail.com;
ivirgolin@unicruz.edu.br; czambra@unicruz.edu.br;
vmastella@unicruz.edu.br;
angelakeitel@unicruz.edu.br;leticia_picada@outlook.com;
fe.gausmann@outlook.com; thiagoms.rs@hotmail.com;
borbova@gmail.com.

O objetivo principal dessa oficina é problematizar a temática da violência infantil nos espaços educacionais, a fim de impulsionar a construção de uma rede de resistência à violência infantil no contexto educacional, a partir da formação de professores em ambientes escolares, proporcionando abertura para o diálogo e informação para a comunidade envolvida na proposta. Além disso, a proposta busca fornecer orientações sobre como proceder diante da violência infantil, seja ela no âmbito interno ou externo à escola. A violência infantil pode ser física ou emocional, pode ser recorrente da própria escola entre seus integrantes, ou oriunda do meio em que criança vive. Nesses dois contextos é importante o sistema Educacional estar atento e saber lidar com tal fratura. A metodologia utilizada é qualitativa, no contexto de uma pesquisa-ação, sendo o público-alvo os participantes do Seminário de Educação da UERGS 2019. O projeto se justifica pela necessidade de construirmos alicerces fortes, nos espaços escolares, para amenizar a violência infantil, problema que vem aumentando substancialmente no país, informar e conscientizar a comunidade escolar de como proceder e de que modo atuar diante de suspeitas de violência que perpassa o fazer pedagógico da educação no que condiz ao completo exercício de cidadania. A proposta está articulada com o Laboratório de Humanidades da UNICRUZ. Compreendemos que a violência, seja física ou emocional, fere a dignidade da pessoa humana e, no que se refere às crianças, é ainda mais grave. O estabelecimento da violência na infância prejudica o desenvolvimento pessoal em face do desfecho da vida, causando

danos que os pequenos levam consigo por toda sua trajetória. No contexto do desenvolvimento infantil, a infância representa uma etapa importante do desenvolvimento humano, em especial pela construção de valores, formação da personalidade, aquisições cognitivas, mudanças físicas e biológicas, necessitando assim realizar descobertas e experiências acerca de si mesmo e do mundo. Nos primeiros anos de vida, é moldada a arquitetura cerebral, a partir de herança genética e influências do meio onde a criança vive. Na escola, é o primeiro espaço em que se apresentam problemas caso algo de problemático vem acontecendo com a criança, ou os problemas podem ser recorrentes do próprio convívio escolar o "*bullying* escolar" que envolve as crianças de diversas formas, podendo assumir papel de vítimas, agressores ou vítimas-agressoras. Neste aspecto, é necessária a adequada capacitação do profissional que media estes casos diariamente nas escolas visando sua erradicação.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Participação. Proteção. Violência.

Obras consultadas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Maria Amelia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e violência em família**. Iglu, 2010.

_____. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 7. ed. Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.010**, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou tratamento cruel e degradante, e altere a Lei º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017. Estabeleceu o sistema de garantia de direito da criança e do adolescente vitima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação.** 2017. Acesso em: 12 out2018.

DE BARROS, Amailson Sandro; DE FREITAS, Maria de Fátima Quintal. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: consequências e estratégias de prevenção com pais agressores**. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200009>. Acesso em: 4 jan 2019.

DE SOUZA, Juliana Martins; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. **Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito.** Disponível em**:** <https://comp.unicruz.edu.br/sspunicruz/projetos/download.php>. Acesso em: 3 jan. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – Unicef. **Um rosto familiar: a violência na vida de crianças e adolescentes.** 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DE SOUZA, Edinilza Ramos. **Violência sob o olhar da saúde.** Fiocruz, 2003.

REICHENHEIM, Michael E.; HASSELMANN, Maria Helena; MORAES, Claudia Leite. **Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação**. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381231999000100009>. Acesso em: 8 out. 2018.

RODRIGUES, Dionete; Tatiane, BINSFELDHESS; Adriana Raquel. **A violência doméstica e seus impactos no desenvolvimento infantil.**

SABOYA, Patrícia. **Violência e primeira infância investir na prevenção é o melhor caminho**. Disponível em: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente.

VAGOSTELLO, Lucilena. **O risco da negligência: um estudo de caso**. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142002000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2018.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; DE MEDEIROS, Pâmella;

PEREIRA, Beatriz; CARDOSO, Fernando Luiz. **Bullying escolar: um fenômeno multifacetado**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000100181&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GINÁSTICA LABORAL: A FISIOTERAPIA E OS CUIDADOS COM O DOCENTE, ALUNO E EQUIPE ESCOLAR

Pedro Romero SANCHES JÚNIOR[42]; Caroline Daronco Campos SANCHES[43]; Helenara Machado de SOUZA[44].

[42]Fisioterapeuta pela UNICRUZ;
[43]Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação (modalidade aluno especial) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs - em Osório e Pós Graduanda do Curso de Pós graduação Lato Sensu em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação da Uergs em Cruz Alta;
[44]Professora orientadora: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs - em Cruz Alta.

E-mails: caroline-sanches@uergs.edu.br; pedroromero.sanches@gmail.com; helenara25@gmail.com.

No trabalho realizado se destaca um novo campo de atividade para o Fisioterapeuta: a ginástica laboral. Foi necessário dar evidência à Ginastica Laboral (GL) para as instituições de ensino. Não se deve confundir a Ginástica Laboral com atividade física, pois se diferenciam nos objetivos e a mesma não substitui o exercício físico de continuidade. A (GL) procura preparar o professor e demais funcionários da escola para as condições de trabalho, dessa forma prevenindo possíveis lesões que podem ter sido causadas por longos períodos de trabalho em pé ou sentado. Para a instituição é de fundamental importância que o funcionário esteja menos stressado e mais preparado, pois estará com menor desgaste físico e, desta forma, haverá um aumento de produtividade. Este preparo pode gerar diminuição tanto de doenças ocupacionais como de afastamento do trabalhador. Em escolas, funcionários, docentes e

até alunos podem realizar a prática. Assim, a GL é capaz de ajudar na melhoria da agilidade, criatividade, educação postural e iniciativa.

Palavras-chave: Fisioterapia. Ginástica Laboral. Relaxamento. Saúde Ocupacional.

Obras consultadas

AUGUSTO, V. G. et al. Um olhar sobre as LER/DORT no contexto clínico do fisioterapeuta, Rev. Bras. Fisioter, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 49-56, jan./fev. 2008.

FERREIRA, M. T.; ROBSON, W. G. 2012. GINÁSTICA LABORAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: um estudo de caso na escola CINTRA – Centro Integrado do Rio Anil, Revista Sapientia. Edição V, vol V, nº 5, ano 3. Agosto de 2012. ISBN 2178 4019.

MACIEL, R.H. et al. Quem se Beneficia dos Programas de Ginástica Laboral? Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2005, vol. 8, p. 71-86.

TIRLONE, A. S.; MORO, A. R. P. Interferência do vestuário no desempenho, na amplitude de movimento e no conforto na ginástica laboral. DOI: 10.5007/1980- 0037.2010, vol. 12, p. 443.

DINÂMICAS PARA MOTIVAR OS ALUNOS E POTENCIALIZAR AS APRENDIZAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR

Franciele Novaczykkilpinski BORRÉ[45]; Suelen Suckel CELESTINO[46]

[45]Professora Municipal na rede de ensino de Ijuí-RS, pedagoga, pós graduada em Psicopedagogia Institucional, facilitadora e Consultora do Programa Emprescer que estimula o empreendedorismo em crianças e jovens.
[46]Professora Municipal na rede de ensino de Ijuí/RS, pedagoga, pós graduanda.

E-mails: franci.kil@bol.com.br; suelensuckelcelestino@gmail.com.

As práticas metodológicas dos professores para a educação de sucesso requer que os profissionais invistam no protagonismo do aluno durante o cotidiano escolar. Para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem é preciso que a escola proporcione um ambiente escolar adequado, que estimule a participação efetiva das crianças no processo de aprendizagem, pesquisa, criação, entre outros. Assim, a ludicidade das dinâmicas e jogos ganham um lugar de extrema importância em sala de aula, pois é através desses recursos que o professor consegue motivar e instigar os alunos, envolvendo-os na rotina escolar de um ambiente descontraído, de interações e aprendizagens significativas, visando ao desenvolvimento integral da criança, desde a educação infantil. A aproximação do professor utilizando como estratégias pedagógicas as dinâmicas lúdicas estreitam o caminho entre o aprender e o prazer que essas atividades proporcionam fazendo com que a escola, a sala de aula e a aprendizagem sejam parte do cotidiano infantil e vice e versa. Com base nisso, propomos algumas dinâmicas lúdicas que o professor pode utilizar em sala de

aula para que cative, envolva e encante seus alunos de forma a potencializar as aprendizagens através do conhecimento/informações de forma que cada um seja capaz de interpretar, compreender, interagir, relacionar, criar, conviver e fazer uso de suas aprendizagens com o máximo de participação efetiva, envolvendo-se individualmente e com seus pares, sendo instigados a refletir sobre suas vivências e ações. Para Morin (2011, p.13) “é fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos, e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e justiça social”. Pensar no aluno como um ser em construção é também valorizar seu processo de desenvolvimento sem perder de vista a infância. Com isso propomos as seguintes dinâmicas lúdicas: paródia sobre conceitos, dança da história, stop matemático, bingo das preferências, história continuada, o que mudou, semelhanças e diferenças, matemática do estouro e carta sem selo. As vivências da prática pedagógica nos dão propriedade de conhecimento, estamos em constante aprendizagem, mas é fato que há diferença entre alunos motivados pela ludicidade e alunos que não possuem essas vivências diariamente. A motivação do aluno é primordial no seu protagonismo em sala de aula e isso faz toda a diferença no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Dinâmicas. Aprendizagem. Professor. Criança. Aluno. Conhecimento.

Obras consultadas

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2011.

PROJETO ESCOLAS CONECTADAS

Rodrigo AMARANTE[47]; Patrícia Behling SCHÄFER[48]

[47]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar. Brigada Militar. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs;
[48]Doutora em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

E-mails: uergsrodrigo@gmail.com; patriciapbs@gmail.com.

O objetivo do minicurso Projeto Escolas Conectadas é apresentar aos participantes a plataforma que oferece cursos online de formação continuada, totalmente gratuitos, para professores da educação básica. O projeto promove a inserção dos educadores na cultura digital e estimula o desenvolvimento de competências do século XXI nos alunos, por meio da prática de metodologias inovadoras de ensino. Os cursos oferecidos têm foco na prática e na troca de experiência entre educadores. Com carga horária de 15, 20 e 40 horas, os cursos são certificados por instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), com experiência em formação de professores. A plataforma disponibiliza as formações em duas opções, adaptáveis a diversas realidades dos educadores. Uma são os cursos com Especialistas, em que se oferece uma tutoria intensa, com educadores orientando de perto os participantes. E há também a modalidade “Faça no seu tempo” que oferece mais flexibilidade para conclusão e um acompanhamento de tutoria menos intensivo. Pensados cuidadosamente para contemplar as demandas do cenário educacional brasileiro, os cursos se propõem a fortalecer não somente educadores, mas escolas e gestores enquanto agentes de transformação da educação, além de motivar instituições a testarem novos modelos e práticas inovadoras de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Escolas Conectadas. Formação de professores.

Referências

FUNDAÇÃO TELEFONICA | VIVO. **O que é o Escolas Conectadas?** 2019. Disponível em: <http://ead.fundacaotelefonica.org.br/escolasconectadas/mod/page/view.php?id=50>. Acesso em: 08 jun. 2019.

FUNDAÇÃO TELEFONICA | VIVO. **Sobre o Escolas Conectadas.** 2019. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>. Acesso em: 08 jun. 2019.

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA REFLEXIVIDADE CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS: FUNÇÃO DO REGISTRO DOCENTE

Graciela Fiuza GOLLE[49]; Rosane Rodrigues FELIX[50]; Ieda Márcia Donati LINCK[51]

[49]Co-autora**.** Mestra em Ensino de Física pela FURG. Licenciada em Física UNIJUI. Professora de Física da Unicruz. Professora da Rede Estadual de Ensino e da EJA. E-mail: gracifiuza@yahoo.com.br
[50]Co-autora. Doutoranda em Educação nas Ciências/Unijuí. Mestre em Extensão Rural/UFSM. Graduada em Pedagogia/ Unijuí. Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais/Unicruz. Membro do NEEPS e GPEHP/Unicruz. E-mail: rfelix@unicruz.edu.br
[51]Orientadora. Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM- RS e Aveiro/Portugal. Mestre em Linguística pela Universidade de Passo Fundo –UPF- RS. Mestre em Educação pela Uninorte/ PY. Pesquisadora do GEL e NEPPS/Unicruz. Professora adjunta da Universidade de Cruz Alta/RS. Coordenadora do Proenem. E-mail: imdlinck@gmail.com

Tem-se como objetivo discutir a possibilidade de transformação da prática docente, a partir do auto (re)conhecimento do sujeito professor, pelo registro da sua prática. Ao se falar em educação de qualidade, com alcance social, é imprescindível fazê-lo com ênfase na formação continuada colaborativa de/com professores. Fundamentar esta ação pressupõe compreender os modos de vida, os movimentos, os tempos e, sobretudo, a formação e o exercício do sujeito que educa, como o ser e o fazer que conjuguem a profissão de educar. É preciso, de forma efetiva, construir a memória do processo de formação, produzindo diários de bordo,

portfólios, narrativas (fictícias ou reais), a fim de que o professor consiga perceber-se no que o constituiu como tal. A possibilidade de colocar os pensamentos em palavras (orais ou escritas) favorece ao indivíduo à conscientização de sua compreensão, ou não, sobre si, sobre o outro e temas em discussão" (BOLZAN, 2009, p. 14). A mudança necessária à educação não se faz de forma instantânea e equivalente, bem como "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por meio da reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 2009). A mudança ocorre a partir da observação, interação e avaliação do/com o professor, bem como pela sua tomada de posição, suas crenças, seus valores, que são constitutivos dos conceitos sobre ensinar e aprender. Ninguém escolhe não se transformar, não modificar a sua prática. E, estamos falando de sujeitos diferentes, justamente por terem sido constituídos ideologicamente em tempos e formas distintas. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir do conhecimento individual dos participantes, ao longo das formações, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção do novo (BOLZAN, 2009, p. 150). Assim sendo, é preciso estimular o sujeito professor a registrar a sua prática, pois a partir do autorreconhecimento, ciente do movimento interativo que faz diariamente, ele tem oportunidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, com sinalização para as suas potencialidades.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática. Registro. Crítica. Transformação.

Obras consultadas

BOLZAN, D. P. (2009) - **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

COSTA, A. M. B.; COSTA, M. S. FREITAS; M. L. de Q. (2007) - **A formação de professores(as): discutindo um antigo problema.** In: FREITAS, Marina de Lima de Queiroz.

FÁVERO, M. de L. de A. (2011) - Universidade e estágio curricular: subsídio para discussão. In: ALVES, Nilda. (Org). **Formação de professores: pensar e fazer.** 11a Ed. São Paulo: Editora Cortez.

IMBERNÓN, F. (2002) - **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ed. São Paulo, Cortez.

NOVOA, A. **A Formação de Professores e Profissão Docente**. https://www.google.com.br/search?q=antonio+novoa+formação+professores&oq. http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf

PERRENOUD, P. (2002 a) - A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2012) - **Estágio e docência. Coleção: Docência em formação. Série: Saberes pedagógicos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

SHIGUNOV, Neto, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). (2009) - **Desatando os nós da formação docente**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

SOUSA SANTOS, B. de. (2002) **Roda Viva.** São Paulo: TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, 08 abr. Entrevista.

DESENVOLVENDO HABILIDADES – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sueli TELÖCKEN[52]

[52]Professora da Rede Estadual do RS.

E-mail: suelitel@yahoo.com.br

Somos seres em evolução e buscamos ocupar nossos espaços de forma que possamos melhor desenvolver nossas habilidades e capacidades. Diante das diversidades de dons, aptidões e/ou dificuldades vamos evoluindo e melhorando a qualidade de vida. Porém, quando nos reportamos às pessoas com deficiência, independente do tipo: física, visual, auditiva, intelectual ou até multiplas deficiências, percebemos o quanto pode ser difícil atingir este processo de desenvolvimento. Então, faz-se necessário um olhar diferenciado, formas metodológicas variadas e um maior desejo de querer e buscar cada vez mais atingir os objetivos de satisfação e realização pessoal e coletiva. Este trabalho tem por objetivo trazer presente um pouco da minha trajetória como professora de AEE, atuando em Sala de Recursos Multifuncional, um ambiente especial, agradável com equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, que visa proporcionar o acesso, o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos. Buscando limitar o assunto que é muito amplo, me reportarei especificamente a alunos com deficiência intelectual, que estão incluídos no Ensino Regular e necessitam de um atendimento individualizado ou diferenciado. A oficina dar-se-á por meio de esplanação (computador, data show), dinâmicas e discussões a fim de melhor atingir o objetivo aqui proposto. Busca-se como resultado entregar insights e promover uma maior reflexão dos professores como agentes ativos no processo de inclusão e de aumento de qualidade de vida desses alunos. O processo de ensino-aprendizagem de

crianças com deficiencia intelectual não pode girar em torno de limitações e capacidades mas de potencialidades e aptidões. Quero concluir com Vigosky, (1931) que diz “ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensinem de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela, em certa medida como os demais.”

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Sala de Recursos. AEE. Desenvolvimento.

Obras consultadas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Acerca de los processos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado.** In: VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Fundamentos de defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. p. 131-152. (Obras escogidas; v. 5).

CANTARES E BRINCARES: ALIMENTANDO A INFÂNCIA COM ALEGRIA

Armgard LUTZ[53]; Tatiana Luiza, RECH[54]

[53]Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs - Unidade em Cruz Alta;
[54]Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs - Unidade em Cruz Alta

E-mails: hepplutz@gmail.com; tatianarech@yahoo.com.br

Desde o ventre da mãe, o feto convive com ritmos, cadências, melodias, movimentos. A batida do coração materno proporciona alegria, tranquilidade e aconchego. Dar continuidade às vivências rítmicas e sonoras proporciona aos bebês e às crianças, em período de escolarização, alegrias e interações sociais além de muitos efeitos positivos nas crianças. Os pesquisadores de uma universidade de Washington demonstraram que os bebês que brincam de seguir o ritmo da música melhoram suas habilidades cognitivas. A música e as brincadeiras, associadas, ajudam a melhorar a concentração e a criatividade. Além disso, complementam o desenvolvimento psicomotor e quando a criança começa a andar proporciona maior percepção de equilíbrio e um movimento mais harmônico. Com o objetivo de estimular acadêmicos e professores em geral a empregarem a música associada a brincadeiras interativas no cotidiano da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o minicurso oferece vivência prática com canções, ritmos, exploração de instrumentos musicais, com sucatas sonoras recriadas como instrumentos. A metodologia baseia-se na apresentação de um menu de canções, melodias, instrumentos, organizando situações vivenciais orientadas, assim como criadas pelo grupo participante, com o devido registro. O minicurso oferece resultados significativos nos planejamentos do cotidiano escolar na

medida em que sensibiliza os professores a aderirem a música como elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, social e com capacidade de oferecer alegria e relaxamento às crianças. A partir da concepção de que as letras das músicas, como brincadeiras com palavras e malabarismos verbais, produzem efeito positivo no desenvolvimento linguístico. Conclui-se que proporcionam conexões ativas no campo da linguagem e ajudam as crianças a falarem com fluidez. Destaca-se que um dos critérios para eleger uma escola de qualidade é o riso das crianças e o nível da presença da música e das brincadeiras no cotidiano escolar, fato esse que justifica a importância da oferta do minicurso.

Palavras-chave: Canções infantis. Ritmo. Interação. Linguagem.

Obras consultadas

BRITO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. 3ª Edição. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época, vol. 43).

NADALIM. Carlios; MARQUES, Francisco; MARQUES, Estévão. **Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura.**São Paulo, Editora Desvendério, 2017. Com CD gravado no Estúdio Pratápolis – São Paulo - SP

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SUGAHARA, Leila. **Contribuições da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon para pensar a Educação Musical**. Revista Eletrônica Thesis, São Paulo, ano XII, n. 26, p.24-42, 2° semestre, 2016.

VASQUES, Marciano. **Letras sapecas – cada letra no seu lugar**. São Paulo: Paulinas, 2009.

A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO MEDIADORA DAS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Mariléia Azeredo dos SANTOS[55]

[55]Pedagoga, Pós-Graduada em Docência em Educação Infantil, Pós-Graduada do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – Unidade Cruz Alta

E-mail: leia.matte@hotmail.com

Diariamente tomamos conhecimento de relatos de violência e posturas agressivas nos mais diversos contextos, seja nas redes sociais, mídia, família e até mesmo no trabalho. Lamentavelmente, episódios assim são cada vez mais comuns no nosso cotidiano, interferindo diretamente nas relações interpessoais. Na escola não é diferente. Professores precisam estar preparados para intermediar e resolver as demandas de conflitos que prejudicam o convívio entre os alunos. De acordo com as competências gerais da BNCC, a educação deve primar pela oferta de ações que contribuam para a transformação da sociedade no que se refere às relações humanas, exigindo que a educação faça seu papel de mediadora neste processo. O presente trabalho tem como objetivo introduzir o estudo referente à CNV (Comunicação não violenta), além de proporcionar momentos de interação e reflexão acerca das relações intra e interpessoais no ciclo de alfabetização, contribuindo para a resolução de conflitos com dialogicidade. A comunicação não violenta (CNV) é um modo de pensar e agir inovador e necessário, pois se trata de aprimorar o convívio positivo entre as pessoas. Esse processo foi desenvolvido pelo americano Marshall B. Rosenberg, onde através do diálogo e empatia possamos ter relações mais eficazes e respeitosas. A metodologia da CNV consiste em

podermos construir relações mais humanizadas através daquilo que nosso coração sente, fazendo assim conexões profundas, sinceras e que independam das adversidades que estejamos passando. Considerando para tanto, o respeito, empatia e compaixão antes de falarmos. Trata-se de modificar o modo de expormos nossas ideias, preocupando-nos com aquilo que o outro vai ouvir e como vai ouvir. O autor estruturou a dinâmica da CNV em quatro etapas: Observação, Sentimento, Necessidades (Empatia) e Pedido. A partir da compreensão destes elementos, podemos controlar nossas ações e falas, contribuindo para a não violência verbal, mesmo durante conflitos. Da mesma forma, em dias de intolerância e violência, promover momentos em que o educando possa fazer análise das suas ações e das ações daqueles que o cercam. Trabalhando o respeito à diversidade e individualidade é fazer parte de um projeto que educa pessoas mais gentis e sensíveis, pois a escola constitui-se daqueles que ali convivem. Para uma educação transformadora é preciso investir, principalmente, na autoestima e estabelecer vínculos afetivos desde pequenos, construindo pontes um com os outros, motivando a consciência de que precisamos ficar bem, desenvolvendo a resiliência, compaixão, paz interna e construindo aos poucos um mundo melhor para se viver, pois tal qual a escola, o mundo é feito das pessoas que estão aqui.

Palavras-chave: CNV. Relações. Escola. Empatia. Ciclo de alfabetização.

Obras consultadas

ABC do girafês: Aprendendo a ser um comunicador emocional de Jeferson Cappellari, Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais de Marshall B. Rosenberg.

POSSIBILIDADES, PROPOSTAS, PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES E A EJA

Bruna Katiéli Rodrigues FLORENCIO[56]; Odilon A. STRAMARE[57]; Marcio Leandro da Rosa SILVEIRA[58].

[56]Acadêmica do Curso de Pedagogia – Licenciatura- Uergs em Cruz Alta, Bolsista voluntária de projeto de Extensão de fluxo contínuo;
[57]Professor orientador. Uergs em Cruz Alta;
[58]Acadêmico do Curso de Pedagogia – Licenciatura- Uergs em Cruz Alta.

E-mails: brunakatielli12@gmail.com; odilon-stramare@uergs.edu.br; marcio-silveira@uergs.edu.br

A abordagem deste minicurso pretende ousar lançar outras “miradas” sobre a atuação do educador: Os estudos das diferentes atuações do "Licenciado" nos espaços de abrangência do primeiro, segundo e terceiro setores. Abordagem das práticas educativas não escolares para crianças, adolescentes, jovens e adultos em associações, ongs, oscips, clubes, instituições diversas, etc. Investigação sobre causas que mobilizam os setores da sociedade civil; sobre as propostas, os planejamentos, as avaliações e os processos de gestão de organizações da sociedade civil; metodologias, resultados e impactos transformadores. Os objetivos pretendem oferecer reflexões sobre as diversas tramas das tessituras produtivas refletindo sobre as ações propositivas, utilizando-se dos elementos teórico-metodológicos para atuar em organização e desenvolvimento de intervenções sociais e práticas de aprendizagens em ambientes não escolares, com ênfase à educação em organizações não governamentais, classes populares e movimentos sociais progressivos no desenvolvimento qualitativo e

de performance. As aprendizagens de adultos sob o olhar das visões andragógicas, percebem-se perpassadas pelos processos de ensino-aprendizagem com jovens e adultos a partir de teorias e programas para a educação de adultos e ao longo da vida. Estes objetivam propiciar os conhecimentos necessários ao planejamento de programas de educação de adultos ao longo da vida, em contextos escolares e não escolares elaborando “subsunçores”, acionamentos de conhecimentos pautados em abordagens andragógicas que visam compreender o jovem e o adulto desde todos os componentes e disciplinamentos humanos, propondo campos de decisão do ente “psico-bio-social” ativo. Através de exposição de análises da realidade regional e discussões sobre as mesmas, pretendemos explorar com mais amplitude a atuação do “Licenciado” e perceber se há entre os interessados ampliações nas possibilidades de atuação

Palavras-chave: Educação. Atuação. EJA.

Obras consultadas

MOREIRA, M. A.; GRECA, I. M. (1996). Concept mapping and mental models. Meaningful Learning Forum, 1(1). Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf.>

FICHAMENTO DE LEITURA COMO FERRAMENTA DA ESCRITA ACADÊMICA

Rodrigo AMARANTE[59]; Ricardo Eugenio DILL[60]; Jussara NAVARINI[61]

[59]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar. Brigada Militar. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul;
[60]Mestrando em Ambiente e Sustentabilidade. Acadêmico em Especialização Ensino de Ciências com ênfase em Práticas de Pesquisa. Licenciado em Ciências Biológicas. Técnico de laboratório da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
[61]Doutora em Química – Síntese Orgânica. UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

E-mails: uergsrodrigo@gmail.com; ricardo-dill@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br.

Um fichamento não é um resumo de uma obra, mas um registo da experiência durante a realização da leitura da obra, servindo como um método de armazenamento de informações e uma ferramenta de consulta sobre o que já se leu. Pode ser algo simples ou um pouco mais encorpado, porém um fichamento deve ser individual para cada obra, facilitando o entendimento, e futuramente, ao reaver os pontos chaves da obra fichada anteriormente. As fichas de leitura permitem identificar as obras lidas, conhecer seu conteúdo presente na obra, fazer citações que acredita ser pertinente ou de relevância, analisar o material da obra assim como as citações e elaborar críticas acerca do que é apresentado na obra literária ou acadêmica. Objetiva-se estimular a utilização do fichamento de leitura como arquivo de informações e um facilitador na produção de redação. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da oficina consistirá, primeiramente, em

apresentar modelos de fichamento bem como a importância dos mesmos. Na sequência, será trabalhada a produção de uma ficha a partir de um artigo selecionado. Por fim, serão apresentadas sugestões de papel para os fichamentos e a estrutura de um fichamento, assim como, a sugestão de organização para os fichamentos. Desse modo, observa-se que a leitura avaliativa, o resumo da obra, os apontamentos com as indicações nas obras, a forma de organização das fichas são os pré-requisitos necessários para o bom desenvolvimento desse método de armazenamento de informação. Por fim, pode-se concluir que para possibilitar a elaboração de uma boa redação, ela é diretamente dependente das leituras anteriores. Portanto, é preciso ter conhecimento de como guardar e organizar as informações já lidas e para isso o fichamento de leituras é a melhor maneira para quem pretende escrever bons textos.

Palavras-chave: Educação. Escrita acadêmica. Metodologia de pesquisa. Análise de conteúdo.

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO CONSTANTE PARA O PROFESSOR

Graciela da Silva SALGADO[62]; Raquel Lima Alles NUNES[63]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[64]

[62]Aluna da Pós-Graduação em Gestão: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Uergs, Mestranda do PPG Unicruz em Práticas Sócioculturais e Desenvolvimento Social;
[63]Acadêmica do Curso de Pedagogia - Licenciatura - Uergs;
[64]Professor co-orientador. Unidade de Cruz Alta. Uergs; Coordenadora de área do Pibid/Uergs - Cruz Alta.

E-mails: gracielasalgado79@gmail.com;
raquel-nunes@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

A Educação Infantil é a entrada da criança no mundo social depois da família e estar em contato com outras pessoas lhe auxilia a adaptar-se às regras que regem a convivência em sociedade, bem como familiarizar-se com os desafios de lidar com as frustrações e prazeres de se sentir parte de um grupo social. O objetivo, nesse contexto, é dialogar com docentes da Educação Infantil na perspectiva de compreender como as crianças e suas famílias se sentem ao chegar na escola pela primeira vez, pois, a priore, é um ambiente alheio às suas composições de vida. Para tanto, serão utilizados recursos teóricos pautados em estudiosos da infância, recursos concretos a fim de qualificar a prática cotidiana dos professores dessa etapa. Mesclar teoria e prática é um recurso importante para quem está na escola e vivencia diferentes situações. A partir disso, espera-se que os docentes participantes do minicurso possam refletir acerca de como conduzir pais e crianças, compostos por culturas que atravessam as concepçoes de adaptação das instituições escolares, e como estes devem estar preparados

para receber e compartilhar conhecimentos acerca da temática. Espera-se que ao término do minicurso, os professores possam ter subsídios para comunicar aos pais como se processa o percurso da adaptação das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Docência. Família. Afetividade. Tempos. Espaços.

Obras consultadas

BUENO, Marcelo Cunha. *No chão da escola:* por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário de acolhimento na infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NORMAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT) PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Tânia Mara Rubin DEUTSCHMANN[65]

[65]Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Técnica de Formação Profissional do SEST SENAT (Unidade D61, Ijuí-RS); Proprietária da empresa HD DIGITAÇÃO.

E-mail: tania.rubin@hotmail.com

A produção científica da comunidade acadêmica requer normalização e adequação das normas científicas para que se tenha melhor compreensão do trabalho e para a validação do mesmo. Para tanto, o minicurso foca nas Normas da Associação Brasileira para a elaboração de trabalhos científicos, destacando-se, em especial, as seguintes normas: a) NBR 14724 (Apresentação dos trabalhos acadêmicos); NBR 10520 (Citações em documentos); e a NBR 6023 (Referências). Trabalha ainda com a apresentação do Manual de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) para que os acadêmicos possam ter um referencial da própria Instituição, que tem como subsídio a ABNT. O objetivo geral é apresentar aos acadêmicos as orientações da ABNT para a normalização e apresentação de trabalhos acadêmicos quanto à estrutura, citações e referências bibliográficas. A metodologia está calcada na explicitação das normas por meio de exposição oral e com a apresentação de modelo em data show; abertura para questionamento dos alunos e esclarecimento de dúvidas. Espera-se que os alunos tenham a capacidade de padronizar um trabalho científico segundo a ABNT, os quais serão avaliados pela ministrante do minicurso. É importante o conhecimento das normas científicas para que se tenha um padrão

na apresentação dos trabalhos acadêmicos e, especialmente, para a validação do trabalho.

Palavras-chave: Trabalhos Acadêmicos. Normalização de acordo com ABNT. Referências. Citações.

JOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Raquel KERN[66]; Paula Renata dos SANTOS[67]; Helenara Machado de SOUZA[68].

[66]Egressa do Curso de Pós-Graduação em Gestão: Orientação e Supervisão Escolar da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta;
[67]Egressa do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta;
[68]Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta.

E-mail: cristiane-kern@uergs.edu.br; paularenata837@gmail.com; helenara25@gmail.com.

Questões referentes às metodologias voltadas ao ensino de Matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental são frequentemente abordadas em estudos desenvolvidos por pesquisadores que estudam essa área do conhecimento. Dentre estas metodologias, o uso de jogos é uma das metodologias que muito tem a contribuir, pois possibilita o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e que, consequentemente, atraem a atenção dos alunos. Nesse sentido é que o presente minicurso foi pensado, com o objetivo de ofertar aos participantes do IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual de Educação - Inclusão: Docência e Aprendizagem, uma proposta de jogos que envolvem conceitos matemáticos inerentes aos Anos Iniciais do ensino Fundamentals, mas que também possam ser adaptados a outras áreas do conhecimento. Foram confeccionados jogos como o "Jogo do Adivinha", o "Tangram", o "Geopardi", o "Jogo Boole", "Dominó", entre outros. As atividades a serem desenvolvidas permitirão a utilização de materiais impressos e de meios digitais, como o computador. Considera-se que os participantes deste

minicurso poderão desenvolver tais atividades em suas salas de aula, bem como fazer as adaptações necessárias para que estas se adaptem às suas realidades. Acredita-se, ainda, que desta forma as aulas destes profissionais possam contribuir para que o ensino da matemática seja mais significativo para seus alunos.

Palavras-chave: Jogos. Ensino de matemática. Anos Iniciais.

Obras consultadas

ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos.** Campinas, SP: Papirus, 1996. (Série Atividades).

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de matemática. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000. MEC.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6° ao 9° ano.** Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A.R. **Jogos, desafios e descobertas**: o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

APRENDIZAGENS: DIFICULDADES E TRANSTORNOS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

BRAIDA, Lauren Slongo[69]; Lunardi, Vivian Cristina Belter[70]

[69]Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco-UCB; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Tuiuti do Paraná- UTP e Mestranda em Educação nas Ciências - Unijui.
[70]Graduada em Artes Visuais pela FEMA – Santa Rosa; Especialista em Arte, Educação e Empreendimento e Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – UNICRUZ.

E-mails: laurenslongo@yahoo.com.br;
viviancbelter@yahoo.com.br

Este minicurso objetiva desvendar alguns mitos do processo de ensino e aprendizagem, bem como clarear as diferenças entre as dificuldades e os transtornos. É sabido que os professores encontram dificuldades em sala de aula com alunos inclusos com necessidades educacionais especiais. Nesse propósito, busca-se facilitar o entendimento do docente, bem como sugerir possibilidades de acolhimento, ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor precisa ter conhecimento dos transtornos existentes, como lidar com eles e saber como planejar sua aula, no intuito de favorecer a aprendizagem a todos. O minicurso pretende apresentar meios e técnicas de arterapia, que favorecem o desenvolvimento das crianças e jovens que possuem transtornos específicos, bem como mostrar qual a relação do cérebro com a aprendizagem, abordando que a emoção interfere no processo de retenção da informação, pois é preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na aprendizagem. Os especialistas explicam que diversos fatores interferem no processo de aprendizagem, como o estímulo, a motivação e o ambiente no qual o aluno está inserido. É

importante saber que no momento em que o aprendizado falha, algo está fora de sintonia. A falha da aprendizagem, que leva inúmeras crianças ao fracasso escolar, está na falta de compreensão ou expressão em diferentes áreas como leitura, escrita, ortografia, aritmética e outras. Mas também pode estar na competência social, na coordenação do movimento ou mesmo na organização e na persistência do aprendizado. Finalizamos com os conceitos diferenciados entre distúrbio e dificuldade escolar e abordando os principais transtornos, suas características, diagnósticos e possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Existem diferenças importantes entre o distúrbio e a dificuldade**.** O primeiro tem origem orgânica, neurológica, que pode ser resultante de disfunções em áreas responsáveis pela seleção, processamento e armazenamento das informações, além da codificação do estímulo. Já a dificuldade tem origem pedagógica e está relacionada a problemas no método e na estrutura de ensino, na adequação escolar e em aspectos emocionais, além de dificuldades socioeconômicas, culturais e no meio onde a criança vive. O professor é o profissional mais importante no processo de reconhecimento das necessidades dos alunos. É através dele que o processo de ensino e aprendizagem poderá ser ajustado às necessidades de todos.

Palavras-chave: Aprendizagens. Distúrbios. Dificuldades.

Obras consultadas

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada- Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ, A. **Os Idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca&Visca Editores, 2009.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

Cassiano Molinari GOMES[71]; Caroline MOREIRA[72]; Lúcia Helena Teckio PEREIRA[73]; Armgard LUTZ[74].
[71]Acadêmico do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs - Unidade em Cruz Alta;
[72]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Uergs - Unidade em Cruz
[73]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Uergs - Unidade em Cruz Alta;
[74]Professora orientadora do Curso de Pedagogia. Uergs - Unidade em Cruz Alta.

E-mails: cassiano-gomes@uergs.edu.br; chano2808a@gmail.com; carolineluz21@gmail.com; luciateckio@yahoo.com.br; hepplutz@gmail.com

O processo de educação sexual, conforme Suplicy (1990), é um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde o seu nascimento, e dele fazem parte todas as pessoas que convivem com a criança: pais, parentes, professoras, empregadas, colegas, amigos e, inclusive, a mídia. Por isso, a discussão sobre sexualidade na infância merece ser encaminhada com grande atenção como parte da vida. Cuidar e educar envolve dar especial atenção a todas as descobertas e assuntos trazidos pelas crianças, e as questões sobre a sexualidade devem ser tratadas com continuidade, embora existam fases diferentes e ritmos próprios a serem respeitados. Calderone e Ramey (1986) afirmam que as bases da Educação Sexual da criança iniciam quando ela recebe atendimento para suas necessidades de alimento e afeto. Assim, cuidar da alimentação, acariciar, segurar e trocar a criança com cuidado e atenção poderão lhe dar sentido da confiança, que servirá de base para bons sentimentos. A capacidade para a intimidade e a confiança estabelecida na infância repercutirá na capacidade de intimidade e

confiança em uma relação amorosa, anos depois. Chagas (1995) considera fundamental educar para a sexualidade, não de forma não-verbal, intuitiva e assistemática como fazemos, mas de forma intencional e sistemática, para que possamos desfrutar de nossa sexualidade e respeitar a de outros.Uma criança que recebe orientação sexual, conforme Suplicy (1990), e que tem pais com quem possa conversar, tem maior possibilidade de assimilar os conceitos de responsabilidade pela própria saúde, higiene e bem-estar. O objetivo do minicurso é aprimorar os argumentos e a didática para tratar do tema da sexualidade. A metodologia dialógica empregará o recurso da sondagem sobre abordagens do tema, fornecerá esclarecimentos teóricos e elementos (ex: literatura infantil e juvenil apropriada) para a organização didática de um planejamento, em pequenos grupos. Os resultados serão a adesão a um trabalho sistemático de diálogo com os pais, prestando esclarecimentos, e a organização de projetos. Conclui-se que o minicurso alimentará a segurança dos professores para tratar da temática com argumentos e processos consistentes.

Palavras-chave: Sexualidade. Infância. Currículo escolar.

Obras consultadas

CALDERONE, M. S. & RAMEY, J. W. **Falando com seu filho sobre sexo.** São Paulo: Summus, 1986.

CHAGAS, E. R. C. A Sexualidade e a Criança. **Revista do Professor**. Porto Alegre: 11 (42): 5-7, abr./jun. 1995.

SUPLICY, Marta. **Papai. Mamãe e Eu**. São Paulo: FTD, 1990.

Sugestões de histórias infantis ou livros, para as professoras e os pais lerem junto à criança:

ANDRADE, T. G. C. (1993). **Tem Gente**. São Paulo: Editora Scipione.

ANDRY, A. C. & SCHEPP, S. (1992). **De Onde Vêm os Bebês?** Rio de Janeiro: Editora José Olímpio.

AUGUSTO, M. G.; COSTA, M. & PALADINO, S. M. (1991). **As Crianças Querem Saber... e Agora?** São Paulo: Casa do Psicólogo.

COLE, B. (1997). **Mamãe Botou um Ovo!** São Paulo: Editora Ática.

DONEY, M. & DONEY, M. (1991). **Quem me Fez?** São Paulo: Edições Paulinas.

KNIGHT, J. F. (1987). **A Vida Começa Assim**. São Paulo: Casa Publicadora Brasiliense.

MAYLE, P.; ROBINS, A. & WALTER. P. (1994). **De Onde Viemos**. São Paulo: Círculo do Livro.

MINERS, L. & YNE, P. (1994). **Aninha e João.** São Paulo: Editora Ática.

PORTO, C. (1995). **Da Cabeça aos Pés**. São Paulo: Editora Moderna.

RIBEIRO, M. (1991). **Menino Brinca de Boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina.** Rio de Janeiro: Salamandra.

SACHS, D. (1987). **A Irmãzinha.** São Paulo: Editora Cedibra.

SHANE, R. & SHANE, H. (1987). **O Novo Bebê**. São Paulo: Editora Cedibra.

THIS, B. & MORAND, C. (1992). **De Onde Venho**. São Paulo: Editora Scipione.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O ENSINO HÍBRIDO NA PRÁTICA (PRÁTICA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES)

Mara Graziela Schiefelbein Gomes[75]

[75]Mestranda em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Assessora Pedagógica e Professora da rede municipal de Ensino de Ibirubá,

E-mail: maragsgomes@gmail.com

A evolução tecnológica provocou uma série de mudanças, sobretudo no contexto educacional, que sente a necessidade de romper com os velhos paradigmas educacionais e apropriar-se de novos padrões que o tornem mais atrativo frente aos atuais desafios oferecidos à sociedade com o uso das tecnologias. Assumir o compromisso de repensar o papel da educação com todos esses avanços tecnológicos é um grande desafio para as instituições de ensino que durante muito tempo acreditaram que bastava o professor falar, para o aluno aprender. Neste repensar a educação, surge o que foi denominado de Ensino Híbrido. A proposta busca romper com o paradigma da "educação bancária" e assumir um modelo mais dinâmico e tecnológico. A proposta de inovação não visa acabar com a escola, mas sim adequá-la à atualidade. A ideia é combinar teoria e práticas, além de incentivar o protagonismo, a cooperação, a troca de experiências e conhecimentos dos alunos. A oficina propõe refletir sobre o ensino escolar e as principais tendências da educação, estimular a experimentação e a troca de experiências entre o grupo e vivenciar uma aula híbrida em modelo rotacional. O trabalho tem como metodologia o "aprender fazendo", podem participar até 30 pessoas e acontecerá num período de 4 horas, onde o grupo é dividido em estações de trabalho que irão discutir temas relacionados ao cenário atual da educação, tendências inovadoras, modelos de ensino híbrido e os

diferentes papéis dos envolvidos no processo além de tecnologias digitais, rotacionando entre as estações, experienciando assim uma aula híbrida no modelo de Rotação por Estações. Para a realização da oficina será necessário espaço físico com acesso à internet e mobilidade para deslocamento de cadeiras e mesas, possibilitando organização em pequenos grupos ou grande círculo; datashow e som; notebook, tablet ou smartphone (para uso pessoal dos participantes); cola e tesoura, revistas para recorte; kits de canetinhas/lápis de cor e cartolina. O minicurso pretende atingir educadores que sentem a necessidade de espaços de aprendizagem mais atrativos, dinâmicos, tecnológicos e que possibilite ao estudante ser protagonista da sua aprendizagem. Para isso, só precisam estar preparados e seguros para ousar em suas práticas.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Metodologias Ativas. Inovação. Tecnologias.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: **uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA DO CURRÍCULO *LATTES*

Ricardo Eugenio DILL[76]; Rodrigo AMARANTE[77]

[76]Mestrando em Ambiente e Sustentabilidade. Acadêmico de Especialização em Ensino de Ciências com ênfase em Práticas de Pesquisa. Licenciado em Ciências Biológicas. Técnico de laboratório da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul;
[77]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar. Brigada Militar. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

E-mails: ricardo-dill@uergs.edu.br; uergsrodrigo@gmail.com.

Considerando que o *Curriculum Lattes* é um formulário eletrônico para o cadastro de dados de pesquisadores e de usuários em geral com objetivo de criar um instrumento único para a avaliação da competência de estudantes e pesquisadores. As apresentações de trabalhos em congressos, simpósios ou em outros encontros científicos, a publicação de artigos em revista e tantas outras formas de atividades universitárias que compõem o percurso dos acadêmicos geram comprovantes destas ações que virão a ser acrescentadas no currículo. Esses certificados, atestados, publicações ou outros documentos devem ser guardados de forma sistêmica para posterior comprovação, que, geralmente, ocorre em concursos e seleções de mestrado e doutorado, através de provas de títulos. No entanto, para jovens que ingressam na carreira acadêmica é demandado um esforço para serem identificadas, corretamente, suas conquistas durante a graduação e a sistematização de seus documentos. Objetiva-se permitir que os participantes, principalmente alunos que estão ingressando um curso de graduação, criem o seu *Currículo Lattes* na plataforma do CNPq, compreendam como utilizar as ferramentas virtuais do site e

aprendam a organizar de forma sistêmica os certificados e comprovantes das ações acadêmicas desenvolvidas na graduação. Para tanto, procede-se à oficina apresentando um modelo de *Currículo Lattes*, as ferramentas disponíveis no espaço virtual e o modelo de organização dos documentos comprobatórios. Desse modo, observa-se que a necessidade de eficácia na organização dos certificados e a exigência da apresentação do *Currículo Lattes* com os seus respectivos comprovantes, para a avaliação da competência de candidatos à obtenção de bolsas e auxílios. Sendo o *Currículo Lattes* um padrão nacional amplamente utilizado no registro do percurso acadêmico, permite concluir que a organização e a sistematização torna-se primordial aos acadêmicos e pesquisadores que querem ampliar suas atividades no meio acadêmico.

Palavras-chave: Formação acadêmica. Certificados. Currículo.

APRENDIZAGEM & ARTE: RESSIGNIFICANDO SABERES

Leticia Santos PICADA[78]; Vanessa Steigleder NEUBAUER[79]

[78]Graduada em Direito pela Universidade de Cruz Alta – Unicruz.
[79]Doutora em Filosofia/Unisinos, Mestre em Ciências da Educação/Unijuí, Especialista em Mídias da Educação/UFSM, Especialista em Educação Especial/UFCE, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Insitucional Unicruz, Licenciada em Artes especificidade em Dança Unicruz. Docente da Universidade da Unicruz e Coordenadora do Laboratório de ensino pesquisa e extensão em Humanidade /Unicruz. Professora orientadora do presente projeto de oficina.

E-mails: borbova@gmai.com, leticia_picada@outlook.com

O presente texto descreve uma proposta de minicurso para o Seminário de Educação da UERGS 2019. O objetivo é propiciar um espaço para os participantes do Seminário com o propósito de problematizar o que condiz uma aprendizagem significativa e como as dificuldades de aprendizagem podem ser amenizadas com um planejamento que envolva vivências expressivas criativas a partir de alguns elementos desenvolvidos na arteterapia. A arte educação pode ser compreendida nos espaços educacionais de dois modos, um que se dedica a perpassar os horizontes da linguagem artístico cultural, ensinando suas técnicas e aprimorando os conhecimentos culturais dos educandos. O segundo modo desenvolve a aproximação dos elementos terapêuticos contidos na expressão que emerge da arte educação, ou seja, a arte como possibilidade de ressignificar dificuldades de aprendizagem em especial aquelas que possuem orbidade com o déficit de atenção ou hiperatividade. São inúmeras as orientações expressivas criativas que auxiliam no desenvolvimento acadêmico dos educandos. Portanto, há a

necessidade dos educadores conhecerem os elementos que estruturam as atividades expressivas que estimulam a autonomia e criatividade. Nesse contexto, a metodologia da oficina proposta é mista de cunho qualitativo participativa, fundamentada em especialistas na área de aprendizagem em especial Sara Paín entre outros autores e comentadores da pisicopedagogia. Para realização da oficina é necessária uma sala ampla, massa de modelar colorida, retro projetor, no máximo 30 participantes na oficina. A Arte é uma linguagem rica em saberes éticos e estéticos, portanto associada aos planejamentos anuais pode ser uma excelente possibilidade para ressignificar saberes abrindo os horizontes da diversidade e da liberdade de expressão.

Palavras-chave: Aprendizagem. Arte. Educação. Vivência.

Obras consultadas

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Análise micro genética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BARBOSA, AnaMae (Org.). **Arte educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BENENZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não verbal.** 3ª edição. São Paulo: Editora Summus, 1988.

CARRANO, Eveline. **Materiais de arte: sua linguagem subjetiva para o trabalho terapêutico e pedagógico** / Eveline Carrano, Maria Helena Requião. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CIORNAI, Selma. **Percursos em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

FAGALI, Eloisa Quadros (org.) e Equipe Interdisciplinar. **Cadernos integração – InterAção. Enfoque clínico-terapêutico psicopedagógico;** vol.1. São Paulo: Edição 2010.

_____. **Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapêutica e cliente, educador aprendiz; In: Percursos em Arteterapia: Arteterapia e Educação: Arteterapia e Saúde**; vol. 64. CIORNAI, Selma (org.). São Paulo: Editora Summus, 2005.

FERNANDES, Alícia**. A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FURTADO, Valéria Queiroz: **Uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2012.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio**. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRINBERG, Luiz Paulo. **Jung: o homem criativo**. São Paulo: FDT, 1997.

JUNG, Carl. **Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte.** 4. Ed. São Paulo: Editora Summus, 1990.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

ORMEZZANO, Graciela. **Educar com arteterapia: propostas e desafios.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

PAÍN, Sara. **Fundamentos da arteterapia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

ROCHA, Dina Lúcia Chaves. **Brincando com a criatividade: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia e na Educação.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia e transformação pessoal pelas imagens**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

VICTORIO, Márcia. **Impressões Sonoras: música em arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

VYGOTSKY, Lev S**. Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA: COMO PENSAR O PROJETO

Elisângela FIDÊNCIO[80]; Cristiane Raquel KERN[81]; Helenara Machado de SOUZA[82].

[80]Egressa do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Cruz Alta;
[81]Egressa do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Cruz Alta;
[82]Professora orientadora. Unidade da Uergs em Cruz Alta.

E-mail: elisangela.fidencio@yahoo.com.br, cristiane-kern@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com.

Atualmente, considera-se que uma das habilidades necessárias a um bom professor é a capacidade de desenvolver pesquisa, seja visando à formação acadêmica ou à atuação profissional. Nesse sentido, é que o presente minicurso foi pensado, com o objetivo de ofertar aos participantes do IV Seminário Internacional e X Seminário Estadual de Educação - Inclusão: Docência e Aprendizagem, uma proposta de formação que aborda a estrutura de um projeto de pesquisa. Serão apresentados todos os elementos obrigatórios a um projeto de pesquisa, segundo a norma NBR 15287 da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, como Tema, Hipótese, Objetivos, Problema de pesquisa, Justificativa, entre outros. Além desta norma, outras serão trabalhadas, como a NBR 10520, referente a apresentação de citações, a NBR6023, referente a apresentação das referências das obras utilizadas no estudo, a NBR6028, referente a elaboração de resumos, a NBR6027, referente a estrutura do sumário. Acredita-se que desta forma contribui-se para a capacitação dos participantes deste minicurso, para o desenvolvimento de projetos de pesquisas científicas e que tais profissionais poderão sentir-se motivados a

desenvolver algum tipo de estudo, o que resultará em produção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Projeto. Pesquisa científica. Normas técnicas.

Obras consultadas

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Mª. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragem e Técnicas de Pesquisa e Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A., 2002.

REA, M.Louis. PARKER, Richard. **Metodologia da Pesquisa**: **do planejamento a execução.** São Paulo: Pioneira, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 5ª Edição, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

TEATRALIZANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Elisabete de Fátima Silveira da ROSA[83]; Rosemari Silva da VEIGA[84]; Adriano Lopes BUENO[85]; Andrisa Kemel ZANELLA[86]

[83]Graduada do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Uergs;
[84]Mestre pela Universidade Tecnológica Nacional-UTN/Buenos Aires/Argentina;
[85]Graduada do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Uergs;
[86]Professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas-UPPEL.

E-mails: betysilveiraslg@gmail.com, rosilvei@yahoo.com.br, adrianolopesbueno@hotmail.com, andrisakz@gmail.com.

Esta oficina foi pensada por acreditarmos que além da importância social que traz às ações educativas as teatralizações da contação de histórias possibilitam o aprender com fatos e fatores que ligam o imaginário com o cotidiano, ajudando ao ouvinte entender por meio de histórias assuntos delicados. Desse modo, a oficina estimulará a expressividade, criatividade e a espontaneidade, sendo assim, ela contemplará jogos e improvisações teatrais que terão por objetivo principal oferecer subsídios aos participantes para o desenvolvimento criativo através de técnicas teatrais abordando temas como linguagem adequada, postura, comportamentos desejáveis e, principalmente, a contribuição da Contação de Histórias para a construção do conhecimento e formação de contadores de histórias. As histórias contadas podem ser os clássicos da literatura infanto-juvenil, fatos reais – ou imaginários - que aconteceram com o mediador e seus amigos ou até mesmo lendas e causos inventados por avôs e avós de tantas gerações que já se tornaram referências costumeiras no

repertório dos contadores. O importante é colocar um tempero diferente para instigar a curiosidade e envolver quem está assistindo e trazê-las para o mundo dos livros, claro! Portanto, trazer uma amostra de encontros que eram realizados em uma turma do Curso de Pedagogia-licenciatura UERGS-São Luiz Gonzaga semanalmente no espaço da unidade com acadêmicos e professores da rede pública municipal, que tinha uma proposta de trabalho voltada para a formação do sujeito, futuro professor. O trabalho que será desenvolvido nessa oficina aconteceu no ano de 2017 no projeto de extensão "Grupo de Teatro da UERGS de São Luiz Gonzaga: outros modos de saber e fazer a formação" que traz como metodologia de trabalho uma proposta experimental voltada para uma educação sensível, enfocando primeiramente o desenvolvimento e formação pessoal e estética para depois adentrar na potencialidade do teatro como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Contação de história. Jogos Teatrais. Pedagogia.

CURSO DE LIBRAS – VOCABULÁRIO BÁSICO PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

Ana Paula da Silva Zorzi MARIANI[87]; Guilherme Jardel Jesus da SILVA[88]

[87]Mestre em Educação e Assessora em Educação Especial e NTE na 9ª Coordenadoria Regional de Educação;
[88]Aluno do Curso Normal do Instituto de Educação Estadual Annes Dias.

E-mails: anazorzi2@gmail.com; gjardel128@gmail.com

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – foi oficializada no Brasil a partir do ano de 2002, pela lei nº 10.436/2002. Apesar de decorrer quase duas décadas, a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes no ambiente escolar ainda não promove a inclusão do estudante com surdez de forma plena. Através de um decreto do Ministério da Educação, desde 2005 as Instituições de Ensino Superior são obrigadas a incluírem a disciplina de LIBRAS na grade curricular dos cursos de licenciaturas.No entanto, a maioria dos docentes que estão em sala de aula, concluíram uma graduação antes deste decreto e não possuem esse conhecimento. O curso de LIBRAS – vocabulário básico para as práticas escolares, foi elaborado para oportunizar aos participantes o contato com o vocabulário básico a ser utilizado entre surdos e ouvintes nas escolas. O objetivo do curso é tornar a Língua Brasileira de Sinais acessível aos participantes ouvintes, a fim de que possam comunicar-se com estudantes que possuem surdez no ambiente escolar. Nos materiais destinados ao curso constam um projetor, um notebook, fichas de vocabulário ilustradas e carimbos do alfabeto datilológico. O curso terá a participação de um estudante do curso normal que possui surdez, para que o mesmo possa dar um sinal de identificação a cada participante. O vocabulário a ser

trabalhado é relativo a nomenclatura de objetos, situações, conteúdos e locais que remetem ao espaço escolar. Finalmente, espera-se que o curso alcance o objetivo de promover a acessibilidade de comunicação para que o estudante com surdez possa ser efetivamente incluído em sala de aula na convivência diária com professores e colegas ouvintes.

Palavras-chave: Inclusão. LIBRAS. Educação.

Obras consultadas

BRASIL. Lei de LIBRAS. Acessado em 24 de janeiro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.

BRASIL. Decreto nº 5626 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 24 jan. 2019.

A ESCOLA UM ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E VALORES

Fátima Jakeline das Chagas SEVERO[89]; Maria Julia das Chagas SEVERO[90]

[89] Ciências Biológicas – UNICRUZ, Servidora Publica Estadual. Técnica em Secretaria Escolar – Instituto Federal Farroupilha e acadêmica do curso de Pedagogia Uergs, Técnica em Administração – Instituto Federal Farroupilha – Santa Rosa;
[90]Magistério –URI – Santos Ângelo, Teóloga - IMT-Santo Ângelo, Técnica em Secretaria Escolar – Instituto Federal Farroupilha, Acadêmica de Sociologia UNOPAR, Acadêmica de Administração Pública UNIPAMPA.

E-mail: jakeline.severo@gmail.com.

Esta oficina tem como objetivo estimular e revitalizar os valores dos profissionais da educação e dos educandos, resgatando a importância da convivência, integração social e pleno desenvolvimento do aluno, bem como enriquecendo o espírito individual de cada participante. A metodologia que será utilizada é a interação de forma participativa, dialogada e a partir de momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas. O resultado esperado com a oficina possibilitará uma retomada sobre o dia a dia, com muita motivação individual e coletiva.

Palavras-chave: Alunos. Reflexão. Motivação.

INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Ana Luiza Barbosa MACIEL[91]; Tatiana Luiza RECH[92]

[91]Graduada em Pedagogia – Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Uergs, Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI;
[92]Professora orientadora. Uergs - Unidade em Cruz Alta.

E-mails: analuizamaciel90@gmail.com; tatianarech@yahoo.com.br

O que os(as) professores(as) pensam e sentem ao se depararem com um aluno incluído em sala de aula? É com base nessa questão tão desafiante que este minicurso tem como objetivo problematizar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir de uma abordagem reflexiva, permitindo aos participantes que pensem suas práticas diárias na escola e fora dela. Para isso, perguntar-se-á: “O que você entende por inclusão? O que significa inclusão? E inclusão escolar? Como você, professor(a) se sente diante de uma pessoa “estranha”, “anormal”, com deficiência? Posteriormente, apresentar-se-á um breve relato sobre a história da pessoa com deficiência no decorrer das épocas até os dias atuais, enfatizando os principais desafios enfrentados por esses sujeitos no ambiente escolar, culminando com a construção de um painel que terá as reflexões escritas dos participantes. Ressalta-se que os autores Alfredo Veiga-Neto (2011), Maura Corcini Lopes (2011), Rosita Edler Carvalho (2016) e Ana Paula Roos (2007) servirão de suporte teórico, juntamente com a legislação brasileira vigente que assegura a inclusão. Portanto, considera-se que, com a realização deste minicurso, cada participante terá a oportunidade de refletir sobre sua práxis e, assim, (re)pensar a escola inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Inclusão Escolar. Prática. Pessoa com deficiência.

Obras consultadas

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ROOS, A. P. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL’IGNA, M. C (Coord.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 65-87.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **VERVE**: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

RESUMOS EXPANDIDOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS?

Graciela da Silva SALGADO [93], Maria da Graça Prediger Da PIEVE[94]

[93]Formada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS, 2006); Professora e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta/ RS; Especialista em Docência para a Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Maria – UFSM; Pós-graduanda do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, 2019; Mestranda do PPG da UNICRUZ em Práticas Sócioculturais e Desenvolvimento Social.

[94] Professora Orientadora; Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs; Coordenadora de Área do Pibid/Uergs - Cruz Alta.

RESUMO

Este estudo é um recorte da pesquisa "Formação Continuada: Possibilidades para a Construção Identitária dos Professores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cruz Alta" que investigou na e a partir da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta/RS em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-Uergs, o processo constitutivo da docência do professor de Educação Infantil. Utilizou-se a pesquisa de campo (MINAYO 2010), com a aplicação de um questionário a treze professores e a observação participante. Da pesquisa bibliográfica associada aos autores Oliveira-Formosinho (2002), Barbosa (2016), Oliveira (1994), Fochi (2015; 2018) concluiu-se que as concepções identitárias profissinais do professor de Educação Infantil está em processo

constante de afirmação e que não cabe mais uma docência escolarizada, copiada do Ensino Fundamental. Disso resulta um profissional investigativo, que vê na formação continuada um norte para o fortalecimento da docência bem como sua identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Concepções Identitárias.

PROCESSOS FORMATIVOS CONTEMPORÂNEOS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente resumo é parte da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Gestão: Supervisão e Orientação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Universitária em Cruz Alta, intitulada "Formação Continuada: Possibilidades para a Construção Identitária dos Professores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cruz Alta". A pesquisa teve como objetivo geral investigar na e a partir da formação continuada, concepções identitárias dos professores de Educação Infantil, situando-as no cruzamento político e teórico contemporâneo, junto aos professores que realizaram a formação continuada de 2018. Aqui destaca-se o objetivo específico: investigar, através da pesquisa bibliográfica, a importância da formação continuada para a profissionalidade do trabalho docente na Educação Infantil.

Aprofundar estudos acerca da formação continuada, requer "compreender dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores" (BRASIL, 2015, p. 13), além de "envolver as atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima (IBID, 2015, p. 13). A partir dessas constatações, baseadas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, surge para a Educação Infantil o desafio de pensar a formação continuada dos professores que a compõem, contemplando-os com uma formação compatível com a identidade de seu público alvo, as crianças de zero a cinco anos de idade.

Essas reflexões convocam instituições formadoras, bem como as redes públicas, a pensarem propostas adequadas para uma docência que se encontra dentro de uma "[…] instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos que requer tanto seu acolhimento, quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas (BRASIL, 2009a, p. 5).

Atualmente, as propostas de formação continuada para os professores da infância estão, cada vez mais, ganhando evidência e identidade. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a), passou a vigorar o primeiro instrumento legal normativo e mandatório para a etapa. Segundo a DCNEI (BRASIL, 2009a), são necessários professores capazes de:

> […] articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2009, p. 14).

A formação continuada deve atender às especificidades docentes. Gatti e Barreto (2009, p. 202) falam dos novos paradigmas formativos nos quais a formação passa da concepção de capacitação para dar lugar a uma proposta que alavanca o professor como protagonista. Os autores afirmam que "As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na

implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa" (IBID, p. 202) centrado no potencial de autocrescimento do professor e que reconhece o seu cabedal. Esse viés contemporâneo, que Gatti e Barreto citam (IBID, p. 202), traz junto outros estudiosos das questões concernentes à formação continuada que convergem em seus estudos ao difundir a ideia da formação "*ao longo da vida"*.

A formação docente, de forma continuada, "leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação à indução profissional e com a formação continuada" (NÓVOA, 2017, p. 1.113). E a continuidade é condição essencial para acomodar conhecimentos e fazê-los tomar forma na prática. Paulo Fochi (2015, p. 222) corrobora com a ideia de continuidade, através dos conceitos do filósofo Dewey, e os traduz dizendo que "[…] as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito".

Acerca dessas concepções centralizadas num professor atuante que almeja na formação continuada adquirir novos embasamentos e ressignificar conhecimentos, Nóvoa (2017, p. 111) fala da profissionalidade do ser professor e do quanto é necessário *"firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente"*. Esse é o título do seu artigo, e ao longo dele evidencia a importância do *aprender a ser professor*, conceito que vem ao encontro do ser professor de infância e que segundo Barbosa (2016, p. 131) "Ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, ainda em construção". Para tanto, a formação continuada deve dar conta de oferecer ao professor "uma espessura, uma densidade cultural" (NÓVOA, 2017, p. 1122).

A docência para a Educação Infantil está num franco processo de desenvoltura e desenvolvimento, e para tanto, quanto mais – constantemente - preparado estiver o professor, melhores serão suas chances de alcançar uma formação continuada afinada à

docência. O professor, de modo geral, como já dito, não é e não pode ser, expectador de formações em larga escala, mas deve ser além de crítico, propositivo. Para o docente da infância o desafio se amplia e Fochi (2018) explica, em entrevista online, que "Nós da Educação Infantil temos conseguido construir essa ideia de docência do ponto de vista das relações, do ponto de vista da pesquisa, mas precisamos melhorar as negociações do ponto de vista do trabalho […]".

A infância contemporânea, compele o professor a buscar formas adequadas de experienciar os objetos de conhecimento do mundo, e o professor precisa lançar mão desses conhecimentos. Ser professor de crianças pequenas vem atravessado de muitos desafios e a formação continuada deve servir como um espaço de reflexão, não de anuência submissa, como já foi dito, é necessária a criticidade do professor, mas os debates devem ser criativos, inventivos com o propósito de criar e recriar.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a formação continuada dos professores deve estar aparelhada com os princípios que norteiam as experiências de aprendizagem da Educação Infantil com os Campos de Experiência, que são respectivamente, cinco campos que se entrelaçam e isso é "algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade" (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 192), por isso é objeto eminente de estudos em formação continuada.

A formação contínua, sobretudo na Educação Infantil, cumpre um papel fundamental no quesito qualificação e identidade, porque subsidiar professores que, conforme já visto, estão vivenciando, experenciando e se constituindo concomitantemente, é significativamente desafiador. Segundo Barbosa e Richter (2015, p. 196):

> As pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação oscilam, pois encontramos pesquisas avaliativas que mostram o vazio dos fazeres nas escolas de educação infantil: vazio de

> materiais, ausência de brincadeiras, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico.

Potencializar a prática, oferecer meios teóricos e reflexivos para constituir-se profissional do magistério, com identidade própria, adequada à sua etapa de atuação, bem como "a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e a tecnologia" (BRASIL, 2015), é a função primordial da continuidade formativa.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa e nos pressupostos da pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 2013) e de campo (MINAYO, 2010). Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul[3]. O estudo foi realizado com treze (13) professoras da Educação Infantil do Município de Cruz Alta/RS, participantes da formação continuada ofertada em 2018 e que apresentou como tema geral "Políticas Educacionais Contemporâneas: O Processo de Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Escolas de Educação Infantil e Formação Docente".

A coleta de dados deu-se através da aplicação de um questionário semiestruturado e da observação participante, na qual anotações e registros sobre os momentos de diálogo, serviram de subsídios acerca das concepções dos professores. Para a análise dos resultados convidou-se os teóricos e os documentos legais para a discussão, analisando os dados coletados e observados, qualitativamente.

[3] CAEE: 01687118.8.0000.8091

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados na pesquisa resultaram da aplicação de questionário estruturado, dirigido a (13) professores de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cruz Alta, escolhidos aleatoriamente em momentos de formação continuada, independentes das escolas ou turmas em que atuam, creches (zero a três anos) ou pré-escolas (quatro a cinco anos). Os dados coletados foram sistematizados, analisados e discutidos no corpo do texto.

Os professores afirmam que a formação continuada norteia as práticas cotidianas da sala de aula e amplia o embasamento acerca das necessidades de aprendizagens das crianças dessa faixa etária, bem como oportuniza a troca de saberes e experiências e que os encontros oferecem constante aquisição de aprendizagens. A Pré-escola configura-se como um grande desafio no que tange à desvinculação das práticas da Educação Infantil com as realizadas na sala de aula do Ensino Fundamental.

Tendo como temática Geral "A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil", foram abordados nos encontros os seguintes assuntos: 1) "A Base Nacional Comum Curricular" - Apresentação e a "Educação Infantil na Base"; 2) "A Base Nacional Comum Curricular - Contextos significativos na Educação Infantil"; 3) "Base Nacional Comum Curricular e os Campos de Experiências"; 4) "Campos de Experiências: Nova identidade para a Educação Infantil"; 5) "Oficina de construção Curricular em Campos de Experiência na Educação Infantil"; 6) Socialização das construções realizadas para a (re)organização Curricular em Campos de Experiência na Educação Infantil na Rede e Encerramento da formação continuada.

Os encontros constituíram-se em momentos riquíssimos para as observações. Obteve-se muitos elementos para compreensão de que a formação continuada é importante e necessária na valoração da docência para a infância. A evidência de que o processo de pensar as práticas diárias na Educação Infantil de

forma sistemática, através de encontros mensais, surtiu efeitos positivos, quando os professores participantes reuniam-se por grupo etários (berçário: zero a dois anos), (maternal: dois a três anos) e (pré-escolas: quatro e cinco anos), para produzir, a partir das experiências vividas nas escolas de atuação, embasados nos nortes curriculares da BNCC (BRASIL 2017), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de um currículo próprio e autoral da Rede Pública Municipal de Educação Infantil do Município de Cruz Alta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo desse estudo de "investigar na e a partir da formação continuada, as concepções identitárias dos professores de Educação Infantil e situá-las no cruzamento político e teórico da contemporaneidade", constata-se que os professores acreditam ser a formação continuada uma mola propulsora ao fortalecimento da identidade profissional do professor dessa etapa. A pesquisa mostrou que os professores estão abertos às novas aprendizagens e dispostos a implementar um currículo voltado para a etapa da Educação Infantil.

Verificou-se, a partir dos dados coletados, que os professores não negam suas dificuldades em associar a prática a uma teoria relativamente nova para eles, que segundo os teóricos constitui-se em uma docência pautada no "não dar aulas", ao menos não como convencionalmente estabelecido pela escola tradicionalmente conhecida. Demonstram reconhecer as necessidades de cada faixa etária e compreendem a formação continuada como espaço legítimo de construção de saberes e troca de experiências.

Disso resulta um perfil profissional investigativo que vê na formação continuada um norte para o fortalecimento da docência e de um currículo escolar que possa fortalecer essa identidade profissional do professor de Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência**: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. (Org). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. In:_____; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. [Santa Maria]: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009a**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1º out. 2018.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria (Org). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

_____.Educação Infantil e o professor em construção. **Jornal Extraclasse**, jornalismo além da superfície. Porto Alegre, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/09/educacao-infantil-e-o-professor-em-construcao/>. Acesso em: 22 set. 2018.

FORTUNATTI, Aldo. **Dos conteúdos às condições**. Por uma base ecológica de currículo. In: FORTUNATI, Aldo; tradução: Paula Baggio. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. O pensamento, a prática, as ferramentas. La Bottega Di Geppetto. San Miniato: Buqui, 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Uergs, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1016-1113. out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA GESTÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tânia Berenice ALVES[95], Helenara Machado de SOUZA[96]

[95] Graduação em Licenciatura plena em Letras: Português, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Pós-graduada em Gestão em educação: supervisão e orientação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.
[96] Mestrado Profissionalizante em Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Franciscano, Brasil (2015).
Doutoranda no Programa em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.
Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs

E-mails: tania-alves@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em sete Universidades Públicas do Rio Grande do Sul sobre a formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A metodologia utilizada para este trabalho se deu através de uma análise documental feita através da coleta de dados nos sites das Universidades em seus PPCs. Para a coleta destes dados foi utilizado uma ficha avaliativa, desenvolvendo uma análise quanti-qualitativa com a intenção de analisar o preparo do Pedagogo atuando como Gestor Escolar. Verificou-se qual a abordagem dada no Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia destas Universidades, a fim de identificar o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas, bem como a bibliografia indicada.

Conheceu-se o que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam como fundamental para a formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia ao atuar como Gestor Escolar. Procurou-se estudar os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar e se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados nas universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Para isso utilizou-se como referencial teórico as DCNs para o Curso de Pedagogia, artigos e livros que abordam o tema e os PPCs destas universidades. E como resultado se observou que cada universidade traz uma forma diferenciada de preparar este profissional, umas oferecem mais de uma vez a disciplina de gestão escolar, dando maior ênfase, já outras tratam pouco desta formação. Por isso, este trabalho nos leva a procurar maior aprofundamento sobre esta questão, buscando pesquisas que tragam um maior entendimento sobre a qualidade da formação que é dada para os egressos do curso de Pedagogia, como eles veem sua formação para atuar como gestor escolar e a importância de analisar os PPCs das universidades ao ingressar no curso de Pedagogia e se buscar conhecer qual é o comprometimento das instituições no preparo de seus discentes para desempenhar um trabalho de qualidade na área de Gestão Escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação do Pedagogo. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O gestor escolar tem importante papel para a efetivação de uma gestão democrática e participativa, proporcionando aos alunos aprendizagens significativas e ensino de qualidade, visando desenvolver suas potencialidades, sendo este seu maior objetivo. E para que seja possível a concretização deste objetivo, ele precisa aprimorar processos diários dentro da instituição, melhorando a eficiência dos processos administrativos, desburocratizando os

trabalhos, bem como qualificando os processos pedagógicos. A atuação do gestor escolar demanda a organização geral da escola, uma vez que ele está à frente de todo o trabalho da instituição e tem o papel de relações interescolares que são fundamentais para o crescimento da instituição, tendo consciência da função social da escola.

Diante dos desafios encontrados nos dias de hoje, torna-se necessário analisar e avaliar como a escola está preparada para receber seus alunos. Será que está realmente integrada com a globalização e o forte uso das tecnologias? Pensando nestes questionamentos a preocupação se volta principalmente para o gestor escolar, pois é ele que está à frente de toda a organização da instituição escolar.

O papel do gestor escolar é muito importante para que o trabalho realizado na escola se alcance o principal objetivo, que é o aprendizado significativo do aluno. E para que esse objetivo seja alcançado é importante que o gestor escolar diante de todos os desafios que encontrar a sua frente, saiba perfeitamente qual é seu papel dentro da instituição que estará atuando.

O bom gestor deve saber diferenciar gerenciar de gerir, em que gerir se define como a união de gerenciar e liderar, constituindo o gestor escolar. Este gestor deverá trabalhar aspectos relacionados com a escola como um todo, sabendo administrar os recursos materiais e financeiros, e saber que deverá trabalhar também os aspectos pedagógicos. O gestor escolar deverá, sobretudo, tornar o trabalho coletivo com a participação de todos os envolvidos com a educação e ter uma preocupação voltada para a sala de aula. Além disso, deverá promover a integração do aluno e o professor, supervisionando o trabalho realizado nas aulas para que seja de qualidade. E ao mesmo tempo, o gestor escolar deve ser um motivador do professor, para que este desempenhe um bom trabalho com seus alunos promovendo também a motivação destes para que entendam o real valor de seu aprendizado.

Através das afirmações acima, vê-se a importância do gestor escolar para a instituição escolar como um todo, tanto na área administrativa e pedagógica como também para as pessoas que fazem parte deste contexto. Assim se entende como o gestor deve estar preparado para atuar. Ele deverá ter um amplo conhecimento, uma gestão democrática e participativa, e saber se utilizar dos novos meios que a contemporaneidade oferece. O gestor escolar deve buscar soluções para os desafios educacionais que encontrar, tornando a escola mais aberta e inovadora. Este deve também fazer uma educação aproveitando-se das tecnologias para conquistar uma educação alinhada com as novas gerações de alunos, que serão mais integrados e felizes, aproveitando ao máximo o conhecimento proporcionado pela escola.

E pensando na importante e necessária atuação deste profissional, procurou-se realizar este trabalho visando fazer uma pesquisa quanti-qualitativa com busca documental referente à formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia - PPCs, com a intenção de analisar o preparo do Pedagogo para atuar como Gestor Escolar.

Para que se realizasse esta pesquisa foi desempenhada uma pesquisa quanti-qualitativa com busca documental em que o primeiro passo incidiu em angariar os dados encontrados nos sites das universidades que oferecem o curso de Pedagogia e fazer uma análise estatística destes, em seguida através de uma análise subjetiva de determinada problemática foi possível alcançar os resultados sobre o objeto de estudo, no caso desta pesquisa, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia (PPC's).

Verificou-se qual a abordagem dada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia (PPCs) destas Universidades, a fim de identificar o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas e a bibliografia indicada.

Procurou-se averiguar se há conhecimento sobre o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs) apontam como fundamental para a formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia ao atuar como gestor escolar. Buscou-se também explorar os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar e se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados por universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, a partir de seu PPC.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa, que surgiu da necessidade de se ter uma visão maior dos cursos destas Instituições de Ensino Superior e procurou-se fazer uma comparação do preparo que cada uma delas oferece na formação do Pedagogo, para com isso saber como este discente estará preparado em sua formação para ingressar na escola que for atuar. Visando atender tais objetivos, foi desenvolvido um estudo a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), em que se considerou como objeto do estudo os PPCs do curso de Pedagogia ofertado por sete Instituições de Ensino Superior públicas, presentes no estado do Rio Grande do Sul. As análises dos dados obtidos a partir de uma ficha avaliativa foram realizadas de forma quanti-qualitativa.

O Pedagogo deve atuar no planejamento, execução e avaliação de todo o contexto histórico e social do sistema educacional, especialmente nos cursos que devem atuar, como também nas áreas que envolvem serviços, formação continuada e apoio escolar. Importante ressaltar as definições constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à atuação do Pedagogo como gestor escolar. Por isso é considerável analisar os PPCs dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades para saber como é a formação desse discente como futuro gestor da escola que atuar.

Explorou-se textos com temáticas sobre a formação do Pedagogo de acordo com as DCNs para o curso de Pedagogia para saber o que traz esta lei referente ao Pedagogo, sua formação e

forma de atuação, “A Gestão Escolar na Contemporaneidade” e seus desafios, como nos dias atuais se encontra esta função tão importante para o bom andamento da instituição escolar, “A formação do Pedagogo na Prerrogativa dos PPCs”, como se apresentam os PPCs destas Instituições de Ensino Superior e como são preparados estes profissionais para atuarem na gestão Escolar. Foram usadas como amparo legal para este trabalho as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, as quais são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

METODOLOGIA

Para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de sete Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul e como instrumento de coleta de dados foi elaborada uma ficha avaliativa contendo as informações colhidas nas páginas da internet (site) destas universidades em seus respectivos cursos, que possibilitou constatar a diferença existente entre cada curso.

Pode-se inferir que a ficha avaliativa segundo descrevem Marconi e Lakatos (2003), (...) é um instrumento de trabalho imprescindível. Como o investigador manipula o material bibliográfico, que em sua maior parte não lhe pertence, as fichas permitem identificar as obras, conhecer seu conteúdo, fazer citações, analisar o material e elaborar críticas.

Nesta pesquisa foram coletadas informações como: nomenclatura do curso, carga horária destinada às disciplinas voltadas à gestão escolar, ementas, bibliografia utilizada, bem como o objetivo da disciplina na formação do gestor escolar. No entanto, para que fosse possível identificar a razão social destas instituições, seria necessária uma autorização para tal, e como foi considerado desnecessária esta ação, pois a pesquisa apenas fez uma análise dos PPC’s dos cursos e não da instituição em si, as instituições serão citadas com os codinomes: universidade “A”,

universidade “B”, universidade “C”, universidade “D”, universidade “E” e universidade “F”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises realizadas nas universidades citadas no referido trabalho se baseiam na comparação feita entre estas e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a qual contempla todos estes tópicos pesquisados, como ementas, objetivos e bibliografia para as disciplinas voltadas à Gestão Escolar.

E como resultado foi possível constatar que nem todas as universidades pesquisadas trazem todos os itens analisados, deixam a desejar em algumas das informações que deveriam constar no PPC do curso. Sendo assim, não contemplando partes relevantes como carga horária destinada às disciplinas voltadas à gestão escolar, ementas, bibliografia utilizada, bem como o objetivo da disciplina na formação do gestor escolar.

Portanto, finaliza-se a análise lembrado que o curso de Pedagogia deve preparar este discente para a função de Gestor Escolar. Os PPCs devem trazer em suas ementas além dos objetivos claros do papel deste profissional, também uma bibliografia que contemple a pesquisa qualificada com nomes de autores renomados na área. No curso precisa estar definido como deve atuar o profissional que está à frente dos caminhos e decisões que fazem parte do andamento da instituição escolar em que estiver atuando. Por isso é importante registrar e disponibilizar claramente a finalidade do curso e de cada disciplina ofertada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nas sete Universidades Públicas do Rio Grande do Sul sobre a formação do Pedagogo para atuar na Gestão Escolar: uma reflexão a partir do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Pedagogia, utilizou como metodologia a análise

documental quanti-qualitativa com dados obtidos a partir da ficha avaliativa feita por meio da coleta de dados nos sites das Universidades pesquisadas através dos PPCs de Licenciatura em Pedagogia e obteve resultados instigantes.

Considerando como objetivos deste trabalho, verificou-se qual a abordagem dada ao tema “Gestão Escolar”. Identificou-se o número de disciplinas oferecidas sobre o tema, sua carga horária destinada a tais disciplinas, a ementa destas, bem como a bibliografia indicada. Conheceu-se o que as DCNs para o curso de Pedagogia apontam como fundamental para formação do Profissional egresso do curso de Pedagogia para atuar como Gestor Escolar e se estudou os aspectos contemporâneos da Gestão Escolar. Ainda se conheceu a estrutura dos cursos de Pedagogia ofertados por essas Instituições de Ensino Superior a partir de seu PPC. Com base nessas investigações, foi constatado que nem todas estão oferecendo o curso de pedagogia da mesma forma, deixando dúvidas sobre a qualidade.

De acordo com as DCNs para o curso de Pedagogia, em seu parágrafo único, é estabelecido que a formação do licenciado em Pedagogia é central. E o mesmo parágrafo define em seus incisos I e II, que o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania, e que a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. Ainda a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino fazem parte destas informações e habilidades do formando do curso de Pedagogia.

Após realizar esta pesquisa e analisar que algumas destas universidades não informam todos os itens pesquisados como ementa, objetivos, bibliografia, importantes para se poder avaliar a qualidade do curso ofertado, conclui-se que, ao ingressar nestas universidades que ofertam o curso de Pedagogia, é importante se fazer um estudo (pesquisa) nos seus PPC’s para ter uma visão de

como as instituições procuram desenvolver o trabalho na formação destes discentes. É preciso oferecer cursos que formam um profissional qualificado para atuar nas escolas, preparado para assumir um papel relevante que faça a diferença para a instituição escolar como um todo.

Por fim, pode-se inferir sobre a necessidade de se propor a realização de uma pesquisa com os alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia, ofertado pela UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), unidade de Cruz Alta/RS e verificar como estes entendem o papel da formação acadêmica para atuação como gestor escolar. Acredita-se que as Instituições de Ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia têm o compromisso de formar um profissional capacitado para atuar não somente dentro da sala de aula, mas sim em toda a instituição escolar e fora dela.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada:** Administração, Supervisão e Orientação educacional. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Ed. 29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza S Cabra. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M., **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M., **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA A. Artigo 2014. **O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares**: análise crítica de um currículo escrito. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v7i2.19043/21963. Acesso em: 03 nov. 2018.

UFRGS. **Estrutura Curricular Curso de Pedagogia**. 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/curso/estrutura-curricular/. Acesso em: 05 nov. 2018.

UERGS. Estrutura Curricular de Pedagogia. Porto Alegre. 2008. Disponível em: https://www.uergs.rs.gov.br/pedagogia-licenciatura. Acesso em: 20 maio 2019.

A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTO DAS ARMAS – EASA: UMA PROPOSTA DE COOPERAÇÃO

André Walter da Silva MARQUES[97], Karine de Oliveira LUNARDI[98]

E-mail: karinelunardi@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo versa sobre a Gestão Educacional e sua evolução, uma vez que esta influencia nos processos educacionais, a fim de identificar problemas e propor alternativas para sua solução e/ou mudança. Na EASA, as atividades de supervisão acontecem com um projeto de acompanhamento pedagógico que visam a cooperação entre todos os atores do processo educacional frente à necessidade do Exército Brasileiro de contar com profissionais capacitados em sua especificidade. Detecta-se que por meio das mudanças no mundo contemporâneo surge um novo ideal de profissional, os discentes exigem um tratamento de suas dúvidas e mantêm uma postura investigadora. Segundo Paulo Freire "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". Os docentes, por sua vez, também têm de ter esta postura, de se inserirem na busca primando pela qualidade do ensino fundamentado nas suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Processo educacional. Gestão. Cooperação. Docente. Discente.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional é permeado por inúmeras desigualdades. Em cada região do nosso Brasil a especificidade de cada território revela grandes surpresas, sejam elas derivadas do

modo de vida das pessoas, da sua cultura e da educação formal que também está presente neste contexto: suas normas, diretrizes, escolas, professores, alunos e a gestão educacional.

Na história da Educação, a reivindicação organizada dos profissionais para participar das discussões que envolvem seu ofício é bem inovadora. Ela ganhou ênfase depois de movimentos como o das Diretas Já, em 1984. É necessária a união efetiva da gestão e democratização em suas diversas interfaces sejam elas pessoas, processos, formações. Segundo Paro (1993), a luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade.

O termo gestão deve estar associado com a palavra construção, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no título II dos Princípios e Fins da Educação Nacional ela aparece com a ideia de ser ofertada nos estabelecimentos de ensino, reforçando a exigência legal e seu intuito. Com o Plano Nacional da Educação (PNE), a gestão democrática tem a prioridade da democratização do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais, em conselhos escolares ou equivalentes.

No meio militar cabe destacar que a Supervisão Escolar, parte constituinte da gestão, é uma preocupação presente no Exército Brasileiro há muito tempo. Inicialmente estabeleceu um critério de verificação nas atividades de ensino apresentando um suporte documental expedido por Órgãos setoriais, segundo a Lei do Ensino no Exército nº 9.786/99, no seu capítulo II dos Princípios e Objetivos. Ela fundamenta-se na profissionalização continuada e progressiva, no pluralismo pedagógico, na avaliação integral,

contínua e cumulativa bem como no aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência.

Atualmente, face às novas transformações do processo educacional, surge a necessidade de um viés pedagógico que possibilite uma melhoria nos processos de ensino com base na troca de informações aliado a sua necessidade prática da vida profissional, ou seja, para o emprego de suas ações na Força.

Os docentes do Sistema de Educação e Cultura do Exército (SECEx) são oriundos do Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro (SIMEB) e têm muito mais um processo empírico e/ou baseado na observação de seus próprios instrutores, do que conhecimento teórico em fundamentos da educação.

Porém, os clientes do SECEx e do SIMEB são muitos distintos, enquanto no SECEx o cliente tem uma formação continuada e é preparado para tomada de decisões, liderança, atividades burocráticas e administrativas, o que demanda estratégias pedagógicas mais complexas e voltadas para o pensamento crítico e estruturado, no SIMEB a preocupação está na execução simples e/ou pouco complexa de tarefas (instrução individual) ou até mesmo em se utilizar dos conhecimentos e atitudes dos comandantes de frações adquiridos durante cursos executados pelo SECEx visando a utilização no preparo da tropa (adestramento).

Diante deste cenário, há uma necessidade maior de atuação dos profissionais da área da Pedagogia como vetores de fundamentos teóricos e metodológicos, com o objetivo de embasar os docentes, a fim de estabelecer uma prática pedagógica segura e mediadora nas instruções que eles gerenciarão nos cursos executados por este Estabelecimento de Ensino, visando atingir satisfatoriamente as competências constante dos perfis profissiográficos dos cursos em questão.

A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE SARGENTOS DAS ARMAS

A Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas é um Estabelecimento de Ensino Militar com a missão de aperfeiçoar os sargentos combatentes do Exército Brasileiro, no Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (CAS). Atualmente, o Curso de Adjunto de Comando (CAdjCmdo) também é responsabilidade desta escola e tem como foco principal especializar militares para que sejam figuras líderes entre seus companheiros e assessores na interlocução entre o Comando e às praças.

Os discentes dos Cursos de Aperfeiçoamento são militares que já frequentaram um Curso de Formação de Sargentos na Escola de Sargentos das Armas (duração de 18 meses) e possuem 10 anos de experiência nas Organizações Militares. Essa experiência, no entanto é muito heterogênea, em virtude da variedade de funções para sargentos que existem nos quartéis, funções essas tanto na área operacional quanto na área administrativa, financeira e burocrática.

Quando esses militares são matriculados no curso de aperfeiçoamento necessitam nivelar seus conhecimentos, a fim de que possam obter as competências exigidas para o prosseguimento de suas carreiras. Para atingir o nivelamento, os sargentos frequentam 30 semanas de curso na modalidade a distância gerenciada pela EASA em que são ministradas disciplinas de fundamentação. Após esse período, frequentam um curso presencial de 11 semanas, fase na qual são exigidos em disciplinas modulares e de instrumentalização, momento este em que podem desenvolver suas capacidades cognitivas e atitudinais.

METODOLOGIA

A partir de uma breve ambientação da perspectiva educacional militar e dos cursos que a EASA possui, com este trabalho pretendemos enaltecer o processo de gestão educacional utilizado no CAS. Trata-se de um relato de experiência, cuja proposta combina dados da escola, observações da realidade, além

de incorporar uma gama de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias dos conceitos pedagógicos e militares, análise das ações metodológicas, pesquisas dos alunos, formações continuadas etc.

A atividade de supervisão escolar na EASA é conhecida e regulada por legislação do ensino do Escalão Superior (Normas da Gestão Escolar – Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEx e Normas de Planejamento da Gestão Escolar – Diretoria de Educação Técnica Militar - DETMil) e normas internas da escola que a definem como o Acompanhamento Pedagógico, um serviço de assessoramento das atividades educacionais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que sejam melhor atendidas as necessidades e aspirações do discente e da comunidade responsável pelo desenvolvimento do processo, gerenciadas pela Seção de Coordenação Pedagógica (SCP).

A ação de acompanhamento pedagógico está comprometida com uma diretriz oficialmente designada pela organização que afeta diretamente o comportamento do instrutor, como um meio de mediar a aprendizagem do discente e alcançar os objetivos do estabelecimento de ensino referente ao alcance de resultados consistentes no aperfeiçoamento dos sargentos em seus conhecimentos técnicos e profissionais na busca e melhoria contínua dos processos, por meio de percepção, reflexão, avaliação e compartilhamento de experiências, conforme preconiza o Regulamento Interno da EASA.

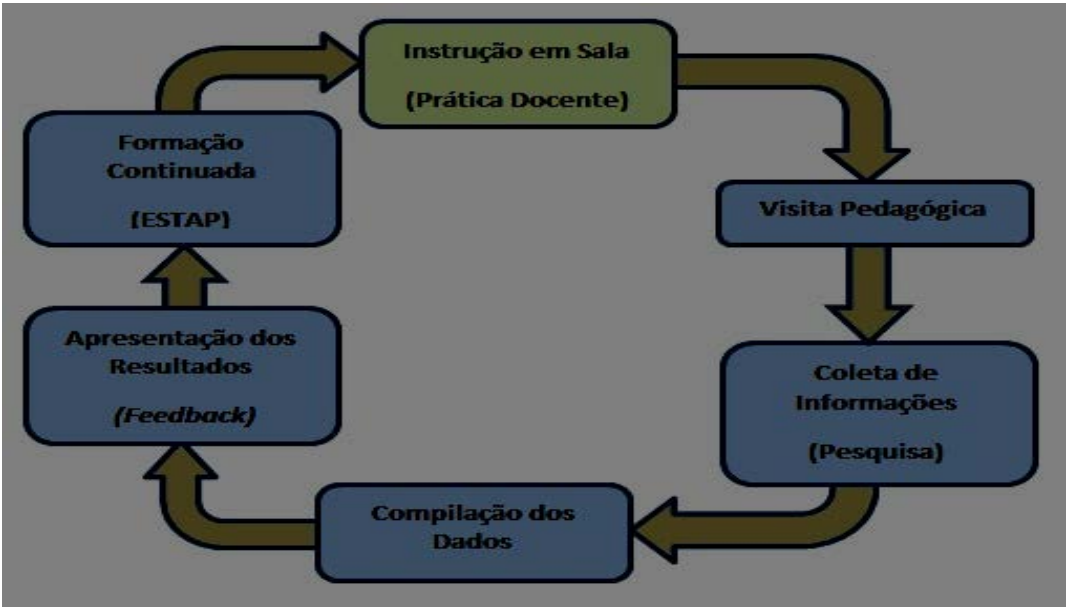
O processo de acompanhamento pedagógico compõe três etapas:

- a primeira delas corresponde ao estabelecimento de um cronograma de visitas pedagógicas, nas quais o instrutor estará ciente que os militares da SCP irão visitá-lo;

- a segunda etapa é composta pela visita pedagógica propriamente dita, com pautas referente às atitudes, à metodologia, ao planejamento e à avaliação da aprendizagem registradas em fichas de observação da atuação do docente (FOAD);

- na terceira etapa tem-se o *feedback*, momento que o instrutor recebe as informações dos militares da SCP que foram lhe visitar e fica ciente da sua atuação pedagógica e da FOAD. Caso houver aspectos que precisam de uma oportunidade de melhoria, serão sugeridas ao instrutor novas práticas e condutas pedagógicas.

Figura 1- Processo do Acompanhamento Pedagógico



Fonte: os autores

Além do acompanhamento, há também a disponibilização para os discentes de pesquisa visando coleta de informações do processo de ensino-aprendizagem, das metodologias e da percepção deles quanto ao desempenho dos docentes durante as instruções. Quanto a esse levantamento de dados, ele ocorre de maneira interna, sendo que a SCP compila, apresentando os resultados aos instrutores e a direção do curso, juntamente com o *feedback* da

observação na aula, no sentido que se fundamente ainda mais a ideia de que a avaliação é contínua e progressiva, sendo uma ferramenta extremamente necessária para acompanhar o desenvolvimento dos docentes, como ajudá-los nas suas dificuldades, a partir da prática na sala e atividades extra-curriculares.

Nesse sentido, o ensino exige rigor metodológico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, corporeidade das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição, reflexão crítica sobre a prática, entre outros fatores que se fazem presentes em momentos complementares do processo de acompanhamento pedagógico. Visando atender os fatores elencados, são realizados os Estágios de Atualização Pedagógica, com o objetivo de promover a melhoria da capacitação pedagógica dos agentes diretos e indiretos do ensino da escola, além de promover a integração entre os diversos setores da EASA. Ao longo do ano são realizadas três formações entre os períodos presenciais dos cursos de aperfeiçoamento.

Faz-se necessário destacar, com base nestas informações, que o projeto de acompanhamento pedagógico tem por objetivo geral investigar como a gestão vem sendo realizada na escola, trazendo à tona a visão de todos os envolvidos, buscando fomentar a efetiva participação e cooperação no processo educativo permeado por novos desafios e possibilidades na busca de uma educação de qualidade, além de desmistificar a gestão como um processo investigatório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A EASA, como todo estabelecimento de ensino militar, observa uma série de procedimentos diagnósticos sobre o rendimento do discente e do docente durante seu curso. As avaliações seguem uma linha de raciocínio partindo de avaliações diagnósticas até as avaliações somativas. Todo o processo

avaliativo estipula uma classificação final entre os alunos, que influenciará diretamente nos rumos da sua carreira militar.

Diante disso, compreende-se que a avaliação, no contexto militar, é um processo abrangente que impacta significativamente na vida e na carreira dos docentes. Desta forma, implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no sentido de auferir avanços, resistências e dificuldades, a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que dificultam a aprendizagem dos nossos alunos. Nas formações continuadas para os docentes existe uma tentativa de promover cada vez mais o êxito da *práxis* pedagógica e oferecer novidades no campo das metodologias. É o momento de reflexão, apresentação dos resultados do trabalho docente demonstrado no levantamento de dados e o estabelecimento de novos rumos para a prática educativa.

Quando tratamos de um processo educacional e a gestão podemos obter diferentes resultados provenientes da ação pedagógica e do meio pelo qual os indivíduos convivem, assimilam e produzem seus conhecimentos. Não existe uma pretensão em afirmar que o processo de gestão na escola é totalmente assertativo, mas com a intenção e com a experiência do cotidiano pode-se fortalecer o trabalho em equipe, pois deve-se levar em conta que o Exército é um somatório de equipes.

A eficiência de cada equipe é resultado de uma integração das características físicas e psicológicas presentes, trabalhando em prol de objetivos comuns, ou seja, a eficiência está relacionada à utilização do conjunto das competências intrínsecas de seus integrantes para se atingir um determinado objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atuais discursos no campo da Educação que concernem à Gestão Educacional defendem e enfatizam o papel da cooperação para a educação de qualidade, bem como ela é um fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Promover a Gestão parte de pressupostos de administrar o processo ensino-aprendizagem e todas as suas relações. Esta deve ser uma competência imprescindível a um gestor. Nesse contexto, Libâneo (2004 p.76) nos reporta às conceitualizações de que saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer, adequadamente, sua profissão, ou seja, o fazer articulado com o saber, para que realmente o profissional tenha o respaldo de extinguir este paradigma autoritário e agir de forma mais assertiva possível.

Cabe salientar que a participação de todos não se faz suficiente para que a gestão educacional se efetive dentro da escola, a flexibilidade e a cooperação devem estar unidas como tantos outros valores de ética, respeito e co-responsabilidades.

Como afirma Libâneo:

> a escola com que sonhamos é aquela de assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBÂNEO, 1998, p.47)

Um modelo de gestão ideal na escola é uma utopia um tanto desafiadora para todos inseridos no processo educacional, tanto quanto é difícil a sua definição, ademais ele por si só não irá sanar todas as dificuldades do caminho, mas podemos construir ao caminhar um envolvimento responsável e participativo na

sociedade, a partir da escola como uma instituição atuante e fundamental nesta tomada de transformação da Força Terrestre aberta a novas possibilidades e desafios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Manual do Instrutor** - T 21-250. 3ª ed. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Defesa. **Lei do Sistema de Ensino do Exército.** Lei n° 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999.

_____. **Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro.** Portaria nº 009-COTer, de 19 de dezembro de 2011. Brasília, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____,**Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez Ed., 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crític**a. São Paulo: Cortez, 1993.

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA DISCIPLINA DE QUÍMICA DO 2°ANO DO ENSINO MÉDIO

Franciele Fátima MACHADO[99], Gabriela Müller FIDENCIO[100], Uliane MACUGLIA[101].
Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi.

E-mails: francimachadote@gmail.com;
gabrielamullerfidencio@gmail.com;
uliane.macuglia@iffarroupilha.edu.br.

RESUMO

O livro didático é um material de grande relevância no sistema escolar, pois além de auxiliar o professor durante as aulas, serve também como material de apoio para os alunos estudarem fora do ambiente escolar. No entanto, o professor regente precisa fazer uma avaliação rigorosa sobre o livro didático que pretende utilizar em sala de aula, pois ele tem uma forte influência na aprendizagem do aluno. Assim, o quinto semestre de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi, junto à disciplina de Metodologia do Ensino de Química, realizou a análise de quatro livros didáticos de Química do segundo ano do ensino médio.

Palavras-chave: Análise**.** Livro didático. Química.

INTRODUÇÃO

A utilização de livros didáticos na disciplina de Química é bastante comum entre os professores, pois além de apresentar recursos importantes, na maioria das vezes, é o único material didático disponível para os professores ministrarem sua disciplina.

Os livros mais propriamente ditos de ciência têm a função de proporcionar ao aluno um pensamento crítico referente aos conteúdos nele abordados, além de uma compreensão científica e filosófica, a fim de tentar relacionar os temas com a realidade do aluno. Por isso, é necessária fazer uma análise dos livros, para que sejam avaliados os métodos utilizados e quais as abordagens em determinado conteúdo. No entanto, o professor regente também precisa fazer uma avaliação rigorosa sobre o livro didático que pretende utilizar em sala de aula, analisando suas características e a forma como está estruturado e a sistematização dos textos, as possibilidades de trabalho e avaliações, qual o nível de dificuldade para a realização de experimentos, se eles condizem com a realidade do aluno e como os exercícios estão organizados e formulados.

Assim, o quinto semestre de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi, junto à disciplina de Metodologia do Ensino de Química, realizou a análise de quatro livros didáticos de Química do segundo ano do ensino médio. O principal objetivo desta atividade era verificar se os conceitos de química em diferentes contextos ou situações condiziam com a vivência cotidiana, se tem a articulação dos códigos de química com o campo teórico e com o campo empírico dos fenômenos, se os conceitos são apresentados de forma contextualizada, se apresentam experimentos adequados à realidade escolar, previamente testado e com periculosidade controlada, como estão formulados os exercícios.

METODOLOGIA

Em 1938, por meio do decreto de Lei n° 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e, desde então, o uso do livro em sala de aula foi difundido e hoje seu uso é muito comum.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 96):

> Livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. PCNs, 1998, p. 96)

O livro didático é um material de grande relevância no sistema escolar, pois além de auxiliar o professor durante as aulas, serve também como material de apoio para os alunos estudarem fora do ambiente escolar. No entanto, ele precisa estar bem organizado e apresentar clareza na sua escrita e a relação entre as imagens. É importante fazer com que o aluno explore sua capacidade de pensamento crítico e reflexivo, a fim de compreender os conteúdos e poder relacioná-los com sua vida cotidiana.

Denomina-se livro didático uma obra escrita ou organizada com a finalidade específica de ser utilizada para ensino (formal) escolar e dentre eles, salienta-se a Série Básica que é um conjunto de livros que apresenta, de forma graduada de dificuldade, um conteúdo de aprendizagem (MINGANTI, J.R, et al. 2005).

O livro didático instrumento de grande valor educacional está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Para auxiliar o professor na escolha do seu livro didático, em 1993, foram definidos os critérios para a avaliação do livro didático, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros”. Neste contexto, o professor tem um papel fundamental na hora da escolha do livro para a sala de aula. É indispensável que o educador seja bastante criterioso quanto à forma que os conteúdos são explorados, se as atividades propostas condizem com a realidade e se apresentam coerência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na disciplina Metodologia do ensino de Química, do curso de Licenciatura em Química do IFFar *Campus* Panambi, fomos provocados a fazer uma análise, não abrangendo um conteúdo específico, mas fazendo uma avaliação geral de quatro livros didáticos do segundo ano do ensino médio. Para a análise, levamos em consideração a forma como o conteúdo de química está articulado em diferentes contextos ou situações que podem se relacionar com a realidade do aluno, se tem a articulação dos códigos de química com o campo teórico e com o campo empírico dos fenômenos, se os conceitos são apresentados de forma contextualizada, se apresentam experimentos adequados à realidade escolar, previamente testados e com periculosidade controlada.

Na tabela 1, que segue, apresentam-se os títulos dos livros aprovados pelo PNLD para serem utilizados a partir do ano de 2018 até o ano de 2020, o ano de publicação, a edição, a editora, os escritores e um código identificando cada um dos livros.

Tabela 1: Livros didáticos escolhidos

Cód	*Ano*	*Título*	*Edição/Editora*	*Escritor (es)*
L1	2016	Química-ensino médio	3° ed. SãoPaulo: Editora Scipione	MORTIMER, Eduardo Fleury. MACHADO, Andréa Horta
L2	2016	Ser protagonista: Química	3° ed. São Paulo: Editora SM	LISBOA, Cezar Foschini [et al.]
L3	2016	Química: ensino médio	2 ed. São Paulo: Editora Ática	REIS, Martha
L3	2016	Vivá: Química	2º ed. Curitiba: Editora Positivo	NOVAEIS, Vera Lucia. ANTUNES, Tisssoni Murilo

O Livro 1 é divido em seis capítulos, possui uma boa introdução dos conteúdos, apresenta tópicos para que o aluno recorde o conceito que vai ser trabalhado em cada capítulo. Este livro 1 traz inúmeros exemplos do cotidiano que se interligam com os conteúdos. Um bom artifício para que o aluno se interesse em estudar, pois como para muitos a química é uma ciência bastante complexa.

Possui muitas imagens a fim de que o aluno as relacione com a parte teórica. Aponta sugestões para que sejam feitos trabalhos em grupos, com roteiros e orientações. Apresenta inúmeros experimentos em cada capítulo, com materiais bem acessíveis e que podem ser realizados dentro da sala de aula. Cada experimento traz um questionário para que o aluno e o professor possam trabalhar juntos.

Contém muitos exercícios, porém não traz nenhum exercício resolvido que na maioria das vezes serve como apoio para o aluno. Em cada tópico apresentado e ao final de cada capítulo traz questões de vestibulares e do ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), para que os alunos já comecem a ter um primeiro contato com este tipo de questão. No final deste livro 1 possui uma tabela periódica como material de apoio, o gabarito das questões dos vestibulares e do Enem e sugestões de leitura.

O livro 2 é separado em treze capítulos e trabalha os conteúdos de forma simplificada, possui uma boa introdução de cada tema que vai ser apresentado, também os vincula com o cotidiano trazendo algumas curiosidades. Possui ilustrações para que o aluno melhor compreenda e consiga fazer relações.

Os experimentos são com materiais relativamente simples, e estes são interligados com a teoria para que o aluno entenda como aconteceu na prática. Apresenta a periculosidade dos experimentos, indicando quais os equipamentos de segurança devem ser utilizados durante a sua realização e recomenda a forma correta de descarte dos resíduos.

Possui questões de vestibular e do ENEM que provocam o aluno a usar o raciocínio lógico ou pensarem mais sobre os conteúdos e exercícios com um grau de dificuldade menor, para que os alunos exercitem o que aprenderam em sala de aula ou até mesmo como tema de casa. Alguns exercícios são resolvidos a fim de servir como base na hora da resolução dos outros.

Este livro 2, no geral, é de fácil compreensão, pois interliga os conteúdos com o cotidiano dos alunos, os assuntos são trabalhados de forma relativamente simples e de forma sucinta, entretanto abrange os conteúdos de forma satisfatória. Porém, este livro não é muito indicado para um professor que gosta de fazer muitas atividades experimentais, pois este livro possui poucos experimentos.

O Livro 3 está separado em cinco unidades e dividido em onze capítulos. O livro apresenta uma linguagem bem elaborada e coerente, com textos que buscam relacionar o conteúdo com a vivência do aluno, tentando provocar no aluno um pensamento crítico e reflexivo.

Cada capítulo do livro 3 começa com uma seção com o título de ‘foi notícia’ com um texto jornalístico que tem relação com o tema da unidade, tornando-o muito mais atrativo e interessante, aguçando a curiosidade e a imaginação do aluno. Deste mesmo texto, são elaboradas algumas questões, com o objetivo de fazer o aluno pensar a respeito, pois no meio do capítulo outra seção é apresentada com o nome de ‘retomando a notícia’, onde as respostas das questões são levantadas.

Traz experimentos investigativos que introduzem um determinado assunto e despertam questionamentos, com materiais acessíveis, implicando o professor a realizar em sala de aula, como o próprio aluno fazer em sua casa. Abre um espaço para textos com a finalidade de serem curiosidades, com fatos intrigantes e discutíveis.

Possui muitas imagens que facilitam o entendimento do aluno, tendo uma aprendizagem mais eficaz. Os exercícios, no

entanto, são na sua maioria exercícios de vestibular, com um grau de dificuldade muito maior, facilitando a desistência do aluno na hora de resolvê-los. Por isso, é aconselhável que o professor quando solicitar esse tipo de exercício fazer a sua correção, a fim de tirar quaisquer dúvidas.

O Livro 4 é dividido em quatro unidades e onze capítulos, apresenta textos com coerência e que faz conexões entre os textos abordados em cada capítulo. Com características bem simples, sem abrir espaço para questionamentos, o que muitas vezes impossibilita o aluno de discutir o assunto.

No entanto, apresenta muitas imagens que facilitam a aprendizagem do aluno. Experimentos com a utilização de materiais acessíveis tanto para o professor, como para o aluno. Dentro da seção dos experimentos, são apresentadas algumas perguntas com o objetivo de fazer com que o aluno analise o que foi observado.

Os exercícios, por sua vez, não fazem o aluno questionar e analisar o porquê das respostas, são exercícios com respostas ‘prontas’, onde você encontra a resposta no decorrer dos textos do capítulo. Questões do vestibular ou do Enem só tem uma em cada capítulo e com a resolução pronta, dando chance para o aluno na maioria das vezes nem ler, muito menos procurar entender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer a análise de livros didáticos é algo muito importante na docência, pois na maioria das vezes ele é o único recurso didático e, caso não seja escolhido da forma correta, pode prejudicar o andamento da aula, bem como a aprendizagem do aluno.

Os quatro livros escolhidos para esta análise, apresentam uma avaliação de forma geral, não especificando um único conteúdo. Foram analisados de forma simples como ele está organizado e como ficou a sistematização dos conteúdos. Percebemos que cada livro didático possui uma característica e

uma forma de organizar os conteúdos: uns procuram focar mais em resolução de exercícios, outros na realização de experimentos com o objetivo de relacionar a teoria com a prática.

Fazer a análise de livros didáticos não é uma tarefa fácil, por isso os horários dos professores responsáveis por determinada disciplina deveriam ser reorganizados com o objetivo de ele ter tempo suficiente para fazer uma boa avaliação e assim escolher um bom livro para ser usado dentro da sala de aula, pois apesar de não ser o único material didático, na sua maioria, o livro faz grande parte da aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Murilo Tissoni. Vivá: **Química.** 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2016.

LISBOA, Cezar Foschini [et al]. **Química: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016.

MACHADO, Andréa Horta; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Química: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

MINGANTI, J. R.; THOMAISINO, C.R.; FERRER L. J.; M. R. **Livro Didático:** avaliação e seleção. Campinas: Editora da Puccamp, 2005.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

REIS, Martha. **Ser protagonista: química**. 3. ed. São Paulo: Editora SM, 2016.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAMINHOS PARA PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA

Simone Zientarski[102], Ana Claudia Soares[103], Maristela Borin Busnello[104]

[102] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Valinhos- interior- Catuípe. [103] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). [104] Professora Doutora em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUÍ).

E-mails: simonezientarski23@gmail.com; ani.nha.soares14@hotmail.com; marisb@unijui.edu.br

RESUMO

O presente estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico visa discutir acerca de práticas educativas em saúde na escola, tendo em vista a importância do desenvolvimento da autonomia nesse cenário. O mesmo teve por referência principal escritos de Paulo Freire, bem como outros intelectuais envolvidos com as questões levantadas. Sem um olhar crítico da importância da discussão sobre saúde em sala de aula, muitos educadores acabam por resumir este tema tão complexo a um mero conteúdo a ser transmitido ao aluno, anualmente, sem fazer sentido. Uma educação em saúde pautada na autonomia dos sujeitos busca a construção de conhecimentos a partir do diálogo, em um viés questionador, partindo do contexto dos sujeitos. Frente a discursos tecnicistas e simplificadores da realidade e da desvalorização da educação, estas reflexões se fazem extremamente relevantes na direção de formar sujeitos autônomos,

ativos, críticos, sobretudo pensantes, capazes de questionar e transformar a sociedade.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Saúde. Escola. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Diante das nuances sociais e políticas da atualidade, reitera-se a importância de pensar o papel da escola e da educação, em uma perspectiva de transformação social. Nesse sentido, está sendo proposta uma reflexão que tem por base os conceitos de educação e saúde, ambas articuladas como premissas ao processo de autonomia dos sujeitos.

As relações entre educação e saúde nem sempre são discutidas ou reflexionadas no contexto escolar. Sem um olhar crítico e problematizador da importância da discussão sobre saúde em sala de aula, muitos educadores acabam por resumir este tema tão complexo a um mero conteúdo a ser trabalhado anualmente, que assume a forma de instruções técnicas e objetivas sobre higiene e alimentação de modo geral. Esta atitude não dialoga com a realidade dos estudantes, tampouco faz sentido a estes, que, sem questionar devem reproduzir o que é transmitido pelo educador. De maneira implícita, apresenta-se uma intencionalidade dos educadores por detrás desta ação – ou omissão.

Esta concepção de aluno como simples receptor de conhecimentos esteve presente durante muitas décadas na educação brasileira e disseminou práticas educativas em saúde frágeis, sem sentido para os estudantes. No entanto, a atualidade é desafiante à educação escolar e, em especial, aos educadores e, nesse cenário, não se admite práticas dissociadas da realidade e que não contemplem a voz e vez do aluno.

A educação em saúde na escola necessita ser discutida na direção de potencializar a autonomia, desde a Educação Básica. Reconhecer o aluno enquanto sujeito capaz de particip(ação) e

conceber a educação enquanto instrumento de transformação da vida desse sujeito é uma das vias que nos possibilita pensar em uma educação para a autonomia. Sendo assim, o presente trabalho visa discutir acerca de práticas educativas em saúde na escola, tendo em vista a importância do desenvolvimento da autonomia nesse cenário.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo teórico reflexivo de abordagem qualitativa e exploratória. Foi realizada a leitura dos textos com intuito de realizar uma abordagem compreensiva das ideias principais apresentadas pelos autores. Buscamos nas obras do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a referência principal para pensar a concepção de autonomia, apoiando-nos também em outros intelectuais envolvidos com as questões relativas às práticas educativas em saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação tem papel fundamental para engendrar mudanças sociais, promover o empoderamento e motivar os sujeitos, por meio do conhecimento em plena luta por seus direitos. Com o avanço do movimento neoliberal em escala global, a ideia de educação está sendo relacionada ao viés econômico de formação para o trabalho a partir do domínio de técnicas, deixando de valorizar um dos aspectos mais importantes de uma educação centrada no processo de propor a autonomia e a transformação: através da educação para o pensar.

Nesse cenário, em especial, aos educadores, urge o desafio de promover ações de reflexão acerca dos processos educativos, reiterando a ideia da relevância da educação para o desenvolvimento individual e social dos sujeitos.

Historicamente a palavra autonomia vem adquirindo novos significados e se elaborando. Diante de suas diversas concepções ela tange a ideia do poder de dar a si a própria lei, autós (por si

mesmo) e nomos (lei). No entanto, o processo de contemplação do sentido da palavra poder neste contexto, não é finito, nem ilimitado e nem mesmo autossuficiente (Zatti, 2007). A sua contemplação está mais ligada ao processo de escolha e delegação dos sentidos impostos à ela. Dessa maneira "Etimológica autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete" (LALANDE, 1999, p. 115). Nesta concepção de autonomia ela se descreve como uma condição que envolve a construção dos aspectos pertinentes entre a escolha e a realização.

É neste sentido que Zatti (2007, p. 17) destaca que "o objetivo principal da educação será educar para a autonomia, para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Se objetivarmos uma educação para a autonomia temos que entendê-la como formação, como processo percorrido, realizado pelo próprio homem". Corroborando com a ideia do autor o processo que constitui a autonomia é algo construído, modificado, transformado de acordo com a versatilidade de vivências, experiências e descobertas feitas por ele.

No cenário de interlocução das práticas educativas de saúde essa construção também acontece e, a partir dela, se potencializa ou se retrai o processo de constituição de autonomia nos sujeitos. Uma vez que a saúde, nesta lógica, é vista como a [...] "condição parcial para a realização de si dos indivíduos e meio para o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que este é condição para a saúde" (TEIXEIRA et al., 2008, p. 210). O papel do educador nessa ideia de construção da autonomia a partir das práticas educativas em saúde, se propõe em viabilizar boas escolhas a fim de qualificar o processo de educação em saúde desses sujeitos.

Sinteticamente, é preciso destacar, neste contexto, que desde o nosso nascimento até a morte estamos em constante desenvolvimento. E o processo de construção de autonomia está totalmente parcial à ideia de que "durante a vida nos

desenvolvemos – recebemos, re-produzimos, desenvolvemos e criamos meios de realização – e nos realizamos, de uma maneira ou de outra" (ibidem).

Educar é fazer pensar, produzir significado e sentido ao conhecimento. Neste sentido, trabalhar a autonomia dos sujeitos potencializa a sua forma de ver a vida e de decidir sobre os acontecimentos que a permeiam. Essa relação de poder é a que desperta sentido e torna o ato de educar-se algo realmente prazeroso, encantador e necessário ao processo de desenvolvimento dos sujeitos no âmbito escolar.

É imprescindível que o educador tenha consciência da politicidade que está imbuída em suas ações em sala de aula. Todo ato educativo, por mais simples ou ingênuo que possa parecer, materializa as concepções de sociedade, de educação e de aluno que tem o educador. Sendo assim, ele "ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer" (2000, p. 44). Nessa direção, as nuances da prática educacional estão carregadas de intencionalidades, que trabalham em prol de objetivos que o professor delineia a partir de suas concepções.

No que tange à educação em saúde, especialmente nos primeiros anos de escolarização, em que se está em processo inicial e fundamental da aprendizagem sobre os cuidados e a relação com o seu corpo e com o corpo dos outros, o educador tem papel essencial nesse processo de construção de saberes. A abordagem deste tema com os alunos está estreitamente vinculada à sua concepção de saúde e de educação nessa perspectiva. Por isso, se faz imperioso refletir sobre a prática cotidiana na escola.

De acordo com Guedes et al (2009), as instituições de saúde, assim como a família e a escola são importantes recursos de influência positiva ou negativa no envolvimento dos sujeitos em relação aos comportamentos que envolvam a promoção da saúde. As práticas educativas em saúde assumem o caráter de igualdade de

direito quando se trata em saúde. Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (OPS) (1995), as práticas educativas em saúde promovidas no âmbito escolar são holísticas, integrais e multidisciplinares de cada sujeito e, portanto, considera as dimensões sociais, ambientais, familiares, comunitárias expondo sua importância.

Um dos pontos que podem contribuir para esta discussão, é o fato de que apesar das práticas relacionadas à saúde fazerem parte da vida dos educandos cotidianamente, não é fácil o processo de agregar sentido a esta temática, pois sua contextualização se dá no dia-a-dia. Entretanto, o que se vê em muitas práticas educativas, ainda hoje, são conteúdos dissociados da realidade do educando, que não têm significação e, logo, não são internalizadas e introduzidas na vida do aluno. Ora, "por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 2002, p.14).

Nessa direção, as práticas educativas em saúde baseadas no princípio da autonomia se fazem um complexo desafio, exigindo uma mudança na postura dos educadores no trabalho pedagógico com este tema, ampliando e qualificando as discussões em sala de aula. O excerto do texto a seguir tenciona esses aspectos, quando da abordagem da promoção da alimentação saudável, um dos elementos dos cuidados da saúde no espaço escolar,

> Ao trazer esta prática para o espaço escolar voltado para a construção de uma proposta educativa pautada pela autonomia, não se pode desenhar somente uma prática centrada na relação alimentos e seus nutrientes. O alimento e a alimentação ao se apresentarem como elementos pedagógicos no espaço escolar, compondo propostas efetivas envolvidas com o currículo, poderão propiciar discussões que avançam em direção a análises mais ampliadas

> da realidade social e possibilitar o entendimento do espaço escolar como favorecedor de ações transformadoras da realidade social (BARBOSA et al, 2002, p.114).

Pensar a educação em saúde é o mesmo que possibilitar uma ampliação do conhecimento no âmbito comportamental e prático dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que o processo educativo poderá provocar a mobilização do coletivo referente aos fatores provenientes de seus conhecimentos e práticas em saúde. As práticas educacionais em saúde propõem o desafio de persuadir o coletivo na busca de ensiná-los sob os comportamentos pertinentes ao desenvolvimento da autonomia em saúde. Esse processo alerta os sujeitos e os desafia a provocar mudanças no sentido de prevenir e promover a saúde de maneira direta individual e coletivamente.

Sobre a prática dialógica, Freire (1987, p. 93) destaca a importância do diálogo como "o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo", sobre a lógica que desenvolve uma pedagogia descrita pela conscientização crítica da realidade. Para ele, qualquer que seja a essência da problemática, a mesma deve ser descrita de maneira crítica, humanística e constituída de acordo com o compromisso das pessoas, pela humildade, pela fé e pela esperança. Entre outros elementos, Paulo Freire enfatiza que os processos dialógicos ressalvam que o "[...] diálogo é a essência da ação revolucionária. [...]", ou seja, não há movimento possível que se sustente sem o diálogo (IBIDEM, 1987, p. 159).

A autonomia é um movimento que enriquece e potencializa os sujeitos. À educação em saúde cabe o compromisso de atentar para a importância da autonomia para o bem-estar individual e coletivo dos cidadãos. Frente a discursos tecnicistas e simplificadores da realidade e da desvalorização da educação, estas reflexões se fazem extremamente relevantes em busca de formar

sujeitos autônomos, ativos, críticos, sobretudo, pensantes, capazes de questionar e transformar a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, é válido a escola como um todo. É o espaço onde se fortalece a busca da construção da autonomia. Entretanto, este processo não depende apenas de nossa vontade, ela resulta da problematização dos elementos necessários a compreensão de saúde e na produção de sentidos das questões refletidas, na busca das respostas que melhor assegurem as nossas inquietações.

A constituição da autonomia dos sujeitos seja em qual for o cenário que se encontra vislumbra-se presente no indivíduo, o seu aprimoramento, no entanto, decorre das suas ações e de suas escolhas. O seu constante processo de adequação é o que valora o empenho designado para conquistá-la, uma vez que nunca é tarde para aprimorá-la e nem mesmo (re) construí-la, seja por intermédio dos aspectos educacionais, sociais, históricos ou humanos.

O âmbito pedagógico da escola, permeado de desafios é um dos cenários ideais para a autonomia atribuir significados aos sujeitos, uma vez que ali é o local em que se espera surgir a constituição de nossas próprias verdades. É na escola que o sujeito tem a possibilidade de raciocinar, imaginar e simbolizar a busca por uma transformação social, começando por ele mesmo.

Portanto, pensar as práticas educativas em saúde na perspectiva da autonomia qualifica a própria educação e potencializa as ações desenvolvidas no sentido de contribuir com produção de sujeitos mais preocupados com o cuidado de si mesmo e dos demais.

REFERÊNCIAS

GUEDES, Nirla Gomes; MOREIRA, Rafallea Pessoa; CALVACANTE, Tahissa Frota; ARAUJO, Thelma Leite de; XIMENES, Lorena Barbosa. Atividade física de escolares: análise segundo o modelo teórico de promoção da saúde de Pender.

Revista da Escola de Enfermagem-USP, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 774-780, 2009.

FLEURY-TEIXEIRA P, Vaz FAC, Campos FCC, Álvares J, Aguiar RAT, Oliveira VA. Autonomia como categoria central no conceito de promoção da saúde. Rev. **Ciência saúde coletiva**. 2008; 13:2115-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Educación para la salud**: un enfoque integral. Washington: OPS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37).

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CICLO DE ENCONTROS EM UMA PROPOSTA DE ESCOLA DE PAIS: O PENSAR EM EDUCAÇÃO COM O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO

Caroline Daronco Campos Romero SANCHES[105], Helenara Machado de SOUZA[106]

[105]Mestranda na modalidade aluno especial na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) em Osório; Pós-graduada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) em Cruz Alta.
[106]Mestre, orientadora do trabalho; Professora do curso de Pós-Graduação em Gestão em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) em Cruz Alta.

E-mails: caroline-sanches@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com

RESUMO

A dinâmica social apresenta constantes transformações, tornando-se necessária a revisão dos papéis sociais que cada figura exerce na estrutura familiar. Estudos científicos mostram que o modelo de família tradicional estava organizado segundo uma hierarquia em que a figura paternal se baseava essencialmente no poder econômico, isentando-se por completo de possíveis manifestações afetivas para com os seus filhos. A porcentagem de tempo com a família é menor do que o período que a criança passa na escola, com isso a escola pode oportunizar um auxílio educativo para a qualidade do contexto familiar no sentido de propor um espaço aberto aos questionamentos, à conversa, ao debate e ao aprendizado. Com base nisso, este artigo visa proporcionar um processo de inclusão da família na rotina escolar, proporcionando elementos para uma execução mais ativa e efetiva no processo de educar e fortalecer os valores da educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é preciso ter na escola um trabalho em conjunto entre a equipe de profissionais escolares, o educando e a família. Bowlby (1999) ressalta que é muito importante o grau em que os pais de uma criança a forneçam uma base segura e que a estimulem a explorar a partir dessa mesma. Nesses papéis, o desempenho dos pais varia segundo diversos parâmetros, dos quais o mais importante – por permear todas as relações – talvez seja o quanto os pais reconhecem e respeitam o desejo e a necessidade que a criança tem de uma base segura e ajustam seu comportamento a isso.

Diante disso, é necessário, em primeiro lugar, uma compreensão intuitiva do comportamento de ligação de uma criança e uma disposição para fazê-lo, e, no momento adequado, terminá-lo. Em segundo lugar, o reconhecimento de que uma das fontes mais comuns de raiva na criança é a frustração do seu desejo de amor e cuidados, e de que a sua ansiedade geralmente reflete a incerteza quanto à disponibilidade dos pais.

Portanto, é importante envolver a família na educação dos filhos e, principalmente, proporcionar que conheçam e compreendam a rotina de seus pequenos. A comunicação pais/escola não pode se dar somente nos recados pelas agendas ou por telefonemas, mas além da reunião semestral é preciso estabelecer um vínculo saudável e profissional entre ambos. Existem várias formas de comunicação, porém ela não pode ser apenas confortável, como por meio de uma rede social, por exemplo, e deve ter um objetivo concreto de favorecer o desenvolvimento integral dos educandos.

Os encontros da Escola de Pais foram promovidos no segundo semestre do ano letivo de 2018 e contaram com palestras e dinâmicas ministradas por psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta, dentista e psicopedagogo. Os temas abordaram a questão da vida da criança e sua relação com a família.

Num mundo onde a dinâmica social sofre constantes transformações, torna-se necessária a revisão dos papéis sociais que cada figura exerce na estrutura familiar. Estudar os danos da exclusão das figuras familiares no desenvolvimento da personalidade de uma criança ou a influência dos contextos culturais na prática da maternagem ou da paternagem são assuntos muito delicados.

O papel do pai começa desde cedo. Para Aberastury (1991) a representação da figura paterna possibilita um equilíbrio que oferece à criança a regulação de sua capacidade de investir no mundo real. A sua participação como pai e o seu envolvimento na vida da criança devem ter início no momento mais precoce possível. Sabe-se, inclusive, que ao participar do parto, os pais se sentem extremamente úteis. Mas nem sempre se incentivou tal função. Segundo Freud (1970), nos livros *Leonardo da Vinci e Uma lembrança da sua infância*, para a maioria dos humanos, citando desde os primórdios até a atualidade, existe a vontade de se apoiar numa figura de autoridade, sendo ela de qualquer espécie, condição tão importante e imperativa que esse mundo construído pode se desconstruir se existir uma ameaça perante tal autoridade.

O modelo de pai que antes se refletia no controle e na autoridade no seio da família, reservava para a mãe as tarefas domésticas, incumbindo-a de tratar única e exclusivamente da educação dos filhos. Este modelo de família tradicional estava assim organizado segundo uma hierarquia em que a figura paternal se baseava essencialmente no poder econômico, isentando-se por completo de possíveis manifestações afetivas para com os seus filhos.

No entanto, devido às mudanças sociais que se fizeram sentir a partir da década de 60, como a emancipação da mulher, estabeleceram-se novas relações entre homens e mulheres, levando ao aparecimento de novos padrões familiares. O homem tem assim assistido à ruptura progressiva da hierarquia doméstica, assim como ao questionamento constante da sua autoridade.

Apesar do papel materno prevalecer sobre o papel do pai, sabe-se que a importância da figura paternal é altamente notória no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança. Por outro lado, a relação estabelecida com os filhos ajuda no desenvolvimento pessoal do homem enquanto pai. Vários são os especialistas que defendem que a quebra do vínculo afetivo com o pai pode gerar sentimentos de abandono e de rejeição por parte da criança, que poderão repercutir nas relações por ela desenvolvidas no futuro, comprometendo a formação de novos vínculos.

Guy Coreant (apud Ana Costa, 2009), psicólogo, afirma que "[...] o pai é o primeiro outro que a criança encontra fora do ventre da mãe[...]", sendo esta presença que lhe vai servir como suporte e apoio, possibilitando o seu desprendimento da mãe e a passagem do mundo da família para o mundo da sociedade. Raissa Cavalcante (1995), estudiosa, também defende que a figura paterna é a que permite à criança entrar num horizonte de novas possibilidades.

Disso tudo, e não questionando de forma alguma o papel da figura materna no desenvolvimento psicossocial de uma criança, podemos concluir que não é por isso que a figura paterna se torna dispensável. Assim e pelo fato de ser pai não é multiplicar a função da mãe, mas dar um potencial à vida da criança, a construção de relações afetivas duradouras e saudáveis, seja com o pai ou com a mãe, só traz vantagens para o desenvolvimento de uma criança. Ao ter um papel mais ativo no acompanhamento dos seus filhos, os pais estarão contribuindo para a formação de relações futuras que as crianças possam vir a desenvolver.

Diante da crise social que se vivencia atualmente e que influencia uma reestruturação dos papéis sociais que cada um faz dentro da família, é necessário oportunizar conteúdos e recursos para favorecer a convivência entre pais e filhos. A porcentagem de tempo com a família é maior do que o período que a criança passa na escola. Com isso, a escola pode oportunizar um auxílio educativo para a qualidade do contexto familiar no sentido de

propor um espaço aberto aos questionamentos, à conversa, ao debate e ao aprendizado.

Nesse sentido, o presente projeto de extensão visa proporcionar um processo de inclusão da família na rotina escolar, proporcionando elementos para uma execução mais efetiva e ativa no processo de educar e fortalecer os valores da educação. O objetivo geral do estudo foi despertar nos pais e/ou responsáveis, o interesse pela rotina escolar dos filhos, a questão da vida da criança e sua relação com a família. Como objetivos específicos foram definidos: proporcionar aos pais dos alunos a oportunidade de fazer parte da vida escolar das crianças; favorecer a relação familiar da vida dos educandos; integrar a família nas atividades educativas da escola; oferecer aos familiares a possibilidade de conhecer os interesses de seus filhos e compreender a fase de vida a qual sua criança está passando.

Nesse contexto, percebe-se que existe uma grande eficácia no trabalho do educador quando a criança já chega à escola com uma bagagem cultural trazida de casa. As crianças têm maior capacidade de aprendizagem partindo destes estímulos vindos da família.

METODOLOGIA

Foram oferecidas sete atividades para participação dos alunos e seus familiares, junto com a equipe da escola, encontros com o foco “Escola de Pais”. Foi um ciclo de encontros, com palestrantes referência em infância, que trouxe conceitos, dicas e debates com o objetivo de proporcionar a oportunidade de sermos pais mais capacitados a entender as necessidades nossas e dos nossos filhos, com um olhar amplo e atual do mundo em que vivemos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme o transcurso da história, a família apresenta uma forma de representação. Existe o conceito representação social, nesse sentido. Há um conteúdo compartilhado socialmente, como por exemplo, a representação de amizade, que é avaliada de forma quantitativa, de maneira que se apresenta o número de amigos em redes sociais e o número de curtidas que se recebe em cada postagem.

O mundo é incerto na atualidade, insegurança política e instabilidade do cidadão na sociedade. As relações são frágeis, ligadas ao interesse e ao egoísmo. A referência moral não está norteando o ser humano. Não temos conteúdo de sentido. Zigmunt Bauman, professor de sociologia na Universidade de Varsóvia e de Leeds, na Inglaterra, é autor prestigiado da modernidade, sua análise perante os vínculos sociais e o cotidiano refletem claramente sobre o tema família e a contemporaneidade. Segundo o autor, pela aceleração e pela ansiedade que passamos os dias atuais, ponderando que nossas atitudes realizadas se diversificam mesmo antes de serem realizadas nas atividades do cotidiano, não estamos estabelecendo vínculos saudáveis.

Segundo o autor:

> “Relacionamento” é o assunto mais quente do momento, e aparentemente o único jogo que vale a pena, apesar de seus óbvios riscos. Alguns sociólogos, acostumados a compor teorias a partir de questionários, estatísticas e crenças baseadas no senso comum, apressam-se em concluir que seus contemporâneos estão totalmente abertos a amizades, laços, convívio, comunidade. De fato, contudo (como se seguíssemos a regra de Martin Heidegger de que as coisas só se revelam à consciência por meio da frustração que provocam —

> fracassando, desaparecendo, comportando-se de forma inadequada ou negando sua natureza de alguma outra forma), hoje em dia as atenções humanas tendem a se concentrar nas satisfações que esperamos obter das relações precisamente porque, de alguma forma, estas não têm sido consideradas plena e verdadeiramente satisfatórias (Bauman, 2004, p. 6).

Na atualidade, esse tipo de relação social é pautado no termo “conexão”, novo termo que revela o mesmo autor. Ou seja, esse conectar-se revelando o termo dos sites de encontro, nos quais as pessoas encontram pares para que o posterior descarte seja fácil, havendo uma simples desconexão. Tal processo acaba acarretando o tipo de relacionamento da modernidade líquida, sem se sentir pressionado, sem conexão, sem remorso, com trocas por parceiros melhores, e de forma mútua sem responsabilidade. Para Bauman, a quantidade de parceiros e de amigos nas redes sociais é uma tentativa de recompensa pela baixa qualidade desses vínculos.

Nessa linha de pensamento podemos citar Serge Moscovici, um psicólogo social que revela que a representação social torna conhecido o que para nós é desconhecido, esse pode ser um ser humano, um ponto de vista ou uma coisa qualquer. Conhecemos as pessoas pela representação social que elas exercem e que nos é passada.

É interessante falarmos nesse ponto sobre o conceito de **consciência coletiva, que foi** criado pelo sociólogo francês Émile Durkheim que define um grupo de peculiaridades, saberes e interesses comuns de uma sociedade, que estimula uma comunidade inteira agir de uma mesma maneira. Por exemplo, o que a pobreza representa no imaginário coletivo é que todos os pobres são marginalizados. Moscovici trabalha o individual, que é da realidade cotidiana que o indivíduo mostra seu mundo, o qual incorpora das relações sociais seu ser individual. O que se apresenta é que o próprio termo família, historicamente e

culturalmente teve inúmeras representações sociais. O autor tenta chegar a um conhecimento que torna nosso cotidiano possível, a partir da explicação de mundo, de nossa família, pois somos seres relacionais. Segundo Moscovici (1993, p. 244), o "social" da representação tem sua razão de ser por três motivos:

> – por originar-se nas conversas e discussões diárias (...);
> – por dispor de um código aceito para a comunicação, pois, ao compartilharem representações, as pessoas podem se compreender umas às outras, de modo a estabelecerem conversas fluidas e inteligíveis;
> – por determinar os limites de um grupo, ou seja, as representações distinguem os membros de cada grupo.

A questão da própria subjetividade é uma construção social, não podemos pensar sem o coletivo, é o externo que se torna interno. Cada ser é único, soma-se a esse ser as circunstâncias pessoais, esse interno, acrescido à realidade externa, que possibilita que as relações sociais traduzam nossa realidade. O senso comum não é científico, mas manifesta as representações sociais.

Diz Moscovic:

> Todas as nossas *experiências afetivas*, nossas condutas, nossas respostas corporais e verbais são efeitos, não de uma excitação exterior como tal, mas sim da representação que nós possuímos dela. (Moscovici apud Quiroz P. e Martínez V., 1991, p. 5)

O simbólico e o poder de construção do real se fazem por meio do abstrato que constrói o concreto. Aqui a figura de Deus que é simbólico, não é palpável, mas é concreto por meio do

compartilhar o conteúdo de sentido. Deus existe para as pessoas que creem. Deus se torna tão concreto que se faz uma estrutura possível. Foucault, 1984, retrata que a religião trabalha no sentido de tirar do indivíduo o poder de ser ele mesmo.

A melhor forma de aceitar a finitude humana, de dar uma estrutura plausível, só a religião é capaz. As religiões surgiram para que o homem consiga suportar sua dor primeira, que é a dor da finitude. Moscovici apresenta em seus trabalhos a tradução do desconhecido, é um saber não apenas sobre a realidade. A sagrada família é um exemplo de simbolismo compartilhado, que assume uma concretude, pertencente ao senso comum. A escola, a cada momento histórico, também vai estar coberta por simbolismos, por representações sociais.

No Brasil, o universo religioso de representações sociais é extremamente poderoso. Na nossa vida social trabalhamos com trocas sociais. Bauman em seu livro Amor Líquido, 2004, retrata que a palavra amor está cheia de representações sociais. Trocas simbólicas são necessárias para o ser humano, elas dão sentido para a vida, o que as afeta, pois o afeto está ligado não só ao positivo. Sem essas trocas simbólicas não conseguiríamos viver. Jamais poderíamos ser o tempo inteiro racionais. É necessário fantasiar.

A representação social é uma forma de conhecimento que elabora a maneira de formar o jeito de se comportar do grupo e do indivíduo. São repertórios de saberes que podem se modificar a qualquer momento. Moscovici traz a ancoragem de conteúdos de sentido, no representar a inserção do que está fora de nós, que faz parte do senso comum que compartilhamos e constitui nossa subjetividade. A família é um exemplo de instituição social que incorpora tudo que está na sociedade. Se as relações entre gêneros são igualitárias, na família também será. Existe uma visão religiosa da família, no retrato das três figuras de Jesus, Maria e José. Há uma matriz que diz que a família é homem, mulher e filhos. E como instituição social a família vai ser atravessada pelas relações sociais.

A família de hoje, contemporânea, não tem papéis definidos. As coisas não são inteiras, não são sólidas, são fragmentadas e flexíveis. Tudo vale. Está questionada por vários artefatos culturais. É uma era de transição, não temos passado em nossa história e não programamos o futuro. Se pensa no momento. Nessa vida em fragmentos vai se ter um território discursivo no ritmo do que acontece no momento. A família não é grande, porém abriga vários parentescos das novas relações.

Os papéis sociais também estão no campo da flexibilidade, que gera a constituição dessa família. O jovem não tem raiz afetiva. Designada geração Y, as preocupações não se referem à estabilidade profissional, nem cumprir horários, surge o trabalho de casa como trabalho intermitente.

A mulher assume o papel de provedora do lar. Nesse sentido ela destrói o discurso do homem como mantenedor. A família apresenta espaços transitórios, filhos nas redes sociais, cada um ocupa um lugar na casa. O papel social do homem desmorona do gênero masculino e ele não se vê mais como o grandioso provedor. O que acaba acarretando na sua perda de identidade, resultado de uma crise de identidade social. A subjetividade é uma construção a partir do social. Dessa forma, surge um outro tipo de subjetividade feminina com um novo papel social. A família está em fragmentos, em evidente crise.

Pelo exposto podemos notar que no momento que a família deveria educar e a escola ensinar conhecimentos das áreas específicas, estando o núcleo familiar fragmentado, não consegue exercer seu papel de educar. Sendo assim, a escola assume essa função. Pai e mãe saem de casa para trabalhar e as crianças vão para a escola. Na fragilidade dos laços a família segue sem presente, passado e muito menos futuro. Sem termos futuro, nossas crianças ficam sem o cuidado do lar, esse papel é imposto ao professor e a escola.

Existe o presente, mas os pais trabalham o tempo todo, não existe tempo para cuidar dos infantes. Não se fala em família

perfeita, nem melhor, nem pior, e sim da situação atual. No pensamento de Emille Durkheim (2007) a instituição familiar organiza o sistema social do indivíduo, entretanto, essa é a instituição de base, para a formação moral e ética do indivíduo. Mas tal situação gera um buraco emocional extremo. No ser humano existem partes que faltam, a falta da maternagem e da paternagem geram grandes conflitos. Essa função não poderá ser exercida pela escola.

A grande preocupação é perante a geração que está se formando sem esses elementos fundamentais. Suicídio, abuso de álcool e drogas, esses são os resultados para as crianças e adolescentes. Então ficam questões abertas. Que geração? Que filhos do hoje? Que ser humano está sendo construído?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi construído a partir do Trabalho de Conclusão do Cursode Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Surgiu da observação perante a atual dinâmica social que passa por muitas mudanças e foi concretizada na prática de estágio.

Ao chegarmos ao décimo oitavo ano do século XXI, percebemos o cenário social atual em crescente transformação, destacando-se que a relação entre a escola e a família são de fundamental importância para o desenvolvimento do educando de forma integral. E para que isso possa ocorrer a escola pode oferecer oportunidade para os pais estarem mais perto da instituição de ensino que escolheram para seus filhos. É necessário que as famílias criem o hábito de ativa participação na vida escolar de seus filhos.

Ao concluir o estágio foi possível observar que existem objetivos em comum entre a comunidade escolar e os familiares dos educandos: a educação de qualidade para as crianças. Por isso, as instituições de ensino devem oferecer oportunidades de

aproximação com familiares, oportunizando a reflexão de que o ato de educar não é restrito à escola, já que este é papel de todos.

Dentro desta análise não se pode esquecer do fato que os educadores têm uma tendência de culpar os pais pela falta de parceria entre família e a escola. É também papel da escola oferecer uma prática pedagógica voltada para os familiares, com uma equipe multidisciplinar que apresente o que a escola está oferecendo para os seus filhos e que existe uma normalidade até mesmo nas situações complicadas. Não obstante os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para uma melhor aprendizagem, é papel da escola buscar uma saída para situações ruins e que tudo isso faz parte do desenvolvimento normal e sadio dos infantes.

É importante essa mudança nas atitudes de todos, ou seja, da equipe diretiva, família, professores e funcionários da escola, sem a função restrita em encontrar culpados, mas na resolução dessa problemática que existe e é visível. Todos juntos podemos reinventar essa escola contemporânea. Assim, os objetivos propostos se remetem ao papel que os pais podem exercer dentro da instituição de ensino que seu filho frequenta. A parceria da família com a escola resulta num impacto muito positivo tanto para a vida dos alunos, quanto para a própria escola, que se reinventa com novas descobertas trazidas pelos pais dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. A paternidade. In: Aberastury, A; Salas, E.J. (eds.). **Paternidade: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CAVALCANTE, R. **O mundo do pai:** Mitos, símbolos e arquétipos. São Paulo: Cultrix, 1995.

COSTA, C. Ana. **O Olhar da Psicologia*:*** O Papel do Pai. Portal, 2009.

DURKHEIM, Émile. **O Ensino da Moral na Escola Primária.** Tradução de Raquel Weiss. Novos Estudos. CEBRAP, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Livraria Tauros Editora, 1984.

Freud S. Leonardo da Vinci e Uma Lembrança da sua Infância, 1910. In: **Freud S. Obras psicológicas completas**. Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Supervisão e Orientação Educacional***:* perspectivas de integração na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Lo social em tiempos de transición (Entrevista concedida a MireyaLosada).** Venezuela. SIC, n. 617, pp. 302-305, ago. 1999.

_____. **Representações sociais.** Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

PASCOAL, M. A orientação educacional no Brasil: uma discussão crítica.In: **Poíesis pedagógica Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás**. v. 3, n. 3 e 4, 2005 e 2006.

QUIROZ P., A. e MARTÍNEZ V., N. La psicologia social em Serge Moscovici. México. **Alelon - Revista Mexicana de Psicologia Social**, ano 3, n. especial, pp. 3-28. 1991.

DESAFIOS/REFLEXÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS CEGOS NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS

Loreci Teresinha Scherer[107], Rosina Schalm Cid[108], Patrícia Regina Hammarstron dos Santos Teixeira[109], Orientadora: Ieda Zimmermann[110]

[107]Graduação em Pedagogia, pela UNIJUÍ; Pós-Graduação em Interdisciplinaridade, pela FACIPAL; Curso de Especialização de Professores na Área de Deficiência Visual – Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro/RJ – 1997; Professora de Educação Infantil da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, e professora da Sala de Recursos, integrante da Rede Pública Municipal de Ijuí; [108]Graduação em Pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Crianças, Jovens e Adultos – Uergs / Cruz Alta 2006; Curso de Especialização de Professores na Área de Deficiência Visual – Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro/RJ – 1997; Professora de Sala de Recursos, integrante da Rede Pública Municipal de Ijuí; [109]Graduação em Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental- UNIJUÍ, Pós-Graduação em Educação Lato Sensu: em Educação Especial - UNIJUÍ; [110]Graduação: Informática - UNIJUÍ, Mestrado em Educação – UNIJUÍ, 2007. Professora substituta na UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

E-mails: lorecischerer@bol.com.br; rosinacid@yahoo.com.br; prhteix@gmail.com; iedazim@gmail.com

RESUMO

Refletindo sobre a importância da inclusão do aluno com Deficiência Visual no Ensino Regular, tanto quanto a importância de recursos efetivos que garantam a sua educação/inclusão, esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas entorno do tema. Também reflete sobre aspectos específicos de instrumentos e recursos utilizados neste espaço pedagógico. Para além disso, analisa, ainda que superficialmente,

desafios que professores do Ensino Regular enfrentam em relação à escrita Braille. Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória com ênfase bibliográfica, bem como em experiências vivenciadas pela prática na Sala de Recursos em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Ijuí, RS. Conclui-se que o processo de inclusão requer conhecimento, criatividade e trabalho em equipe dos professores envolvidos neste trabalho, assim como o apoio da comunidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Sala de Recursos. Sistema Braille.

RESUMEN

Reflejando sobre la importancia de la inclusión del alumno con Deficiencia Visual en la Escuela Normal, por lo que, la importancia de recursos efectivos que garanticen a su educación/inclusión, esta pesquisa tiene por índole contribuir a las prácticas pedagógicas relacionadas con el tema. También refleja sobre aspectos específicos de instrumentos y recursos utilizados en este espacio pedagógico; y además, analiza, mismo que superficialmente, desafíos que docentes de Escuela Normal enfrentan cuando relacionados a la escrita en Braille. Se caracteriza como pesquisa exploratoria con énfasis bibliográfica, así como en experiencias vividas por la práctica en este ambiente en una Escuela de la Red Municipal de Enseñanza de la ciudad de Ijuí - RS - Brasil. Se concluye que el proceso de inclusión requiere conocimiento, creatividad y trabajo en equipo de los docentes involucrados en este trabajo, así como el apoyo de la comunidad escolar.

Palabras clave: Inclusion. Sala de Recursos. Sistema Braille.

Eixo Temático: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Envolver-se com as demandas implicadas na efetivação da educação inclusiva para cegos é mais que um desafio didático, é assumir uma postura de vida, parafraseando Freire, é praticar o

princípio da alternância. Apesar de importantes esforços na perspectiva de garantir igualdade de direitos no acesso à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), somente a partir da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) teve início um movimento com maior amplitude em nível mundial.

Em nosso país, existe legislação específica que garante o acesso de alunos com deficiências na rede regular de ensino. Dentre as Leis vigentes, cabe destacar a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que dispõe o Capítulo V sobre Educação Especial, e a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15:

> Capítulo IV Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

De forma a garantir a aplicação dessa legislação no município de Ijuí-RS, famílias de crianças com deficiência visual mobilizaram-se e fundaram, em 1996, a APADEVI – Associação de Pais, Amigos e Deficientes Visuais de Ijuí, associação civil e entidade beneficente sem fins lucrativos, que presta apoio aos seus associados. A partir dessa mobilização, o IMEAB - Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil recebeu seus primeiros alunos com deficiência visual incluídos na Pré-escola, oportunizando a qualificação de professores para trabalhar em Educação Especial, na área específica da deficiência visual, até então inexistente em Ijuí.

Na sequência, em 1998, o IMEAB disponibilizou um espaço físico, com recursos humanos e materiais para a instalação e funcionamento da Sala de Recursos para Deficientes Visuais, mantido pelo poder público municipal- SMEd. Esta, até o presente, proporciona atendimento pedagógico para seus alunos, contando com professores especializados que desenvolvem práticas específicas da Sala de Recursos DV.

A deficiência visual, por definição é, "*... a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão" (Fundação Dorina,2019).* Ela possui ainda dois níveis:

> Cegueira – há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.
> Baixa visão ou visão subnormal – caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

Para o aluno de baixa visão, é necessário, via de regra, que lhe sejam oferecidos materiais em letras ampliadas, utilizando cores fortes e contrastantes e, geralmente, também recursos ópticos prescritos por um profissional médico, especialista na área. No caso da cegueira, é importante ter clareza se a mesma é congênita ou adquirida. O aluno com cegueira adquirida, via de regra, aprende o Braille como seu segundo alfabeto, pois este já deve ter sido, caso tenha frequentado a escola regular, alfabetizado no sistema padrão, anteriormente à perda da visão. No entanto, quando o indivíduo nasce cego, ou perde a visão, na primeira infância, observam-se diferenças importante no processo ensino/aprendizagem do Sistema Braille. Via de regra, este irá ter contato com o braille como seu primeiro alfabeto.

O Sistema Braille foi criado pelo francês Louis Braille que ficou cego aos 5 anos de idade. As dificuldades enfrentadas nos estudos, o levaram a preocupar-se com a criação de um sistema de leitura e escrita específico às necessidades de pessoas cegas. Em 1825, aos 15 anos, Braille já tinha concluído a formação do alfabeto. Este é utilizado mundialmente até os dias de hoje. Consiste em um alfabeto de leitura tátil que consta de seis pontos em relevo disposto em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam a "cela braille" e são numerados da seguinte forma:

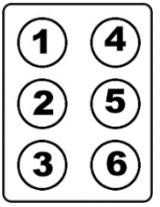


Figura 1
Fonte: Google imagens

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado em uma sala de recursos para alunos com deficiência visual e em sala de aula de ensino regular, acompanhando/observando como o aluno realiza as atividades propostas pelo professor.

Dentre os desafios, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, conforme Ross, 1999, *apud* Carvalho, (2000, p.101)

> "Inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo a sua presença integrada com os

> demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer, isto é, “estar no palco, sem ser herói ou vilão”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O professor que atua na sala de recursos com o aluno deficiente visual, além de atendê-lo no AEE – Atendimento Educacional Especializado – mantém contato, dá suporte e compartilha informações com os professores do ensino regular, pois estes, muitas vezes, não dominam o braille e ficam na dúvida se o aluno está fazendo as atividades corretamente.

Neste processo, o professor do ensino regular precisa encaminhar as atividades a serem realizadas com o aluno em sala de aula com antecedência para a sala de recursos para garantir que o material esteja pronto, em braille ou em tinta, no tempo hábil.

Em atividades que exigem explicações detalhadas, e/ou quando o professor da sala de aula regular solicitar, o professor da sala de recursos se faz presente e auxilia o aluno em questão.

O professor da sala de recursos trabalha com programas específicos, a saber: Alfabetização em Braille - aprendizagem do Sistema Braille de leitura e escrita, Aprendizagem do uso do Sorobã, Orientação e Mobilidade, com as técnicas de locomoção dependentes e independentes, Atividades da Vida Diária, atividades em letra ampliada para alunos de baixa visão. Aprendizagem do uso dos equipamentos e dos recursos disponíveis, como: lupa eletrônica, máquina Perkins, computador com programas específicos: DOSVOX- sistema operacional, NVDA - leitor de tela e JAWS- leitor de tela, dentre outros. Ocorrem também encontros semanais para o grupo de jovens e adultos, com aulas de Braille e Sorobã. Além desses atendimentos aos alunos, o professor da Sala de Recursos também realiza a produção de materiais solicitados pelos professores de sala de aula regular, adaptando-os de acordo com a necessidade: trabalhos de transcrição de tinta para o braille, e do braille para tinta e ampliação. O aluno é atendido

individualmente ou em pequenos grupos, no turno inverso ao horário de aula.

CONCLUSÃO

Tanto alunos videntes quanto alunos com deficiência visual, apresentam diferenças na aprendizagem, isso é devido a diversos fatores. Há aqueles que aprendem com mais facilidade e há aqueles que apresentam maiores dificuldades. O que coloca o aluno cego em desvantagem é o fato dele não ter acesso a escrita braille antes do período escolar. Os alunos videntes têm maiores possibilidades, pois desde cedo estão em contato com todas as formas de alfabetização e letramento possíveis (como estímulos táteis, visuais e auditivos), associando o símbolo visual com a palavra.

Os alunos cegos são capazes de se desenvolver pessoalmente e intelectualmente, mas para que isso ocorra é necessário que seja oferecido a eles oportunidades de aprendizagem e recursos didáticos adaptados a sua deficiência. É importante destacar que a afetividade tende a contribuir para que haja o desenvolvimento, a compreensão, a confiança, o respeito mútuo e a motivação dos alunos. Pois para a escola ter êxito na inclusão e garantir a permanência desses alunos é necessário que eles sejam bem acolhidos, respeitados e tratados com igualdade por todos.

Mesmo com as novas tecnologias, amplamente divulgadas, é importante o aluno cego aprender o braille para a sua formação como leitor, pois lhe proporciona maior independência, facilidade de comunicação e socialização, pois hoje o braille aparece em caixas de remédios, cardápios, elevadores, enfim, o que facilita sua vivência fora do ambiente escolar.

No IMEAB temos exemplos de alunos com deficiência visual que se formaram na escola, cursaram ensino superior, prestaram concurso público e hoje estão trabalhando. Alguns trabalham em Ijuí e outros estão trabalhando em outros municípios, como cidadãos ativos, com deveres e direitos, capazes de sustentar

a si e a seus familiares. A inclusão ainda continua sendo um desafio, mas temos que acreditar que a cegueira não impede o aluno de vencer as barreiras e alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. 1997. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro, RJ.

CARVALHO, Rosita Edler. 2000. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva.** Porto Alegre, RS.

Cartilha da Faders. 2013. Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http:// www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br>. Acesso em: 10/05/2019.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 11/05/2019.

Educação e Cultura – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 10/05/2019.

Fundação Dorina Nowill para Cegos. Inclusão de pessoas com deficiência visual. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/>. Acesso em: 11/05/2019.

Ministério da Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13/05/2019.

SEESP / SEED / MEC. 2007. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: 13/05/2017.

EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE: CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA COM GARRAFAS PET'S

Gabriela Müller Fidencio[113], Chawana dos Santos Lima Soares[114], Ana Rita Kraemer da Fontoura[115].

[113; 114; 115]Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi- RS.

E-mails: gabrielamullerfidencio@gmail.com, chawana.santos@gmail.com; ana.fontoura@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

Desenvolvemos um projeto com os alunos do 4° ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bruno Laux. Onde trabalhamos a temática "Educação para Sustentabilidade". Este trabalho foi produzido por intermédio da Disciplina de Prática Pedagógica III. Foi realizado pensando na necessidade de conscientização da reciclagem dos resíduos sólidos, principalmente o plástico, sendo este um derivado do petróleo. Compreendendo nesse estudo a necessidade de desenvolver técnicas que utilizem a reciclagem como fonte de matéria prima, buscando também desenvolver a curiosidade do ser pensante que está em pleno desenvolvimento do seu senso crítico.

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Reciclagem. Conscientização.

INTRODUÇÃO

Realizamos um projeto com os alunos do 4° ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bruno Laux. Trabalhamos a temática "Educação para Sustentabilidade". Este trabalho foi produzido por intermédio da Disciplina de Prática Pedagógica III.

Pensando na necessidade de conscientização da reciclagem dos resíduos sólidos, principalmente, o plástico e compreendendo a necessidade de desenvolver técnicas que utilizem a reciclagem como fonte de matéria prima.

Buscamos realizar aulas abordando a temática que aborda a sustentabilidade, onde trabalhamos sobre a classificação dos lixos, conscientização sobre poluição e lixo, identificação e reconhecimento de lixeiras, construção de horta com utilização de garrafas pet's.

Além disso, buscamos desenvolver com estas atividades um ser crítico e desenvolver a curiosidade do ser pensante que está em pleno desenvolvimento na idade que estão.

METODOLOGIA

Fomos à escola apresentar nosso projeto e explicar para a coordenação que tipo de atividades pretendíamos realizar, os objetivos esperados e com qual ano gostaríamos de trabalhar. Fomos muito bem recepcionados pela coordenação, a qual nos deu todo apoio e liberdade para a realização do projeto.

Com a programação das atividades definidas iniciamos as atividades com a turma. No primeiro momento da aula conversamos com os alunos nos apresentando e também apresentando o nosso projeto. Começamos aplicando um questionário para perceber conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o tema que iríamos abordar no decorrer das atividades. Após todos os alunos terem respondido, recolhemos os questionários e propiciamos um momento de socialização e debate sobre o que é lixo, onde ele é encontrado, quais os tipos de lixo que conhecemos, qual o seu destino adequado, o que é sustentabilidade, entre outros assuntos conforme iam surgindo.

Posteriormente, explicamos os conceitos de forma oral e descritiva para que os mesmos possuíssem algo registrado em seus cadernos. Para melhor compreensão dos conceitos abordados passamos um vídeo, intitulado como "Um plano para salvar o

planeta" da Turma da Mônica, o qual ressalta a importância da reciclagem, o nosso papel como cidadão e quais os problemas que podemos ocasionar com a poluição que produzimos. Pedimos a eles que trouxessem garrafas pets de 2 litros para a próxima semana.

No segundo encontro com os alunos, explanamos novamente os conteúdos com o intuito de fazer com que os mesmos internalizassem e não decorassem sobre o tema trabalhado na aula anterior e assim sanar as dúvidas que ainda possuíam. Como nem todos, haviam levado as garrafas como pedimos, dividimos entre os que trouxeram mais e as que havíamos levado como reserva. Em seguida, explicamos o que iríamos fazer naquela tarde, então começamos a marcar onde eles deveriam cortar as mesmas.

Após realizar esta etapa, mostramos as lixeiras que a escola possuía, onde explicamos novamente a diferença dos tipos de lixos e cores das lixeiras. Juntamente com os alunos e a professora dos mesmos, fomos até a área externa da escola, onde iniciamos a nossa atividade prática. Com o nosso auxílio eles começaram a colocar a terra na garrafa, plantar as mudas e em seguida nós dispomos as garrafas em dois pallets, onde pregamos as mesmas. Cada aluno ficou responsável por uma planta, tendo a responsabilidade de cuidá-la, para que soubessem qual era a sua e pudessem identificar as garrafas com seus respectivos nomes.

Com a atividade prática concluída retornamos para a sala, conversamos sobre a atividade que havíamos realizado, onde os alunos interagiram mediante aos questionamentos, no qual também trouxeram relatos que vivenciavam em suas casas. Para a finalização da atividade, aplicamos o mesmo questionário, que havíamos passado na primeira aula, porém em forma de cruzadinha. Quando os alunos terminaram de resolver a cruzadinha, recolhemos e corrigimos oralmente. Finalizamos nosso trabalho, agradecendo a turma e a professora, os quais nos pediram para retornar e realizar outras intervenções como esta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso primeiro contato foi com a direção da escola, que se mostrou muito contente em nos receber, oferecendo todos os recursos disponíveis na escola, nos dando total apoio e liberdade para a realização do projeto.

A professora da turma se dispôs a não nos deixar a sós com os alunos, nos dando certa segurança, já que não conhecíamos a turma e os mesmos podiam não se comportar, visto que não somos formados. Percebemos que, inicialmente, os alunos estavam receosos em conversar e explanar suas dúvidas, porém ao decorrer das aulas eles foram cada vez mais interagindo.

Nossa proposta inicial não era passar tanto conteúdo no quadro e sim apenas conversar de forma informal, pensando que assim seria de melhor aproveitamento do tempo de uma ampla compreensão. No entanto, constatamos que o escrever na idade em que se encontram é uma forma de se obter um conhecimento mais amplo, pois a necessidade da escrita é um fator predominante para que os alunos compreendam os conteúdos trabalhados.

O questionário mostrou que os alunos já possuíam um conhecimento prévio sobre a temática que foi trabalhada, porém possuíam muitas dúvidas, principalmente sobre a classificação do lixo. Após termos realizado nossa intervenção, percebemos uma grande ampliação dos conteúdos que foram trabalhados durante o projeto. Esta percepção foi constatada por meio dos questionamentos que foram levantados por nós em sala e pelas respostas que os alunos coloram em suas cruzadinhas.

Figura 1: Exposição e explicação das cores das lixeiras

Fonte: Soares, 2017

Figura 2: Preparação da horta

Fonte: Müller, 2017

Figura 3: Horta pronta

Fonte: Soares, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um professor de ensino fundamental em séries iniciais realmente é uma tarefa muito complicada, especialmente quando não se tem experiência. A prática realizada nos trouxe a oportunidade de estar em uma sala de aula como docentes antes do estágio e também um primeiro contato com os alunos.

Acreditamos que esta prática foi de grande importância tanto para nós, quanto para os alunos que aparentaram muito interesse e realmente terem compreendido os conteúdos que abordamos. Portanto, é possível se dizer que construir uma horta é um meio de se conseguir trabalhar sobre a educação ambiental e sustentabilidade, uma vez que podemos comparar conceitos teóricos a práticos contribuindo para o processo de aprendizagem, a horta se estabelece como um método de colaborar no desenvolvimento dos conceitos de uma maneira interdisciplinar (SERRANO, 2003).

O importante de trabalhar sobre esse tema com crianças, na faixa etária de nove e dez anos, é que eles ainda são muito novos e internalizam o conhecimento naturalmente, e trabalhar sobre esse

tema é muito significativo se quisermos incentivar a sociedade a cuidar e proteger o nosso planeta.

Mediante ao retorno que obtivemos dos alunos por intermédio de questões e explanações em aulas, concluímos que atingimos todos os objetivos propostos no projeto e alguns além do previsto.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO M. O que é o lixo. Disponível em: <www.adiministradores.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SORBARZO, D. C.; LIZ, M. Fátima G.D.A. Resíduos sólidos: Representações, Conceitos e Metodologia: proposta de trabalho para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br> Acesso em 01 abr. 2017.

LOPES. M. F.; NUNES. N. A.; **Reutilização de materiais recicláveis para incentivo a educação.** Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br>. Acesso em: 01 abr. 2017.

FOGAÇA, J. R. V. "O que são alimentos Saudáveis"; Brasil escola. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.brsaude-na- escola/o-que- sao-alimentos-saudaveis.htm.> Acesso em: 01 abr. 2017.

SANTOS, O. S. **A sustentabilidade através da horta escolar:** um estudo de caso. João Pessoa, 2014. Disponível em: http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/2014.2/a-sustentabilidade-atraves-da-horta-escolar-um-estudo-de-caso.pdf. Acesso em: 01 maio 2017.

SERRANO, C. M. L. Educação ambiental e consumerismo em unidades de Ensino Fundamental de Viçosa-MG. 2003. 91 f. Tese (Doutorado em Magister Scientiae) – Programa de Pós Graduação em Ciência Florestal, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2003.

GESTÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS ENCONTRADOS AO DESENVOLVER A ATIVIDADE EM UM EMPREENDIMENTO FAMILIAR

Caroline Daronco Campos Romero SANCHES[116], Profª. Ma. Helenara Machado de SOUZA[117]

[116; 117]Uergs Unidade Cruz Alta

E-mails: caroline-sanches@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com.

RESUMO

Ao considerar as Escolas de Educação Infantil particulares surge o interesse em realizar um estudo que se tem por objetivo geral "Investigar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar" e mais especificamente "Estudar a legislação que regulamenta o funcionamento de escolas" e "Compreender como a Educação Infantil é entendida pela BNCC". Foi proposta a realização de uma pesquisa desenvolvida em dois momentos, a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa de campo e da pesquisa documental. A fundamentação teórica deste estudo foi elaborada a partir de tópicos como: Legislação; Gestão escolar e o entendimento de Educação Infantil segundo a BNCC. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado em gestores de onze escolas de educação infantil. Como resultado constatou-se que o principal desafio é a gestão de pessoal (funcionários) e a financeira.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação Infantil. Empreendimento familiar.

INTRODUÇÃO

Podemos entender que gestão, falando referencialmente ao âmbito escolar, precisa ser embasada em virtudes éticas que buscam, além da administração escolar, uma contribuição humana por meio da constituição de valores, da cidadania e da própria relação com o ser humano. Do mesmo modo, necessita ponderar a afirmativa de que a educação é uma prática social segundo os direitos humanos, abrangendo de forma ética e política.

No curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam o pedagogo de que o professor também aprende com o aluno e o aluno, em contraponto, aprende com o professor. Percebe-se que as diretrizes norteiam que a prática da gestão ocorre entre toda a comunidade escolar num processo amplo, durável, político e mútuo, oferecendo ressignificação na prática por meio do que o outro pode oferecer como sabedoria.

A oportunidade de ser gestor de uma escola de educação infantil oportuniza um olhar diferenciado à pesquisa. A instituição familiar apresenta características do convívio com parte dos funcionários - familiares de grande parte do dia - durante o horário comercial, assim como no ambiente familiar. Os assuntos do serviço vão para casa, uma vez que clientes tem o hábito de procurar atendimento fora do horário de expediente. A questão financeira é muito perigosa, pois sem uma boa organização as despesas pessoais são inseridas nas despesas da empresa. O horário de trabalho sempre é maior para o gestor que rege a própria empresa e assuntos pessoais são vinculados aos assuntos profissionais.

O pequeno empresário assume várias funções, sendo diretor, coordenador pedagógico, secretário, orientador, supervisor, contador, entre outras atribuições, sendo um cargo bastante exaustivo em relação ao aspecto emocional. Pelo exposto, é de extrema importância que o gestor consiga delimitar suas atribuições, delegar funções e cuidar da sua saúde mental. Quando bem administrada, com bons funcionários e tendo a questão

financeira bem regrada, a escola infantil pode oferecer um excelente retorno financeiro.

METODOLOGIA

A seguir serão apresentados um conjunto de métodos e caminhos que serão percorridos na busca da produção deste trabalho. O instrumento utilizado para coletar dados para esta pesquisa foi um questionário, aplicado em onze gestores proprietários de escolas de educação infantil particulares, localizadas no município de Cruz Alta/RS, sendo essas questões objetivo-descritivas e de múltiplas escolhas.

O questionário foi entregue para cada gestor em um turno normal de aula, com o intuito de conhecer como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os métodos e caminhos que foram percorridos na produção da pesquisa. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi um questionário aplicado em onze gestores proprietários de escolas de educação infantil particulares, localizadas no município de Cruz Alta/RS, sendo composto por questões objetivo-descritivas e de múltipla escolha.

O questionário foi entregue para cada gestor em um turno normal de aula com o intuito de identificar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função quando esta é desempenhada no empreendimento familiar. Enquanto pesquisa de campo foi realizada uma análise quantitativa dos resultados encontrados nas respostas dos questionários e a pesquisa de campo foi realizada por categorização das respostas de cada pergunta aberta e análise de gráfico das perguntas fechadas.

Dessa forma, foi realizada a pesquisa de campo com os gestores das escolas de educação infantil privadas da cidade de

Cruz Alta/RS, uma vez que um dos objetivos a ser alcançado por essa pesquisa é identificar as condições vivenciadas por gestores que trabalham em um ambiente onde transitam e trabalham membros de sua família. Segundo Gonçalves (2001, p.67):

> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

As questões foram divididas em dois blocos. O primeiro bloco teve como foco analisar o perfil dos entrevistados. O segundo bloco focou nas questões referentes ao projeto, como por exemplo, saber se a escola teve um único proprietário - o próprio entrevistado - ou se é resultado da aquisição de uma razão social já existente, se representa uma sociedade empresarial ou se representa continuidade de um empreendimento familiar que passou de pai para filho. Tentou-se observar há quanto tempo o entrevistado desempenha o cargo de gestor nessa instituição e se teve a intenção de saber qual é o principal desafio encontrado em uma escola particular de Educação Infantil: gestão de pessoas, gestão financeira, convívio entre familiares que trabalham junto, relacionamento com os pais dos alunos ou mediar a relação professor/aluno.

Finalizando o questionário, o entrevistado relatou quantos membros da família trabalham na instituição e se o mesmo possui alguma formação na área de Administração.

Em relação às idades dos entrevistados, percebeu-se que a faixa etária varia entre 24 e 62 anos de idade, sendo que dois participantes estão entre a faixa etária de 20 a 29 anos, dois participantes na faixa dos 30 a 39 anos, e dos 40 até 49 anos foram três entrevistados. Para maiores de 50 anos são quatro pessoas.

Percebeu-se que as escolas mais antigas possuem a mesma proprietária desde sua fundação. Ressalta-se que a grande maioria dos gestores possui um longo trabalho na área educacional, assim como os entrevistados, sendo que praticamente 50% estão acima dos 50 anos.

O índice nacional em relação à faixa etária de 40 a 49 anos está em 38,1% e a faixa de 30 a 39 anos ficou em 22,9%. Ao falarmos em idade de gestores da cidade de Cruz Alta/RS, isso também se reflete, sendo que em âmbito nacional a tendência de exercício da direção escolar entre os profissionais é que a grande maioria está acima dos 45 anos de idade.

Nesse sentido, acredita-se que a função de diretor pode transparecer que o exercício da gestão exige grande experiência na área da educação. Essa observação pode refletir do alto grau de complexidade e a necessidade de existir múltiplas habilidades e competências que são necessárias a um gestor escolar, ressaltando a importância do estereótipo da função do diretor e do fundamental respaldo da comunidade escolar (VIEIRA & VIDAL, 2014).

Constata-se que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino, uma vez que dos 11 gestores participantes, apenas um é do sexo masculino e as demais do sexo feminino. Segundo a coleta de dados da Prova Brasil do ano de 2011, 79,4% dos gestores das escolas brasileiras são profissionais do sexo feminino (VIEIRA & VIDAL, 2014). Assim, Cruz Alta/RS segue a estimativa nacional de predominância das mulheres na gestão escolar.

É importante observar que a feminização na educação é uma predominância pesquisada por vários estudiosos que analisam o tema de gênero na educação. Para Vianna (2013), a questão de gênero agrega valores e conceitos que se integram social, cultural, econômica e historicamente para o estudo das desigualdades.

O quesito formação tenta avaliar os dados sobre o nível de escolaridade, a realização de pós-graduação e demais atividades de interesse dos gestores cruzaltenses. O gráfico 3 mostra, como cenário, que apenas um entrevistado possui magistério, 77% dos

gestores possuem licenciatura em Pedagogia, 22% dos donos de escola infantil estão cursando Pedagogia, e três questionários apresentaram somente a resposta como nível superior, sem especificar qual curso.

Em relação à pós-graduação, 55% dos diretores possuem especialização em Psicopedagogia e três declararam possuir pós-graduação sem especificar a área.

Cabe ressaltar que a LDB determina que:

> [...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

No eixo referente ao tempo de atuação do gestor a nível de Brasil, o cenário apresenta um grupo maior de diretores que possui de dois a cinco anos de experiência na direção, um total de aproximadamente 30% dos atuantes no cargo (VIEIRA & VIDAL, 2014). Os entrevistados do município de Cruz Alta refletem a mesma situação, sendo que a experiência varia de 1 a 38 anos, como mostra o gráfico 4.

Os participantes da pesquisa foram organizados em grupos, sendo que de um a nove anos de experiência como gestor se encaixaram 5 dos 11 pesquisados, o que reflete quase 50% do total, e quatro possuem de 10 a 19 anos de experiência, e na faixa de 20 a 29 anos de experiência teve-se uma resposta, assim como de 30 a 39 anos também apenas um dos pesquisados.

Em relação aos desafios encontrados os gestores ressaltam que a gestão de pessoal é a maior dificuldade, uma vez que seis entrevistados apresentaram esta mesma resposta. O item gestão pessoal foi citado por seis dos onze participantes e o convívio familiar apareceu em terceiro lugar em relação aos problemas citados. As escolas infantis, na sua maioria, são de um único dono -

os próprios entrevistados. No total de cinco, duas são resultado de uma razão social já existente e quatro são um empreendimento familiar.

Porém, das 11 escolas citadas, somente duas responderam que não existem familiares trabalhando no local, sendo que nove das instituições possuem famílias atuando como gestores e em demais atividades. O número de membros da mesma família que trabalha no estabelecimento é de dois familiares em uma escola, três familiares em cinco escolas e dez familiares em uma escola.

A coleta de dados foi realizada em todas as onze escolas infantis do município de Cruz Alta. As escolas infantis possuem registro de inauguração a partir do ano de 1980. A escola mais antiga da cidade é a Dentinho de Leite, com a fundação em 05 de março de 1980 pela fundadora Alaides Daronco, Pedagoga formada na primeira turma de Pedagogia da UERGS. Posteriormente tem-se o segundo registro em 1987, 1990, 1993, e em 1997 foram duas escolas fundadas, uma em 2009, 2016 e 2017, sendo uma em cada ano.

Para responder este questionamento, o trabalho apresentou como objetivo geral identificar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar. Nesse sentido, concluiu-se que cinco gestores relataram ter dificuldade na gestão financeira e que nenhum entrevistado possui capacitação vinculada à administração de negócios e tiveram somente uma disciplina de administração, e uma gestora apenas possui especialização em Gestão.

O que se observa na lei municipal da cidade de Cruz Alta/RS é que para exercer a função de gestor escolar em uma instituição de educação infantil, é preciso que o mesmo possua graduação plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries iniciais, ou em nível de pós-graduação em Administração Escolar, bem como esteja presente na escola em período integral de seu horário de funcionamento. Nenhuma das onze escolas infantis

particulares estão dentro das normas neste quesito. Inclusive um dos gestores possui graduação em Medicina Veterinária e Radiologia.

Quanto à descrição do prédio, destaca-se que pelo que é exigido é inviável em termos financeiros a construção ou até mesmo a adequação de um estabelecimento com tantas peças de atendimento. O próprio berçário atingiria uma área de construção do tamanho de uma escola da atualidade.

Já em relação à formação do corpo docente, observa-se que somente o ensino médio não é suficiente para um profissional ser capacitado ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Porém, o salário que o SINPRO/RS propõe é de R$ 898,80 para 20 horas de trabalho semanal. Tal valor é extremamente baixo para o profissional e alto para o gestor pagar a seu funcionário (SINPRO/RS-2018).

Nas conversas informais com os entrevistados, e esta pesquisadora também sendo uma gestora de escola infantil particular, se contata que são muitos os impostos a serem pagos. O valor arrecadado final, que é pró-labore desse gestor, é inferior ao desejado e tão sonhado.

A exigência dos pais envolve o cuidado e a educação, itens que não fazem parte, ou pelo menos não deveriam, de um planejamento pedagógico. Por fim, se fala muito na doação do profissional gestor. Ser gestor de uma escola infantil é um desafio, principalmente por se falar em educação nos tempos atuais. Como proposto para novos estudos se sugere a questão da saúde mental do profissional gestor de escola infantil particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista em Supervisão e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, intitulado “Os Desafios

Encontrados ao Desenvolver a Atividade em um Empreendimento Familiar" surgiu do interesse de querer se pesquisar sobre como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função, quando esta é desempenhada no empreendimento familiar.

A partir deste trabalho entende-se como necessidade a realização de um estudo que verifique a relação entre gestor e seus funcionários. Também é interessante se realizar um trabalho com tema "Gestão escolar: Os desafios encontrados ao desenvolver a atividade em uma instituição pública". Como objetivo geral teve-se a questão de identificar como o gestor escolar vislumbra as questões inerentes à função quando esta é desempenhada no empreendimento familiar, e o que se pode observar foi que os gestores vislumbram o cargo como um sonho realizado, porém ao chegarem em tal patamar se deparam com o setor administrativo, no qual a realidade apresenta muitas dificuldades. As queixas se referem ao pagamento de muitos impostos, à dificuldade de separar a vida pessoal da vida familiar, às discussões familiares dentro do ambiente de trabalho, o que acaba acarretando no relacionamento com os familiares e no ambiente profissional.

Como objetivos específicos teve-se a proposta de estudar a legislação sobre o funcionamento de uma escola de educação infantil. As exigências da vigilância sanitária envolvem um prédio bem organizado, coleta de lixo das salas de aula de forma regular e pátio amplo. A dedetização é em valor expansivo. Extintores e luzes de emergência incluem uma grande lista de requisitos que tornam a necessidade da cobrança de uma mensalidade alta.

O seguinte objetivo específico tem o intuito de verificar quais as orientações da BNCC para a educação infantil. Identificar a orientação do conselho municipal de educação quanto à autorização de funcionamento e supervisão das instituições de ensino privadas. Porém, o conselho não realizou visitas nas escolas até a data atual. Os conselheiros são novos em suas atribuições e estão sendo capacitados. A BNCC é uma nova situação para as escolas particulares, porém dependerá muito da gestão dessas

escolas. É fundamental que cada instituição tenha sua autonomia, porque a Base indica uma melhora no aprendizado do aluno pontuando de uma forma geral, porém, sozinha, não terá resultado, e precisa ser mais que um papel.

Pelo exposto nesse trabalho foi possível constatar que o maior desafio do gestor em um empreendimento familiar voltado à educação infantil está relacionado à gestão financeira, uma vez que muitos não têm nenhuma formação nessa área. Outro desafio evidente é a relação com familiares que desempenham atividades profissionais na mesma instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU/SEMED. Creches Domiciliares: na Secretaria de Educação, desde quando? In: **Cadernos da Educação Infantil** – Retratos da Rede: organização, tempos, espaços, fazeres. SEMED: Blumenau, vol. 1, novembro/2002, p. 49-58.

BLUMENAU/SEMED. **Projeto Creche Domiciliar**. SEMED: Blumenau, 2001.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares** - Cursos de Graduação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/article? id=12991, dia 30/08/2017.

_____. Ministério da Saúde. **Manual para instalação e funcionamento de creches**: Normas e padrões mínimos para construção e instalação. Brasília, 1986.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, Currículo, Montagens e Funcionamento. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil, 2006.

SEBRAE-ES. **Como Montar Creche**: Série Idéias de Negócios. Vitória: SEBRAE-ES, 2009.

SINPRO-RS. **Caderno da Convenção Coletiva de trabalho**. Porto Alegre: Casa do Professor, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil**. Dialogia, São Paulo, nº 19, p. 47 - 66, jan/jun. 2014. Disponível em: http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/4984. Acesso em: 20 fev. 2019.

INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Angela Dallafavera da ROSA[118], Carla Simone Hamm SPARRENBERGER[119], Luciana Schuster SCHEREN[120], Sandra Gabbi Pezzetta RONCATA[121]

[118]Professora da rede pública, egressa da licenciatura em Pedagogia pela UNIJUI-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Pós graduada em Gestão e Organização Escolar pela UNOPAR-Universidade Norte do Paraná. Ijuí/RS [119]Professora da rede pública, egressa da Licenciatura em Pedagogia pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná; Pós graduada em Orientação Educacional pela FAISA – Faculdades, e Pós graduada em Educação Interdisciplinar – Inclusão Escolar pela FAISA – Faculdades. Ijuí/RS; [120]Professora da rede pública, egressa da Especialização em Gestão Ambiental e Licenciatura em Biologia pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.Ijuí/RS; [121]Professora da rede pública, egressa em licenciatura e bacharel em Educação Física pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Pós Graduação em Orientação Educacional pela FAISA- Faculdades. Ijuí/RS.

E-mails: angela_ijui@hotmail.com; cspa.carla@gmail.com; luscherenbio25@gmail.com; sanron@bol.com.br

RESUMO

A inclusão se constitui em um grande desafio para os professores. Adequar os currículos escolares às necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais requer estudo, formação continuada, dedicação. Atender aos objetivos previstos na legislação vigente referentes à garantia de escolarização regular, requer além da formação docente, mudanças na estrutura física das escolas que possibilitem a acessibilidade, a adequação de materiais, rotinas, além do atendimento das demandas de pessoal e material

que propiciem a real inclusão criando possibilidades de avanço aos alunos incluídos a partir de suas individualidades.

Palavras-chave: Inclusão. Professor. Diversidade. Educação. Transformação. Desafios.

ABSTRACT

Inclusion is a major challenge for teachers. Adapting the school curriculum according to the individual needs of the special needs students demand study, continuous education and dedication. In addition to teacher training, changes in the school facilities, which make accessibility possible, adequate materials, routines and finally, the fulfillment of the demands of personnel and materials that facilitate the achievement of the objectives established in current legislation regarding the guarantee of regular schooling are essential for effective inclusion, which creates possibilities of promotion to the included students based on their individual needs.

Key words: Inclusion. Teachers.Diversity. Education. Transformation. Challenges.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a diferença, a diversidade cultural e a inclusão de alunos com necessidades especiais tem ocupado um grande espaço nos discursos políticos e nas pesquisas em educação. O presente trabalho constitui-se de uma reflexão e análise do processo escolar inclusivo ao qual nos deparamos atualmente. Pretende levar a reflexão sobre a realidade escolar e o aspecto legal abordado pela Declaração de Salamanca, LDB entre outras.

Os objetivos principais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de forma que escolas públicas ou particulares ofereçam atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos

níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial tendo em vista a implementação das políticas públicas.

A implementação das ações são essenciais para o processo de inclusão escolar. O acesso ao currículo e promoção da aprendizagem são de responsabilidade dos sistemas educacionais, sejam públicos ou particulares. Alguns pais desconhecem que as escolas particulares têm as mesmas responsabilidades que as escolas públicas quanto à garantia do direito à educação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Assim, a oferta de educação especial passa a integrar a proposta pedagógica das escolas. Para que aconteça de fato a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, as escolas devem ser reestruturadas em diversos aspectos: professores capacitados, abertos a novos desafios, revendo e recriando suas práticas educativas; currículos adaptados visando estimular, desenvolver habilidades e capacidades; mudanças estruturais e físicas nas escolas que promovam a acessibilidade e, recursos financeiros e materiais, que viabilizam a sustentação das mudanças necessárias.

Segundo Ribeiro, a perspectiva da inclusão exige o repensar da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação (RIBEIRO, 2003, p. 41).

METODOLOGIA

A fonte de dados para a elaboração do trabalho é descritiva, com base na abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986) utilizando método exploratório como procedimento de pesquisa bibliográfica.

As reflexões aqui apresentadas têm como aporte teórico-metodológicos aspectos da inclusão escolar apresentados na Declaração de Salamanca e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais autores que versam sobre o tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação inclusiva deve constituir-se como uma prática com características e princípios bem definidos, porém que permitam ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações, (BEYER, 2006), possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais alcance avanços de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola. Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva é um desafio. Um propósito de querer, tentar, pensar, dedicar-se e fazer, uma escola que inspire a troca de experiências entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento, busque metodologias interativas, faça do reconhecimento da diversidade são estratégias para uma nova maneira de olhar o aluno e que o conceba por inteiro e respeite a dignidade de cada um.

O sistema educacional brasileiro defende uma educação para todos por meio de uma escola heterogênea, pluralista e acolhedora, independente de suas diferenças. Acredita-se que um currículo adaptável possa oferecer contribuições. A educação inclusiva envolve o preparo das instituições para receber estes alunos e todos os outros, revendo e reformulando currículos, metodologias, adequando espaços físicos, recursos didáticos e principalmente investindo na formação de professores.

A formação dos professores necessita ser permanente. Acreditamos que investir na formação irá facilitar a implementação da proposta de educação inclusiva, a qual envolve toda uma preparação do professor que, com base nas dificuldades e diferenças do aluno, buscará novas formas de ensinar e de aperfeiçoar o seu

trabalho desenvolvido em sala de aula, estando melhor qualificado para atender as diversidades apresentadas pelos alunos.

Mantoan (1997) discute a importância do profissional da educação respeitar a individualidade de cada educando e que a inclusão é a fusão do ensino regular com o especial. É preciso ter um olhar especial para que nestas salas aconteçam trocas de valores sociais, culturais e intelectuais ocorrendo de fato a integração destes alunos no cotidiano da sala de aula.

A declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a educação para todos e urgência da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino.

> Todas as crianças de ambos os sexos têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; Cada criança tem características, interesses capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; As escolas comuns, com essa orientação, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integrada e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10)

De acordo com o Ministério da Educação, a inclusão não significa apenas matricular os educando com necessidades especiais na classe comum, mas significa dar ao professor e à

escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, conforme o que prevê o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

> Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Temos muitas leis e documentos onde os direitos destes alunos são assegurados. Embora o papel das leis seja importante no processo de transição para que ocorra a inclusão, elas, por si só, não garantem as mudanças necessárias. É importante construir critérios para a organização das salas de aula inclusivas, considerando o número de alunos, refletindo a realidade social, observando a qualidade desse atendimento. A escola deve ser um ambiente que reflete a sociedade como ela é, sendo que os alunos incluídos deverão ter seu espaço e oportunidades garantidas.

Todas as crianças são únicas, diferentes e especiais, e é na escola que elas terão as mesmas chances para desenvolver o seu potencial, em conjunto, umas aprendendo com as outras, todas percebendo semelhanças, diferenças, singularidades, mas crescendo e conquistando o direito de ser diferente.

De acordo com Souza e Santos (1995), Mantoan (2003 p. 34) é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da inclusão não é apenas a de inserção social, mas da participação plena dos alunos com deficiência, da otimização do processo de aprendizagem segundo a possibilidade de cada um. Pretende oferecer apoio aos professores e aos alunos para que estes alcancem níveis superiores de aprendizagem.

Os pais também têm grande contribuição para dar à escola quando são parceiros no processo de avaliação das necessidades educacionais especiais e nas tomadas de decisões sobre as questões de seus filhos. Os professores necessitam de formação para trabalhar com alunos com diferenças significativas, sejam sociais, culturais ou com deficiências; no percurso formativo precisam adquirir habilidades para trabalhar com grupos heterogêneos, com os sistemas de monitoria e tutoria, os quais trazem benefícios e enriquecimento para os alunos e professores, todos podem aprender mais.

Enquanto professores, devemos sempre manter grandes expectativas, sonhar e lutar em relação à aprendizagem de todos os alunos dentro de suas diversidades, linguagens e manifestações de crescimento e desenvolvimento pois, se conseguirmos pequenos avanços na aprendizagem explorando talentos, possibilidades ou melhorar alguma qualidade natural de cada aluno, já será um grande passo.

Exigem-se assim decisões e ações pedagógicas compartilhadas entre profissionais atuantes na escola, profissionais

da saúde, pais e os próprios alunos. O currículo deve servir como roteiro ao professor e deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. Aos educandos cabe a parte de vivenciar, participar e colaborar com atividades, respeitando a si próprio e aos outros. Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a ser um conjunto de técnicas e serviços organizados e colocados à disposição na escola comum. Enfim, todos os conhecimentos científicos já desenvolvidos devem estar à disposição de cada aluno na escola.

Portanto pensar a inclusão como responsabilidade coletiva exige uma mudança de paradigma e um novo olhar sobre o ser humano. É fundamental uma prática pedagógica voltada para as diversidades onde os professores, juntamente com a comunidade escolar, estejam abertos e flexíveis para acolher a todos.

REFERÊNCIAS

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias. **Fundamentos da educação especial : pedagogia /** Adriana Cristine Dias Locatelli. Edilaine Vagula. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memmon; Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eunides Brito da. **Como entender a nova LDB; Lei nº 9.394/96.** São Paulo: Pioneiro, 1997.

SILVA, Samira Fayez Kfouri da. **A ação docente e a diversidade humana: pedagogia** / Samira Fayez Kfouri da Silva, Sandra Regina dos Reis Rampazzo, Zuleika Aparecida Claro Picassa. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

O GRAFISMO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

Loriane Maria Casalini SULZBACH[122], Patrícia Simara KERBER[123]

[122]Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ijuí, Augusto Pestana /RS.
[123]Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí, Ijuí/RS.

E-mails: lorianemcs@gmail.com; kerberpatricia24@gmail.com

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem como propósito básico mostrar que desenhar não é um ato mecânico. Cada desenho/grafismo tem sua significação simbólica, expressa pensamento, ideias, hipóteses, e contribui para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, mostra-se um recorte de observações e representações gráficas feitas com crianças bem pequenas de uma escola da Rede Municipal de Ijuí, e uma reflexão sobre o grafismo infantil como uma das cem linguagens da criança.

Palavras-chave: Grafismo Infantil. Linguagem. Observação Gráfica.

ABSTRACT

The study here presented has, as basic purpose, to show that drawing is not a mechanic act. Each draw/graphism has your simbolic signification, expresses thoughts, ideas, hypotheses, and contribute to child development. In this way, shows a clipping of observations and graphic representations made with very small children from a Ijui's municipal school, and a reflection about child's graphism as one of the hundred languages of the child.

Key-words: Childhood Graphism, Language, Graphic Observation**.**

INTRODUÇÃO

> A linguagem gráfica é uma linguagem natural e não espontânea. Natural porque é um patrimônio da criança. Um instrumento potente que ajuda a criança a estruturar seu pensamento (DAVOLI, et al, 2018, p. 54).

A linguagem gráfica sempre foi utilizada na cultura humana, para comunicar acontecimentos, fatos, histórias, etc., como uma forma de testemunhar a presença do homem. Por isso, faz-se importante entender que o desenho infantil é uma ferramenta que exprime o pensamento e as narrativas das crianças.

METODOLOGIA

Partindo deste pressuposto, propomos para a turma de crianças bem pequenas a representação gráfica a partir da observação de fotografias registradas por elas e também de suas construções feitas com materiais não estruturados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criança ao iniciar seu grafismo de observação da fotografia de um cavalo evidencia em seus traços o movimento que a crina do cavalo faz com o soprar do vento, assim como, também desenha a sombra no mesmo.

"– O cabelo do cavalo está balançando." (Enzo)

Figura 1 - grafismo de Enzo

Fonte: Autoras.

Observando o grafismo de Enzo, ressaltamos que a criança ao desenhar representa sua visão sobre o mundo, interpretando-o, e traduzindo um pensamento, simbolizando-o e significando-o.

De acordo com Davoli,

> É importante e necessário propormos às crianças que representam a realidade figurativamente coisas da realidade no momento em que elas ainda estão estruturando a linguagem gráfica, porque mesmo que elas não representam figurativamente, fazer essas propostas, neste ponto da evolução da linguagem em que estão, ajuda a construir um sentido entre o mundo real e o mundo da representação (DAVOLI, et al, 2018, p. 55).

Oportunizar estes momentos de representação gráfica para a criança, lhe permite imaginar, não existe certo ou errado, existe possibilidade. A criança desenha com o corpo, enquanto desenha retrata o que observa, imagina, brinca, faz pesquisa, potencializa suas expressões e aprendizagens. Para a criança, rabiscar, desenhar e escrever não são simples atos mecânicos, ao acaso. Cada gesto e movimento têm significações simbólicas, capazes de contribuir para o desenvolvimento humano.

Compreendemos que seja extremamente pertinente oferecer outras propostas de exploração e observação gráfica ampliando o repertório de possibilidade, de investigação e de imaginação das crianças. Sendo que, a importância do grafismo não é de fato o resultado final, mas o decorrer do percurso, as hipóteses, as constatações, as teorias narradas por elas, uma vez que através da capacidade simbólica, a criança enriquece sua capacidade de criar. Nessa perspectiva, é fundamental que o adulto perceba e compreenda a criança como sujeito com características, pensamentos, sentimentos e vontades próprias, e que "*diante das imagens infantis é preciso cautela, disponibilidade para a escuta,além de uma presença adulta que não interprete e não julgue."* (GOBBI; PINAZZA 2014, p.104)

Figura 2 - Grafismo de Érica

Fonte: Autoras.

Érica desenha o castelo da princesa.

"– Ela mora bem lá em cima" (Érica)

O desenho de uma criança não é simplesmente um desenho, se conhecermos o seu significado, descobriremos que este desenho terá muito para nos falar. Através dele, transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, registrando aquilo que é significativo para ela. Podemos dizer que o desenvolvimento do grafismo é a revelação da natureza emocional e psíquica da criança, é apenas uma das múltiplas linguagens da criança, em que ela torna visível o invisível.

O mundo real é construído pela observação e imitação de seus pares e o imaginário, aquele que ela constrói a partir da sua absorção da realidade. Quando a criança brinca, e nesse ato representa situações e personagens do mundo adulto, ela apreende o mundo, manifestando-se simbolicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação infantil, o educador que percebe a criança como sujeito em desenvolvimento e transformação contribui significativamente nesse processo, uma vez que

compreende a criança em seu tempo histórico, respeitando as suas várias formas de manifestações expressivas.

A criança associa ao prazer do gesto, o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca. Pelo desenho ela cria e recria individualmente formas expressivas, reunindo percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade.

Ao desenhar, ela passa por diferentes estágios (etapas) que definem formas de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sentimentalidade.

Para aprender, as crianças não precisam que as ensinem, são excelentes observadoras, curiosas e pesquisadoras. As mesmas têm uma capacidade surpreendente de absorver o mundo à sua volta, de fazer constatações, criar hipóteses, teorias, e construir conhecimento.

Todavia, através do grafismo as crianças pensam, suas ideias são complexas, por vezes metafóricas, e um bom educador precisa dar tempo e ter tempo para que estes pensamentos sejam produzidos e consequentemente lidos. É preciso estar sensibilizado, encantado, e acreditar nas potencialidades das crianças, e que elas são produtoras de cultura, cultura da infância.

REFERÊNCIAS

ATÊLIE CARAMBOLA, Escola de Educação Infantil. **A linguagem da Dança e do Grafismo** – Teorias de crianças de 3 a 4 anos – olha! eu tô rodando! / Atêlie Carambola Escola de Educação Infantil – São Paulo: Unic Gráfica e Editira, 2018. 84 p.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** Edith Derdyk; 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ/RS

Monique Medeiros de Souza de GODOY[124]; Jussara NAVARINI[125]

[124]Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –UERGS.
[125]Doutora em Química – Síntese Orgânica –UFSM; Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –UERGS-Unidade de Cruz Alta. Professora Orientadora.

E-mails: moniquemedeiros20@hotmail.com;
jussaranavarini@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Ibirubá/RS, com embasamento teórico em Bujes (2001), Marcondes (2012) e outros. Utilizando pesquisa descritiva, através de questionários aplicados com educadores de ambas etapas para verificar as concepções em relação a lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), bem como as orientações pedagógicas e metodologias utilizadas. Os resultados encontrados acerca da pesquisa foram: os professores se preocupam em utilizar metodologias dinâmicas, porém acabam precipitando-se e dão mais importância à alfabetização. Além disso, eles sentem-se desamparados em sua maioria pela equipe diretiva quanto as orientações pedagógicas. Já as equipes diretivas acreditam que os alunos não apresentam desconfortos neste período de transição e consideram estar orientando os fazeres institucionais, a partir do desencontro nas respostas segue-se a premissa de que as equipes diretivas não têm convívio assíduo nas salas de aula.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, o conceito de "criança", "infância" e das instituições de ensino, passaram por inúmeras transformações e nem sempre tiveram a importância e a devida valorização que estão recebendo no momento atual. Em decorrência disso, surgem diversas pesquisas como as de Bronfenbrenner (1996) no campo do desenvolvimento infantil que acabam trazendo exigências para as escolas, as quais devem estar em constante evolução e dessa forma acompanhar essa nova realidade em relação ao desenvolvimento infantil. Assim realizando novas dinâmicas dentro de seus espaços pensando no bem-estar dos alunos e da instituição, considerando que estes espaços devem ser de continuidades educacionais, ou seja, os conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil serão sistematizados ou concretizados no Ensino Fundamental.

Após a inserção da lei nº 11.274/2006, com ingresso das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, acredita-se que os docentes e a equipe diretiva das escolas, na busca por um bom desenvolvimento dos alunos que ingressam antecipadamente no primeiro ano, agem como mediadores, baseando suas práticas pedagógicas na ludicidade, interação e conhecimento da nova dinâmica escolar, auxiliando as crianças na transição.

O tema partiu de experiências vivenciadas na Educação Infantil e de observações de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, as quais produziram algumas inquietações, pois ambas as etapas de ensino são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi investigar como se dá o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Ibirubá/RS, considerando a natureza dos dois níveis bem como os aspectos legais e a metodologia aplicada pelos docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em um estudo descritivo e qualitativo por intermédio de questionários, analisando como os professores e equipes diretivas de ambos os níveis observam e preocupam-se com o desenvolvimento dos discentes. Participaram do questionário dezesseis professores, sendo nove da Educação Infantil e oito do Ensino Fundamental. O número de equipes diretivas foi menor, quatorze no total, sendo sete da Educação Infantil e sete do Ensino Fundamental.

Os questionários foram elaborados a partir de leituras sobre a temática, bem como a inquietude da pesquisadora em descobrir quais as reais dificuldades que permeiam esse processo. As questões que compõem o questionário foram pensadas de maneira a responder quais os contratempos observados pelos professores e quais as metodologias utilizadas para se desvencilhar destes e quais as orientações que os docentes recebem da equipe diretiva em relação ao trabalho pedagógico direcionado as crianças no processo de transição. Totalizaram 11 escolas pesquisadas, sendo essas 6 municipais, 4 estaduais e 1 privada.

Para elaboração e agrupamento dos dados dos questionários foram separados de acordo com os dois segmentos de pesquisas sendo eles: equipes diretivas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; professores de Pré-Escola e primeiro ano do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As equipes diretivas da Educação Infantil responderam inicialmente se observavam expectativas das crianças em relação à etapa anterior. Entre as participantes observou-se que algumas não percebem expectativas, no entanto, citaram várias expectativas. Cabe destacar que as mesmas se contradisseram nas respostas, pois haviam respondido à pergunta como se não percebessem tais expectativas.

Já as diretivas do Ensino Fundamental foram questionadas se as mesmas observam desconfortos nas crianças em relação à

nova dinâmica escolar. A maioria relatou observar desconfortos como: o menor tempo para atividades lúdicas, a quantidade de atividades, novo professor, escola e colegas.

Marcondes (2012) reforça que as escolas se consideram possuidoras de uma cultura própria, onde os alunos que ingressam nelas tem que se adaptar aos seus espaços e práticas, o que acaba negligenciando as particularidades da infância, enquanto o referencial propõe que as crianças ingressando um ano mais cedo, portanto mais imaturas necessitam de práticas flexíveis e dinâmicas. Com relação a essa adaptação as equipes diretivas do Ensino Fundamental relataram que alguns alunos se adaptam rapidamente, já outros levam mais tempo podendo variar dos primeiros dias do ano letivo, até três meses.

Os professores da Educação Infantil também foram questionados sobre as expectativas dos alunos em relação à etapa de ensino seguinte. Apenas um participante respondeu que não observa expectativa dos alunos em relação à etapa seguinte, já os demais observaram algum tipo de expectativas relacionada à quantidade de tarefas voltadas à alfabetização, o que vem ao encontro das pesquisas de Marcondes (2012) que relaciona as expectativas às atividades de escrita que virão a desenvolver no Ensino Fundamental.

Com isso eles responderam acerca das metodologias diversificadas para incentivar os alunos nesse processo. Todos relataram utilizar metodologias diversificadas, porém a maioria dos participantes utilizam como tarefas números, vogais e letras no geral. Dessa forma, com a intenção de adaptar os alunos nas vivências do Ensino Fundamental, os professores acabam transformando em uma educação disciplinadora que pode ser dolorosa para as crianças, pode gerar o que Bujes (2001) nomeia ser uma “escolarização precoce” (BUJES, 2001, p. 16), trazendo para a Educação Infantil uma postura de Ensino Fundamental onde exista a alfabetização e numeralização precoces, além de rigidez nas atividades e rotinas.

Quanto às orientações vindas da direção, percebe-se que grande maioria dos professores da Educação Infantil dizem ter aprendido com o tempo em sala de aula, havendo a necessidade de orientações pedagógicas vindas da equipe diretiva, pois cabe ao diretor, atividades de coordenação do trabalho pedagógico, como organização do pessoal, incluindo procedimentos, sendo necessário também acompanhamento destas metodologias e incentivos "às atividades de inovação e ao clima favorável às mudanças" (TAUCHEN, 2013, p. 17).

Os professores do Ensino Fundamental assumiram perceber as dificuldades dos alunos em se adaptar ao novo ambiente. Entre os desconfortos citados pelos professores estão "o brincar", "a imaturidade", "maior período para alfabetização" e "professores novos".

O foco dos primeiros anos do Ensino Fundamental conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a alfabetização, porém esse processo envolve práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2018). Por isso, entende-se que para que haja qualidade no ensino a articulação entre a alfabetização e as demais áreas do conhecimento é essencial incluir todas as áreas, incluindo a música, teatro e linguagens são métodos de administrar o lúdico no processo pedagógico do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A partir dos dados analisados verifica-se que todos os professores relataram dificuldades por parte dos alunos, pois esses querem mais tempo para brincadeiras e socialização com os colegas. Considerando a faixa etária, tem-se como uma naturalidade o fato de as crianças quererem brincar conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996), porém as construções através das brincadeiras são inúmeras, como atenção, memória e imaginação. Portanto, entende-se que o lúdico não deve ser considerado um empecilho para o processo de alfabetização e sim como um processo indissociável, ou seja, utilizado como uma ferramenta.

Ainda, metade dos professores participantes também relatam que modificaram suas práticas pedagógicas a partir da aprovação da lei nº 11.274/2006, o que vem de encontro à Marcondes (2016) quando esta reforça que devemos reorganizar as metodologias a partir da nova lei, pois não basta apenas modificar apenas a idade nos documentos, nossas práticas precisam também ser repensadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam a utilização de metodologias inovadoras em sala de aula, para que proporcionem aos estudantes espaço para serem protagonistas, incluindo as situações de experiências e experimentações, com diferentes espaços e situações (BRASIL, 2013).

Assim como os professores do segmento anterior, os do Ensino Fundamental também se sentem desemparados quanto às orientações vindas da equipe diretiva, alguns reconheceram que retiram subsídios de formações ou de sua vida acadêmica, apenas dois deles citaram que as orientações vêm da equipe diretiva.

Os resultados de professores e equipes diretivas foram cruzados com seu respetivo nível de ensino. Com isso verificou-se que existe uma falta de ligação entre os diretores e professores de ambas as etapas de ensino em relação as expectativas/desconfortos.

As equipes diretivas não percebem o mesmo que os professores em relação à transição, o que se pode sugerir que os diretores e suas equipes tem pouco convívio dentro das salas aula, não conseguindo ter a mesma percepção que os professores que convivem diariamente com as crianças.

A partir das contradições presente nas respostas sobre as orientações buscou-se encontrar explicações, enquanto treze equipes diretivas dizem dar orientações aos professores, a mesma quantidade de professores relata não receber. Sugere-se que uma das prováveis razões para esta contradição é o fato de os diretores considerarem como maneiras de orientações, conversas informais tidas nos corredores ou em outros locais da escola e não algo específico com esta temática, como reuniões ou formações.

Com relação às metodologias, há um resultado de concordância entre os professores e diretores de Educação Infantil e a mesma circunstância acontece no Ensino Fundamental, ou seja, os professores dizem utilizar metodologias diversificadas e as equipes diretivas relatam que os professores não apresentam resistência na utilização das mesmas. Porém, as respostas fazem com que se reflita de onde as equipes diretivas retiram subsídios para essa questão, pois a partir da análise sobre o desconforto realizada anteriormente, foi observado que nas escolas participantes da pesquisa a equipe diretiva não tem presença assídua em sala de aula, o que traz a hipótese de que, em reuniões pedagógicas a temática seja abordada, ou ainda que a mesma seja objeto de discussão nos intervalos e conversas informais com os professores.

CONCLUSÕES

Diante do explanado pode-se concluir que no contexto do Ensino Fundamental existe um desconforto das crianças ingressantes no primeiro ano, e os métodos utilizados por alguns professores é a ludicidade, outros enfatizam a alfabetização esquecendo de associar a ludicidade, pois consideram normal para faixa etária o desejo pela brincadeira, portanto acabam o deixando de lado, trabalhando sua metodologia sem vincular a etapa anterior.

Já na Educação Infantil pode-se concluir que os professores auxiliam os alunos com algumas metodologias que acabam gerando uma escolarização precoce, pois trazem tarefas do Ensino Fundamental para a pré-escola, ou seja, acabam não seguindo os objetivos propostos da fase, apesar da boa intenção pela parte dos educadores

Com relação às orientações vindas das equipes diretivas, entende-se que as mesmas não participam como deveriam do cotidiano em sala de aula. Desta forma, não estão cientes da amplitude dos desconfortos presentes no período transitório, além de considerar a orientação que dá ao corpo docente suficiente para o trabalho pedagógico enquanto o corpo docente parece sentir-se desamparado quanto ao apoio da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. In: _____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, df: 2013, p. 80 – 100. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&itemid=30192>. Acesso em: 01 jun 2018.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. 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, DF: MEC/SEF, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Propósito e perspectiva. In: _____. A ecologia do desenvolvimento humano*:* experimentos naturais e planejados. Porto alegre: artes médicas. 1996. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Cap. 1, p. 5-13.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 1, p. 13-22.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Tese (doutorado

em educação escolar). Universidade estadual paulista. Faculdade de ciências e letras. Araraquara. 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 maio 2018.

TAUCHEN, Gionara. Gestão escolar democrática: apontamentos sobre os princípios e as funções de organização. In:_____(org.). **Gestão e organização escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, v. 17, p. 11-27 (coleção cadernos pedagógicos da ead). Disponível em: <http://www.sead.furg.br/images/cadernos/pdf/caderno-17.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

O SUPERVISOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Sandra Denise Paula de SOUZA[126], Armgard LUTZ[127]

[126]Especialista em Gestão: orientação e supervisão escolar. Supervisora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta. [127]Profª Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -Uergs. Unidade em Cruz Alta.

E-mails: sandragestao474@gmail.com; hepplutz@gmail.com

RESUMO

A pesquisa foi orientada pela metodologia qualitativa, buscando dados junto a supervisores de diferentes escolas da rede municipal e estadual do munícipio de Cruz Alta, com o uso de questionário concomitante à pesquisa bibliográfica. O objetivo da pesquisa foi aprofundar os argumentos à mudança paradigmática do processo de alfabetização, através do diálogo entre supervisor mediador e professores alfabetizadores. A escolha do tema justifica-se devido a) os baixos índices de aprovação dos alunos no 3º ano (quando a criança tem 8 anos e está no final do ciclo de alfabetização) resultado que interfere nos anos seguintes; b) as pesquisas dos últimos dez anos apontam que uma das causas dos fracassos na alfabetização é o emprego das metodologias tradicionais de alfabetização. O objeto de estudo foi a atuação mediadora do supervisor escolar junto ao processo de alfabetização inovadora. Com base em Freire, Vygotsky, Libâneo e Ferreiro abordou-se a função do supervisor mediador, a concepção construtivista do processo de alfabetização e a inovação na educação. Os resultados apontam a necessidade de rotina de debates com os professores alfabetizadores, com base nos argumentos científicos da aprendizagem da leitura e escrita; atuação do supervisor mediador na zona de desenvolvimento proximal dos professores. Concluiu-se

que colocar a alfabetização como centralidade no projeto pedagógico da escola gera compromisso com o sucesso escolar e que a supervisão mediadora contribui para superar paradigmas que ignoram como acontece o processo de construção da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Supervisor mediador. Alfabetização. Inovação.

ABSTRACT

The research was guided by the qualitative methodology, with the supervisors of schools of municipal and state network of the community of Cruz Alta, using a questionnaire concomitant to the bibliographic research. The objective of the research was the prototype of the literacy process. The choice of subject is justified by the approval ratings of students in the 3rd year (when the child is eight years old and is at the end of the literacy cycle). b) As the past ten years have pointed to literacy and literacy. The object of study was a mediator of the school work supervisor with the process of innovative literacy. Based on Freire, Vygotsky, Liberal, Blacksmith, address a role of the media supervisor, a process of literacy and knowledge. The indicators will be executed in an orderly manner, based on the following results: the supervisor mediator in the proximal area of development of the teachers. It was concluded as the centrality in the pedagogical project of the school with the commitment of school success and a process of learning the word and the writing.

Key-words: Supervisor mediator. Literacy. Innovation.

INTRODUÇÃO

Os índices de analfabetismo no Brasil continuam alarmantes e a aposta é que o investimento na alfabetização durante a infância é fundamental a fim de evitar o aumento da dívida com os adultos

analfabetos, pois a precária alfabetização nos anos iniciais afeta a escolarização nos anos seguintes. A irrefletida e tácita escolha da metodologia de alfabetização que concebe a aprendizagem de fora para dentro tem afetado o sucesso e o protagonismo das crianças nesse processo, assim como as justificativas deterministas do tipo: o aluno não se alfabetiza devido escasso esforço; o aluno não se alfabetiza porque os pais não apoiam ou porque o aluno é imaturo, pobre, entre outros apontados apontadas pelos professores. O sofrimento de ambas as partes, professores e alunos, e por extensão, dos pais, tem sua raiz no desconhecimento de como acontece o processo de construção da leitura e da escrita. Por outro lado, o coordenador pedagógico da escola, assumindo a condição de especialista atualizado e disponível, ao atuar de forma mediadora apresenta potencial para transformar essa realidade.

SUPERVISOR MEDIADOR VIRANDO A MESA

O supervisor escolar como articulador, coordenador e estimulador de ações pedagógicas vinculadas a novas descobertas em educação é um dos principais responsáveis pela discussão reflexiva no meio escolar. Entre as funções exercidas está a de estabelecer parcerias com os profissionais que atuam diretamente com os alunos e nessas situações, sua principal ferramenta será instigar, questionar, desafiar os educadores para então criar estratégias que irão garantir um avanço significativo e alinhamento na busca da coerência pela qualidade do ensino. Como refere Pimenta (2009), a mediação faz parte de uma concepção oposta aos sistemas de instrução baseados no exercício do ensino como mera transferência de informação. Contudo, não basta que o supervisor compreenda o conceito de mediação, necessita ter consciência de que seu papel é *empoderar* a equipe a fim de escrever uma nova história, mudar a estrutura do ensino/aprendizagem, oportunizando aos alunos experiências de autoria própria. Compreende-se que o caminho é exercitar junto aos professores os processos dialógicos e

de desenvolvimento dos professores na perspectiva da teoria de Vigotsky provocando a ZDP – zona de desenvolvimento proximal para atingir a ZDR - zona de desenvolvimento real. Em respeito aos diferentes níveis em que se encontra cada professor, o coordenador pedagógico oferecerá a *ajuda ajustada.* Trata-se de um encaminhamento através do qual o professor também aprende como atuar mediando em sala de aula e oferecendo a ajuda ajustada aos alunos. Com essa postura o supervisor transforma a escola em um ambiente de construção de saberes a partir das interações e o aluno levará consigo esse aprendizado para modificar o meio em que vive, atuando como agente transformador da sociedade.

Promover a virada paradigmática no processo de alfabetização, passa pelo processo de promover a compreensão de como a aprendizagem acontece segundo Piaget e demonstrar os efeitos positivos que a alfabetização, segundo a psicogênese da leitura e da escrita, promovem na aquisição das habilidades para o uso social da leitura e da escrita. Nesse sentido, o supervisor e coordenador pedagógico podem salientar que todas as pesquisas apontam para um processo de aquisição de leitura e escrita menos técnica; trazendo os resultados das pesquisa de grandes autores como Piaget, Vygotsky e Wallon que associam o processo de aprendizagem à mediação do professor; que a autonomia do aluno na construção de hipóteses e posteriormente na revisão das mesmas demonstra a construção da leitura e da escrita de dentro para fora; que a percepção do erro não é negativa mas indicadora de alterações possíveis.

Nesse sentido ainda, o supervisor deve mobilizar os professores para voltar seu olhar para como cada aluno aprende, quais as significações que a ação desenvolvida traz para o educando, deixando de lado as atividades que trabalham apenas a mecanização, o ato de copiar e encher caderno que desmotiva e torna o aprender cansativo e desgastante, e muitas vezes não produz nenhum resultado positivo na aprendizagem. Conforme salientam Ferreiro e Teberosky, cópias não fazem pensar. O

fundamental é partir das possibilidades de cada aluno, traçar metas claras para superar dificuldades. Para que o processo de alfabetização seja único, importa que a criança possa pensar, agir, refletir, se posicionar e aprender a ser o sujeito ativo e que constrói suas concepções sobre o mundo. Além disso, não é através de cartilhas e longos exercícios que os alunos irão aprender e nem de modo automático, mas dando-lhes oportunidades, estímulos, para demonstrarem suas capacidades de como ler, escrever e serem críticos, buscando seu papel na sociedade (RANGEL *et al*., 2017). Para auxiliar nesta alfabetização, o supervisor tem um papel fundamental.

METODOLOGIA

Foram convidadas a participar da pesquisa 8 coordenadoras pedagógicas de escolas que atendem o ciclo de alfabetização. As respostas às entrevistas foram analisadas e demonstradas em gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os resultados destaca-se que há demonstração de que a relação existente entre o supervisor escolar e os professores alfabetizadores fica centrado na superação das dificuldades de aprendizagem, conforme 75% dos entrevistados, ainda não há uma preocupação em planejar ações voltadas aos anos iniciais e em específico ao ciclo de alfabetização. Apenas 25% dos entrevistados identificam a supervisão escolar como uma função mais ampla, mediadora do trabalho pedagógico, preocupada com o ciclo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo deixa claro que o supervisor escolar é peça fundamental para mudanças de paradigmas no ambiente escolar e

que não basta que os professores tenham todo o conhecimento psicolinguístico das etapas de aquisição de leitura e escrita, tenham consciência da importância sociolinguística, a função desse agente mediador na atualidade é instigar o desejo pela busca da qualidade do ensino, visando sempre à vinculação teórica com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Ainda, a proposta pedagógica deve preocupar-se com a alfabetização com um olhar para o planejamento do trabalho visando atuar junto aos professores do ciclo de alfabetização, algo que não vem acontecendo conforme a fala das entrevistadas. Dessa maneira, poderia ser evitada essa compartimentação em períodos, os professores dariam um seguimento, pois pensariam no ciclo como um todo, consolidando as aprendizagens.

Os resultados demonstraram que há pouca reflexão sobre as ações efetivas voltadas ao processo de construção de leitura e escrita na perspectiva construtivista; outro aspecto que merece atenção é a superação das dificuldades na alfabetização a partir de um acompanhamento que avalie o processo e não somente o aluno, como ponto e partida para trazer novas contribuições ao processo alfabetizador e à superação das dificuldades de aprendizagem.

Sobre a atuação do supervisor mediador e sua relação junto ao professor fica evidente que não há uma preocupação com o ciclo de alfabetização. Há grande distância entre as concepções do trabalho do supervisor em parceria com o professor alfabetizador. A concepção de mediação junto à ação do professor ainda é equivocadamente entendida como avaliação do trabalho docente. Observa-se distância entre o conceito de mediação e sua prática. Ficou claro que o trabalho não é considerado satisfatório e tem sido também analisado exclusivamente como responsabilidade do professor.

> A mudança paradigmática inclui o professor no centro dela, com transformação radical: vai cuidar do direito do estudante de aprender como autor, não da aula ou da prova. Precisa deixar para trás a

> condição de profissional do ensino; é profissional da aprendizagem, primeiro em si, e logo no estudante. Estudante pode aprender bem com professor que aprende bem. Frequentar a escola não basta; o fenômeno crucial que deve ocorrer na escola não é a frequência de aula, mas de aprendizagem autoral do estudante. (DEMO, 2016)

Dessa forma, é necessário reconhecer que o supervisor como um mediador deve sempre estar atento às necessidades de atualizações permanentes da equipe. Esses momentos de reflexões visam reestruturar a proposta pedagógica da escola frente às necessidades de (re) elaborações que devem ser construídas de maneira coletiva.

É importante salientar que a reflexão sobre a definição do ambiente escolar comprometido com a alfabetização significativa, ainda é um conceito abrangente que necessita ser levantado pelos supervisores no ambiente escolar.

Conclui-se que a mudança de paradigma é urgente e o supervisor, com base no diálogo, instigará os professores à reflexão sobre o próprio trabalho, tendo ciência de que todos fazem parte desse processo como agentes de transformação, voltando-se para a aprendizagem, que deve acontecer a todo momento. As transformações se dão na formação profissional de maneira contínua; na sala de aula construindo a autonomia do aluno e principalmente, na reconstrução da proposta pedagógica da escola que deve funcionar como um organismo vivo, que se adapta a mudanças. É necessário muito estudo, comprometimento e relações de parceria na busca constante por inovação.

REFERÊNCIAS

ARANTES A. P. P; COSTA, G. A. de O; BRAZ, S. S. **O papel do supervisor escolar frente às dificuldades de aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2014. Disponível em:

http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/viewFile/14/14. Acesso em: 25 out. 2018.

BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 101-115, 2010.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: Um Pouco de História. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 39, Nº 74, jul./dez. 2017.

CORTELLA, M. S. **Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO**,** P. 2016. **Metodologias Ativas – Estratégias para salvar para salvar a aula-** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1BTuNMXyuN7uWxKY3E1dMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9_Q/pub>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; **A psicogênese da língua escrita.** 4° ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALDINO, Nivaldo. **O supervisor educacional na escola**. Publicado em 17 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/o-supervisor-educacional-na-escola-nivaldo-galdino/. Acesso em: 25 out. 2018.

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

ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DE DISCENTES JOVENS E ADULTOS

Ana Paula dos Santos Agertt[128], Luis Maria Fernandes Areal Rothes[129].

[128]Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi/RS.
[129]Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto/Pt.

E-mails: ana.agertt@iffarroupilha.edu.br; luisrothes@ese.ipp.pt.

RESUMO
Esse trabalho relata parte de uma pesquisa de Mestrado realizada em um curso de formação técnica integrado ao ensino médio do PROEJA (programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos), cujo objetivo foi investigar, pela ótica dos sujeitos envolvidos, como se concretiza a organização do currículo por núcleos e áreas do conhecimento, baseada pelos princípios de currículo integrado (CI). Nesse estudo qualitativo, a coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas com discentes, que relataram suas percepções sobre a organização do ensino. As entrevistas foram gravadas, transcritas, e analisadas por metodologia de análise de conteúdo. A partir das falas dos discentes é notável que todos consideram, em maior ou menor grau, que o currículo com suas práticas de ensino voltadas à integração, contribui para suas formações, enriquecendo seus contextos de vida fora da escola, no meio social e profissional.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. PROEJA. Inclusão social. Currículo integrado.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes adultos, em último ano de formação, em um curso técnico profissionalizante integrado ao ensino básico, do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), em que o currículo prevê junção dos conhecimentos básicos com conhecimentos técnicos, numa perspectiva de ensino integral. A pesquisa teve como objetivo analisar qualitativamente a concretização da organização curricular por núcleos e áreas do conhecimento, pela ótica dos envolvidos.

O PROEJA foi instituído em âmbito federal na educação profissional, científica e tecnológica, criado pelo decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005, a partir do qual há a possibilidade de integração da educação básica com a educação profissional. O Documento Base do PROEJA (DB) define como fundamento deste programa "a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania" (DB, 2007, p. 05). Na proposta dos Institutos Federais o ensino se organiza de forma a contemplar os conteúdos básicos determinados pelas legislações educacionais vigentes, assim, atende às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, e contempla os conteúdos da formação profissional, orientados pelo Catálogo dos Cursos Técnicos.

Com a implementação de áreas do conhecimento, recomenda-se que a integração de diferentes temas, que seriam estudados em disciplinas separadas, se unam, complementando uns aos outros com significado (PPCP, 2014). Sendo assim, propõe-se uma organização curricular na qual a formação geral (organizada por áreas de estudo) e a formação técnica sejam interligadas e inseparáveis, rompendo a preparação de sujeitos ou para pensar (intelectuais) ou para trabalhar (mão-de-obra) (PPCP, 2014, p. 28).

Ciavatta corrobora com isso dizendo que integrar o currículo significa “enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como cidadãos” (2005, p. 84).

Esta organização por áreas está prevista no DB como sugestão de estratégia metodológica para “superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” (DB, 2007, p.48), e sugere a organização curricular por áreas, por temas ou por projetos para a educação de jovens e adultos (EJA). Assim, criaram-se três núcleos de formação, o núcleo básico, o núcleo tecnológico e o núcleo politécnico. Essa estrutura curricular exige que os docentes organizem-se coletivamente, tanto na sua área, como com outras áreas e núcleos.

Para atender a estes pressupostos legais e metodológicos, criou-se a Prática Profissional Integrada (PPI), que visa garantir a prática profissional no âmbito do curso e “deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico” (PPCP, 2014, p. 34). Espera-se que estudantes e professores trabalhem em conjunto no decorrer dos projetos realizados pela PPI, sendo que, no último ano do curso, está previsto na grade curricular espaços de tempo semanal para realização desses projetos integradores.

Conforme o PPCP, a PPI é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, articulando, entre os núcleos, os conhecimentos trabalhados em no mínimo, quatro disciplinas contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica (PPCP, 2014). Na PPI, os estudantes desenvolvem projetos em torno de temas interdisciplinares que permitem pesquisa prática fora da escola, resolução de problemas reais, por meio de projetos realizados ao longo do ano.

METODOLOGIA

Os inquiridos nessa pesquisa foram os estudantes em último ano de formação, pois são os sujeitos que vivenciam o resultado das ações de ensino efetivadas no decorrer dos seus processos formativos. A pesquisa se apresentou com uma abordagem qualitativa, portanto, não houve nela prioridade na quantificação. Segundo Bardin (2016, p. 146), o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a "inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência de sua aparição". Essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso, pois conforme Gil (2008), um estudo de caso aborda determinado grupo envolvendo características subjetivas e um conjunto de fatores influenciantes. A coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas com seis discentes do total de nove estudantes da turma. Quanto à amostragem deste estudo de caso, não houve preocupação com quantificação estatística, mas sim com a significatividade das respostas obtidas para responder às questões. Nesta ótica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica (RUQUOY, 1995, apud ROTHES, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os discentes inquiridos compartilham características específicas que revelam a heterogeneidade do público do PROEJA ao passo que também apresentam especificidades comuns ao público da EJA. Definimos para identificação dos sujeitos as letras: A, B, C, D, E e F, algumas características seguem:

Discente	Idade	Tempo longe da escola	Motivações para ingresso no curso
A	51	25 anos	Aproveitar o tempo para aprender algo.
B	42	20 anos	Concluir o ensino médio e formalizar conhecimento.
C	40	20 anos	Aproveitar o tempo ocioso.
D	24	3 anos	Melhorar de vida, entrar no mercado de trabalho.
E	22	2 anos	Colocação no mercado de trabalho.
F	23	3 anos	Terminar o ensino médio e aprender uma profissão.

Quadro 01: Perfil dos estudantes entrevistados.
Fonte: Autores.

É possível verificar nas falas dos sujeitos, independentemente da idade, a percepção de que a escola de hoje é diferente da escola que haviam frequentado. Em comparação, relatam que percebem que hoje há mais diálogo, que as metodologias relacionam os conteúdos com a vida deles e que há autonomia. Como nos diz Oliveira (2007, p. 97) que a lógica que deve presidir no ensino de adultos, é uma abordagem teórico metodológica que articula os conteúdos com situações de vida cotidiana das populações, no intuito de despertar interesse dos sujeitos adultos.

Evidencia-se que os pontos favoráveis vistos pelos discentes são relacionados ao diálogo, como metodologia dos professores, e ao quanto conseguem aplicar o conhecimento ao cotidiano. Gadotti (2001) afirma que é essencial para a atuação docente que haja diálogo, e que o educador de jovens e adultos precisa respeitar as condições culturais do jovem e do adulto, tendo como a formação primeira do educador, a filosofia do diálogo. “O adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa, ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo” (GADOTTI, 2001, p. 39).

Algumas dificuldades foram apontadas pelos estudantes nessa pesquisa, algumas ligadas a dificuldades em disciplinas específicas da área de informática ou matemática. Contudo, em geral, é notável que os estudantes inquiridos avaliam positivamente a disposição das disciplinas e áreas do conhecimento e da metodologia utilizada. Os inquiridos possuem atividade profissional, o que diferencia fortemente do público em idade escolar regular. Diz o discente B que: “a PPI, a gente usa muito, na questão social, ela vem para transformar-nos em pessoas melhores”. Nos relatos dos discentes percebemos a importância que eles atribuem às práticas integradoras de ensino, como se evidencia na fala do discente A, sobre as relações dos conhecimentos construídos, ele diz que: “PPI é a extensão da aula, é bem nítido que se aplica o conhecimento, e esses conhecimentos a gente pode relacionar com aquilo que vemos lá fora e percebe-se as relações no dia a dia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das falas dos discentes é notável que todos consideram, em maior ou menor grau, que as práticas de ensino voltadas à integração de diferentes disciplinas ou áreas com profissionalização e com a vida fora da escola, foram essenciais para suas formações e para a inclusão em seus contextos sociais. Os relatos indicam que a PPI contribui não somente na parte prática profissionalizante do curso, mas também para suas formações gerais. Discentes relataram que aprendem melhor quando se relacionam disciplinas, áreas, temas cotidianos. Os discentes deram ênfase aos projetos integradores como a PPI classificando como promotores da integração curricular no curso. Assim, é perceptível que as práticas de ensino estão em consonância com os objetivos previstos no DB, já que os estudantes percebem que as práticas dos projetos integradores possibilitam vínculo com a vida real, uma vez que diz o documento: “A formação assim pensada contribui para a integração social, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele” (DB, 2007, p. 35).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27/6/2005, p. 4. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento base. Brasília: Secretária de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, 21/09/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-106.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

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

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico de Curso do PROEJA Técnico em Edificações**. [*S.l.*]: IFFar, 2014. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/component/.../5b0461f1738ecb1b912e1a1e016dc51. Acesso em: 11, nov. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagogicas na EJA. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11, nov. 2018.

ROTHES. L. **Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos:** lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Gulbenkian, 2009. No prelo.

POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Michele Soares Ortiz de ALMEIDA[133], Fabrício SOARES[134].

[133]Acadêmica do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Unidade em Cruz Alta; [134]Professor orientador pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Unidade em Cruz Alta.

E-mails: micheleortiz594@gmail.com; soares.fabricio12@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho propõe-se averiguar quais são as possibilidades e as práticas para a educação matemática de crianças da Pré-escola, em escolas municipais do munícipio de Cruz Alta/RS. Foram utilizados dois tipos de pesquisa: a qualitativa de caráter exploratório e uma pesquisa documental. Participaram da pesquisa dez professores regentes das turmas da Pré-escola, que atuam em cinco escolas municipais das classes de Educação Infantil, sendo aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Verificaram-se os documentos legais das escolas em relação ao ensino da educação matemática, utilizando uma ficha avaliativa. Tal pesquisa foi fundamentada a partir de estudos em materiais teóricos e legais sobre as temáticas da Educação Matemática na Pré-escola. Ao concluir a pesquisa, constatou-se que os professores pesquisados, utilizam jogos e brincadeiras para o ensino da matemática, e que estes, realmente, acreditam que esta metodologia possibilita uma aprendizagem mais significativa, em que as crianças são motivadas e incentivadas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Infantil. Pré-Escola.

ABSTRACT

In the present work I proposed to ascertain the possibilities and practices for the mathematical education of preschool children in

municipal schools of Cruz Alta/RS. Were used, two types of research: qualitative exploratory character, and a documentary research. Ten Regent's professors participated in the research of the pre-school classes, working in five schools of early childhood education classes, being applied a questionnaire with open and closed questions. It was verified the legal documents of the schools in relation to the teaching of mathematics education, using an evaluative plug. Such research was based from studies in theoretical and legal materials on the issues of mathematics education in pre-school. To complete the research found that teachers surveyed, teachers resort to games and plays applied to mathematics teaching, and they do believe such methods allow a more significative learning, since the children become motivated and encouraged.

Keywords: Mathematics Education. Early childhood education. Preschool.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as possibilidades e práticas para a educação matemática na Pré-Escola da Educação Infantil. Tratando-se sobre as possibilidades de atividades e interação para educação matemática de crianças na Pré-escola, de escolas municipais de Cruz Alta/RS.

Sendo que este tema, enquanto pesquisadora, é de grande interesse desde o período do ensino médio, pois, nesta fase de escolarização, a matemática foi apresentada de forma desconectada do mundo. Eram símbolos e fórmulas que não tinham sentido.

Frente a essa situação surge a vontade pedagógica de propor às crianças o aprendizado de uma matemática que faça sentido à vida das mesmas. E, portanto, nesta pesquisa propõe-se averiguar as possibilidades de trabalho de educação matemática com crianças da Pré-escola.

Conforme Pamela Paola Leonardo, Tatiana Comiotto Menestrina e Roger Miarka (2014), nesta fase da vida da criança a matemática se torna essencial, já que a partir das experiências oportunizadas em seu meio e do diálogo com diversas pessoas, os

conhecimentos podem ser reinventados e reelaborados. E, portanto, o docente pode pensar sobre como interagir, metodologicamente, partindo do conhecimento prévio da criança, para educar matematicamente.

Assim como a matemática exerce uma relevância fundamental para o desenvolvimento da criança ela, da mesma forma, é bastante temida pelos mesmos. Portanto, o presente trabalho busca pesquisar práticas educativas para apresentar a matemática de uma forma divertida às crianças. Sendo assim, o problema de pesquisa deste trabalho visa responder quais são as possibilidades de atividades e interação para educação matemática de crianças da Pré-escola.

O objetivo geral da pesquisa propõe averiguar quais são as possibilidades e as práticas para a educação matemática de crianças da Pré-escola, adotadas nas escolas do munícipio de Cruz Alta/RS. Os objetivos específicos visam investigar quais são as práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores em relação à educação matemática na Pré-escola; verificar os documentos legais das escolas (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudo), na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o que está previsto em relação à educação matemática na pré-escola da educação infantil; e identificar possibilidades de atividades para a vivência da educação matemática de crianças da Pré-escola.

O trabalho está estruturado em três seções: metodologia, resultados e discussões e, por fim, apresenta-se as considerações finais.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste projeto foram utilizados, dois tipos de pesquisa: a qualitativa de caráter exploratório que, segundo Antônio Carlos Gil (2016), proporciona maior profundidade com o tema objeto de estudo. Foi desenvolvido, também, uma pesquisa documental com as escolas da rede municipal de ensino do munícipio de Cruz Alta/RS. Para

esta pesquisa foi realizada uma análise dos documentos destas escolas, se os mesmos possuem informações sobre a educação matemática na educação infantil.

A pesquisa aqui apresentada teve como sujeito os professores regentes da Pré-escola, e como objeto os documentos legais das escolas em relação à educação matemática para educação infantil. O número estimado de professores da Pré-escola que participaram do questionário são de dez docentes e o número de escolas que participaram da pesquisa são cinco.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário com questões abertas e fechadas, com os professores da turma da Pré-escola, nas escolas da rede municipal de ensino do município de Cruz Alta/RS; ficha para analisar os documentos legais das escolas (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudo), em relação com a educação matemática na Pré-escola da educação infantil.

O procedimento de coleta de dados se deu a partir de pesquisas em materiais teóricos e legais sobre as temáticas da Educação Matemática na Pré-escola, pelos estudos referentes aos documentos legais das escolas pesquisadas e da aplicação dos questionários às professoras da Pré-escola.

Para apresentar as análises das respostas obtidas com questionários foram utilizados gráficos e tabelas, sistematizados e apresentados na forma de texto, a partir de uma reflexão que teve como suporte teórico autores da área da educação matemática, a BNCC e o RCNEI. Quanto às análises dos documentos das escolas foi construída uma ficha avaliativa para serem feitas as ponderações e reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados aqui descritos foram adquiridos a partir de dois instrumentos, sendo que o primeiro foi uma ficha avaliativa dos documentos legais (Projeto Pedagógico-Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudo), de cinco escolas municipais no

município de Cruz Alta/RS. Analisando se os mesmos possuem informações sobre a educação matemática na Educação Infantil. Para isso, tais instituições serão indicadas pelos codinomes Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. Como segundo instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, composto por dez questões, aplicado com dez professores das escolas pesquisadas. Para esse fim, os professores serão indicados pela letra de sua escola e seu respectivo número: A1, A2; B1, B2; C1, C2, C3; D1, D2; E1.

A pesquisa se deu em escolas municipais, todas localizadas na zona urbana com funcionamento nos turnos da manhã e da tarde. Das cinco escolas, três possuem Pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais, e uma dessas, também, contém Ensino Fundamental Anos Finais e duas escolas são instituições de Educação Infantil. O número de alunos varia conforme a quantidade de turmas existentes nas escolas e o total de professores vai de oito a vinte e três.

Para a análise dos documentos legais ofertados por cinco escolas municipais no município de Cruz Alta, foi elaborado uma ficha avaliativa que possibilitou verificar as diferenças existente nos documentos entre cada escola.

No que diz respeito à questão da escola possuir um item específico em seus documentos sobre educação matemática para Pré-escola da Educação Infantil, verificou-se que todas as escolas têm este item. No entanto, na parte em quais dos documentos ela é mencionada, sendo eles Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Estudo, constatou-se que são apontados em documentos diferentes, conforme apresentado na tabela 01 a seguir:

Tabela 01 – Documentos em que a matemática é mencionada

Escola	Documentos Oficiais
A	Plano de Estudo
B	Plano de Estudo, Regimento Escolar

C	Plano de Estudo
D	Plano de Estudo
E	Plano de Estudo, Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico

Fonte: Autores (2018).

Percebe-se, desta forma, que em todas as escolas a matemática é apontada no Plano de Estudo dos professores, sendo que das cinco escolas pesquisadas, três delas são mencionadas somente no Plano de Estudo. Em contrapartida, uma das escolas, além do Plano de Estudo, também é citada no Regimento Escolar, e outra é a única em que a matemática é mencionada em todos os documentos.

Percebeu-se que a maioria das escolas não tem em seus documentos, objetivos para os alunos atingirem em relação à educação matemática na Pré-escola. Do qual três, de um total de cinco escolas não possuem esses objetivos. Sendo que para o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) é de suma importância que se tenha objetivos para os alunos alcançarem, pois determina as competências que as crianças podem desenvolver através das intenções do professor.

A partir das respostas aos questionários aplicados e devolvidos, foi iniciada a análise dos dados obtidos com as questões referentes ao perfil dos professores pesquisados. Percebeu-se que a maioria deles têm pouca experiência na classe em que atuam, sendo esta da Pré-Escola, pois em um total de 10 professores apenas 3 docentes têm experiência superior a 8 anos, já os demais trabalham com este nível de ensino por um período que varia entre menos de 1 ano e de 1 a 2 anos. Também nota-se que alguns professores da mesma escola possuem uma diferença grande entre os anos de experiência na turma de Pré-escola, sendo que os professores da Escola A e da Escola D têm 8 anos de diferença entre elas. Já a maior diferença encontrada é na Escola C, com 21 anos.

Analisa-se que a maioria dos professores possuem uma vasta experiência profissional atuando como professor, sendo que apenas um deles contém um período menor, referindo-se a 5 anos de profissão. Mas, observa-se que os docentes que têm mais experiência estão a menos tempo na Educação Infantil, sendo que o Professor D2 possui 38 anos de magistério, no entanto, menos de um ano na Pré-Escola.

Nas questões anteriores foi analisado o perfil dos sujeitos pesquisados. Daqui em diante serão abordadas as perguntas referentes às práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores em relação à educação matemática na Pré-Escola.

Assim os docentes foram questionados, com que frequência trabalham a matemática através de jogos em sala de aula, dos 10 professores investigados, 5 afirmaram utilizar jogos para trabalhar com a matemática em suas aulas, todos os dias. Dos demais, 3 docentes, declararam usar tal metodologia uma vez a cada quinze dias, e os outros 2, anunciaram que a aplicam uma vez por semana. Percebeu-se que nenhum dos pesquisados optou pela alternativa “uma vez por mês”, já a opção “todos os dias” foi escolhida por metade dos professores, sendo um percentual considerável de docentes que praticam todos os dias a matemática através de jogos.

Foi possível confirmar que todos os docentes fazem o uso de vários tipos de jogos para o ensino da matemática. Os mesmos citaram algumas das atividades que utilizam em seu planejamento, sendo elas, jogos de boliche com PVC para trabalhar números de 0 a 9, bingo dos números, ábaco, blocos lógicos para ensinar as formas, cores e tamanhos, jogo da memória, dados gigantes, pescaria com peixes de EVA, dominó, quebra-cabeça, circuitos, caixa com números e letras. Assim, em sua maioria, os docentes que participaram da pesquisa utilizam de atividades diversificadas em seus planejamentos, consequentemente atraindo a atenção de seus alunos com metodologias atrativas e prazerosas para os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível verificar que todos os docentes fazem uso em suas práticas da metodologia de jogos e que estes realmente acreditam que ela possibilite uma aprendizagem mais significativa, em que as crianças são motivadas e incentivadas. Fazendo, assim, o uso de tal metodologia com o intuito de aprimorar a aprendizagem dos alunos torna-se mais eficaz.

Pôde-se averiguar que os documentos oficiais das escolas pesquisadas estão bastante desatualizados, em comparação ao que traz a BNCC e o RCNEI a respeito da educação matemática para Educação Infantil.

Com as respostas dadas pelos professores foi possível identificar diversas possibilidades de práticas que os professores fazem uso em suas aulas. Através dos autores do referencial teórico foi possível constatar novas atividades, ou até mesmo as próprias citadas pelos professores, como práticas recomendadas para a educação matemática na Pré-Escola.

REFERÊNCIAS

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. Vol. 01 e 03. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LEONARDO, Pamela Paola; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MIARKA, Roger. A importância do ensino da matemática na educação infantil. **SIMPEMAD**: I Simpósio Educação Matemática em Debate, Joinvile/SC, 22 a 25 set. 2014. p. 55 - 68. Disponível em: <file:///C:/Users/J.MARCOS/Downloads/4662-14585-2-PB%20.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA/RS

Jucélia Rodrigues FERREIRA[135], Jussara NAVARINI[136]

[135]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs –, Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ;
[136]Doutora em Química – Síntese Orgânica. UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – Unidade de Cruz Alta. Professora orientadora.

E-mails: juceliaedfisica@gmail.com;
jussaranavarini@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de Conclusão de Curso, intitulada “Processo de Ensino e Aprendizagem de Ciências no 4º ano do Ensino Fundamental na rede pública e privada do município de Cruz Alta/RS”. Este estudo teve como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências no 4º ano do Ensino Fundamental em Cruz Alta/RS. Utilizou-se pesquisa de campo qualitativa, com aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas aos professores e alunos em três escolas de Cruz Alta/RS. Os dados obtidos do questionário dos professores foram analisados através de categorização e de forma descritiva e as respostas do questionário dos alunos foram analisadas em gráficos, tabelas e de maneira descritiva. Na análise observou-se que em alguns aspetos ocorreram desencontros entre o que foi descrito pelas professoras

em relação aos alunos. Um anseio apontado pelos alunos é de que sejam oportunizadas mais metodologias diferenciadas.

Palavras-chave: Ciências. Alfabetização Científica. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, a ciência e tecnologia estão fortemente presentes. Dessa forma, espera-se que o Ensino de Ciências possa contribuir no desenvolvimento das habilidades dos alunos, aguçando a curiosidade dos mesmos, otimizando a construção coletiva do conhecimento e possibilitando um olhar diferenciado neste processo. Este ensino é de extrema importância, pois possibilita ao aluno interpretar, questionar e investigar o espaço onde está inserido. A escola por sua vez é um local de construção deste conhecimento, cabe ao professor possibilitar ao aluno a busca e aquisição da aprendizagem através de suas aulas (BIZZO, 2009).

O estudo de ciências deve ir além dos espaços escolares, uma vez que compreendidos os conceitos oriundos desta disciplina, os mesmos podem e devem ser incorporados no dia a dia dos estudantes, fazendo associações com as temáticas desenvolvidas, possibilitando desta forma que se tornem indivíduos em constante descoberta, investigativos e com uma visão de mundo mais abrangente no que se refere aos conhecimentos obtidos através das práticas desenvolvidas.

Delizoicov e Angotti (2000) enfatizam que o Ensino de Ciências está diretamente ligado à aprendizagem científica com intuito de desenvolver nos alunos o gosto e apreço pela cientificidade que está relacionada a este estudo. O saber científico aguça no aluno o despertar pela busca de novos conhecimentos e dinâmicas diferenciadas de aprendizagem.

Pode-se dizer que ao concretizar o conhecimento obtido o aluno faz com que o mesmo fique internalizado fazendo novas aquisições de conceitos, os quais possam ser relacionados com o

que já se compreende e também estar em constante busca por novas aprendizagens.

Em relação às aulas práticas, é correto afirmar que são fundamentais para os educandos colocarem em ação os conceitos adquiridos, o que tornará significativo e prazeroso o conhecimento a eles passado. Anterior à realização de experimentos o professor poderá instigar os alunos para que os mesmos proponham hipóteses, fazendo com que estes busquem indicativos de como proceder para obter possíveis resultados.

Segundo Chassot (2003), a alfabetização científica nada mais é do que conhecimento que facilita realizar uma leitura de mundo. Esta leitura não deve ser realizada de maneira superficial, mas sim de maneira que oportunize uma possível transformação da realidade a qual se encontra.

O autor ainda afirma que a escola é o espaço onde deve-se possibilitar ao aluno abordagens que auxiliem na utilização de conhecimentos científicos, possibilitando assim a resolução de eventuais problemas do seu cotidiano, conseguindo assim tomar decisões que contribuam no fato em questão.

Sendo assim, a alfabetização científica perpassa ao campo do estudo de Ciências e se torna parte integrante do cotidiano do aluno, onde este poderá mensurar uma transformação positiva no espaço onde está inserido, contribuindo assim com a sociedade.

Dessa forma, ao buscar compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem de ciências, torna-se necessária a busca por informações de como esse processo vem sendo desenvolvido nas escolas, qual a importância que a Ciência tem no ambiente escolar e como a mesma vem sendo desenvolvida. Neste sentido, este estudo teve como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências no 4º ano do Ensino Fundamental nas redes privada e públicas no município de Cruz Alta/RS, analisando as formas de experiências que são realizadas em laboratório e/ou sala de aula e a metodologia empregada para o desenvolvimento

das mesmas, bem como saber como a Ciências é entendida pelos alunos em estudo.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e teve como público alvo professores e alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privada do município de Cruz Alta/RS.

Participaram deste estudo três escolas, sendo uma da rede municipal, uma estadual e uma privada. Cada escola disponibilizou de uma turma de 4ºano e sua respectiva professora, totalizando a participação de 3 professores e 30 alunos.

Posteriormente, realizou-se a aplicação de questionários aos alunos e professores, sendo que estes continham perguntas abertas e fechadas. Para melhor compreensão na descrição dos dados dos participantes esses foram nomeados de acordo com as escolas em estudo, ou seja, a escola municipal A, estadual B e privada C.

Os questionários foram aplicados em sala de aula e participaram os professores e seus respectivos alunos que tiveram autorização de seus pais ou responsáveis, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise dos questionários dos professores deu-se através de categorização e de forma descritiva, já os questionários dos alunos foram analisados através de gráficos, tabelas e de maneira descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As professoras que participaram da pesquisa estão em atuação na educação entre dez a mais de quinze anos. As mesmas responderam o questionário e a elucidação de suas respostas foi dividida em duas categorias: “Planejamento das Aulas de Ciências nos Anos Iniciais” e a segunda em relação aos “Recursos Pedagógicos nas Aulas de Ciências nos Anos Iniciais”.

Na primeira categoria, todos os professores afirmam que realizam planejamento de suas aulas. No entanto, diferem nos

critérios que consideram importantes para o mesmo, a professora C tem como critérios importantes para elaboração do planejamento: objetivos, conteúdos, aplicação de experiências, recursos e materiais. Já as professoras A e B utilizam apenas como critérios apenas recursos e materiais. Além disso, o planejamento é realizado em conformidade com a dinâmica utilizada pelas instituições, ou seja, as professoras B e C mencionam executar seus planejamentos através de projetos conforme o trabalho proposto pela escola e a professora A tem como base temas geradores.

Já na segunda categoria "Recursos Pedagógicos nas Aulas de Ciências nos Anos Iniciais" foi investigado o uso dos mesmos em sala de aula, a existência ou não de laboratórios, a realização de experimentos e quais os objetivos desses. Em relação aos laboratórios, professora A diz não possuir laboratório em sua escola e não realiza experiências em suas aulas. Já, a professora B relata ter laboratório em sua escola, no entanto, não tem hábito de realizar experiências. E a escola C possui laboratório e a professora afirmou realizar experiências.

Em se tratando de realização de experimentos, diagnosticou-se que independente de possuir ou não possuir laboratório na escola, o hábito de realizar experiência é mencionado apenas pela professora C e está aponta como objetivos que considera importantes nessa prática: a busca por investigar hipóteses de estudo, bem como colocar em prática o conteúdo estudado e realizar experimentos para iniciação de novos conteúdos.

Os dados obtidos através da participação das professoras nos mostram que a realidade das mesmas varia em alguns pontos e chamaram atenção em relação aos recursos disponíveis na escola Estadual e Particular, onde esses são similares, no entanto a professora da escola particular explora mais esses recursos.

Quanto ao questionário aplicados aos alunos foi possível observar que estes incialmente apresentaram certa dificuldade ao responder as questões, pois tinham dúvidas em relação ao contexto

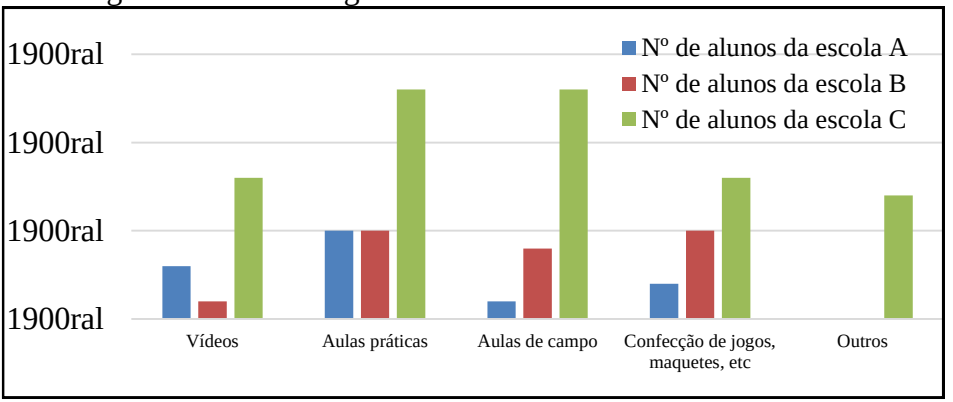
das perguntas. Duas professoras ficaram surpresas com algumas questões pontuais que foram feitas pelos alunos em relação ao que a eles foi perguntado, as mesmas acreditaram que estes conceitos básicos de Ciências já tinham sido assimilados por eles.

Em se tratando de aspectos relacionados ao desenvolvimento de atividades práticas os alunos das escolas A e B citaram que não são realizadas aulas práticas, de contrapartida todos os alunos da escola C afirmaram realizar essas atividades nas aulas e que os espaços onde as mesmas são realizadas varia entre sala de aula e laboratório. Cabe destacar que as respostas dadas pelos alunos estão em consonância com as que os professores responderam.

Em relação as metodologias utilizadas nas aulas, os resultados obtidos estão demonstrados na Figura 1.

Na figura destacamos a opção “outros”, onde pontualmente os alunos da escola C mencionaram a realização de Feira de Ciências. Pode-se observar que na escola C que é da rede privada, todas as opções apresentaram maior número de escolha em relação as demais escolas. Acredita-se que isso pode estar relacionada as metodologias que são desenvolvidas pela professora durante as aulas.

Figura 1 – Metodologias utilizada nas aulas de Ciências



Fonte: Autora (2018)

As mesmas opções da figura acima foram utilizadas ao questionar os alunos sobre o que eles consideravam necessário para que as aulas de ciências fossem mais atrativas. A utilização de vídeos nas aulas foi o ponto forte apontado de maneira geral para tornar essas mais interessantes. Sendo este recurso atrativo aos alunos, a professora ao utilizá-lo poderá tornar suas aulas mais dinâmicas para os mesmos.

As demais opções foram citadas também. Sendo assim, observou-se que o desejo dos alunos está relacionado com aulas que apresentem propostas inovadoras, onde as práticas sejam constantes e os espaços escolares mais explorados tornando assim a aquisição do conhecimento mais significativa.

CONCLUSÕES

Foi possível observar a partir dos dados obtidos que os recursos utilizados pelos professores são variados e que parte do interesse do professor em inovar. Em alguns pontos que fizeram parte deste estudo, observa-se que as respostas dos professores foram diferentes em relação as de seus alunos. O fato de alguns alunos não terem bem elucidados os conceitos e informações em

torno da disciplina de Ciências podem ser fatores que levaram ao surgimento de tais discordâncias em algumas respostas obtidas.

Foi possível constatar que a escola C se destaca em relação as demais, visto que pelas análises das respostas dadas tanto pelos alunos quanto pela professora, os mesmos relatam que são utilizadas metodologias diversificadas, realizam mais aulas práticas e os alunos tem maior compreensão do que é aprendido na escola.

O processo de alfabetização científica está ocorrendo de maneira mais efetiva na escola C do que em relação às escolas A e B. Acredita-se que um dos motivos disso, pode estar relacionado ao fato da escola C ser da rede privada, onde por vez a instituição tem maior exigência dos professores em relação à formação de seus alunos. Fato esse que deveria ser realizado nas demais instituições independentes de serem da rede pública ou privada, uma vez que a qualidade no ensino não deve ser medida e executada com diferenciação entre as redes de ensino.

Por fim, observou-se que os alunos esperam por dinamização de recursos diferenciados dos já utilizados pelos professores, tornando assim as aulas mais dinâmicas onde os mesmos possam elucidar os conceitos desenvolvidos, podendo assim aliar conhecimento com a prática vivenciada nas aulas.

REFERÊNCIAS

BIZZO, Nélio**. Ciências: fácil ou difícil?** 1ª edição. São Paulo: Biruta, 2009.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica*:* uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr. 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: EVIDÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO BEM/ MAL-ESTAR DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CRUZ ALTA

Elidiane Fogliatto MOREIRA[137]; Maria da Graça Prediger Da PIEVE[138].

[137]Graduada em Pedagogia na Uergs em Cruz Alta, RS.
[138]Professora Orientadora. Docente da Uergs em Cruz Alta; Coordenadora de Área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta.

E-mails: lidifogliatto@gmail.com; maria-pieve@uergs.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer os fatores e consequências que promovem o mal/bem-estar na percepção de professores. A abordagem metodológica foi qualitativa e de campo, na qual se buscou analisar as respostas de treze professores que atuam em duas escolas públicas de Educação Básica de Cruz Alta/RS. Os resultados revelaram situações de bem-estar vivenciadas pelas professoras, que traduzem resiliências e motivações, como também, revelou ocorrências de mal-estar em uma maior proporção. Conclui-se que os fatores desencadeantes do bem-estar traduzem-se em respeito, apoio da família e valorização, e, por outro lado, o baixo salário, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização, desencadeiam o mal-estar. Dentre as consequências do mal-estar, o desejo de abandonar a docência, pedidos de transferências, licenças saúde, sentimentos de baixa autoestima e desmotivações. É necessário que as políticas públicas, gestores e a família compreendam que é importante que os professores estejam bem, para conseguirem educar e ensinar bem.

Palavras-chave: Bem-Estar Docente. Mal-Estar Docente. Profissão Docente.

ABSTRACT
This research aimed to know the factors and consequences that promote the evil / well-being in the perception of teachers. The methodological approach was qualitative and field, in which it was sought to analyze the responses of thirteen teachers who work in two public schools of Basic Education of Cruz Alta / RS. The results revealed well-being situations experienced by the teachers, which reflect resilience and motivation, as well as revealed malaise occurrences to a greater extent. It is concluded that the factors triggering well-being are reflected in respect, family support and appreciation, and on the other hand, low pay, work overload and devaluation, trigger discomfort. Among the consequences of malaise, the desire to leave teaching, requests for transfers, health licenses, feelings of low self-esteem and demotivations. It is necessary for public policies, managers and the family to understand that it is important for teachers to be well, to be able to educate and teach well.

Keywords: Teaching Well-being. Teaching Malaise. Occupation Teacher.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa "Ser professor na contemporaneidade: Evidências e percepções do bem/ mal-estar docente em Escolas Públicas de Cruz Alta" trata-se do trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Licenciatura. O interesse pela temática surgiu de experiências anteriores vivenciadas pela pesquisadora junto aos professores de uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Cruz Alta, situada na região noroeste do Rio Grande do Sul, a qual presenciou e de certa forma vivenciou desmotivações, cansaços, queixas e desconfortos em situações de sala de aula.

A temática do bem/mal-estar docente é uma preocupação recente no cenário educacional brasileiro e de pesquisadores que se preocupam em compreendê-las. Trata-se, portanto, de efeitos de

caráter positivo, englobando a satisfação e a relação interpessoal com os demais envolvidos no processo e, negativo, oriundos das transformações sociais, tecnológicas, econômicas, morais, carga horária intensiva de trabalho docente e consequentemente, das novas e muitas exigências e papeis que o professor deve assumir. Todas estas causas, positivas e/ou negativas, afetam direta ou indiretamente a identidade e a prática pedagógica do professor, ocasionando assim, o bem-estar ou o mal-estar docente.

Como objetivos, procurou verificar os fatores que causam os fenômenos denominados bem-estar e mal-estar docente e as consequências na atuação profissional dentro das escolas pesquisadas. Juntamente, buscou conhecer estratégias preventivas ao mal-estar na profissão docente sugeridas por pesquisadores da área.

Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Esteve (1999), Jesus (1997; 2005), Marchesi (2008) e Imbernón (2010), que tratam das temáticas do bem-estar e do mal-estar docente e da profissionalidade docente.

De acordo com Esteve (1999), o mal-estar docente é "uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui (Ibidem. p. 144). Para o autor, um elemento importante para desencadear o mal-estar docente é a falta de apoio e as críticas da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais. Como consequências do mal-estar docente, Esteves (1999) apresenta os pedidos de transferências, abandono à docência, absentismo trabalhista, esgotamento, cansaço físico permanente, estresse, ansiedade, depreciação do ego, neuroses e depressões.

Segundo Jesus (2005), o bem-estar docente traduz-se em realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias *(coping)* que este desenvolve para

conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando o seu próprio funcionamento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), adotando os pressupostos da pesquisa bibliográfica e de campo, a qual, para Neto (1994, p. 51), "se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo".

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, aplicado a treze (13) professores que atuam na Educação Básica, em uma escola da Rede Pública Municipal e em uma escola da Rede Pública Estadual do Município de Cruz Alta/RS.

Para organizar e analisar os dados foi utilizado o processo de categorização, o qual consistiu em agrupar os resultados coletados a partir de semelhança entre eles. De acordo com Gomes (1994, p. 70), “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Dessa forma, fez-se a transcrição de alguns resultados coletados no questionário para exemplificar as categorias elencadas, analisando-os qualitativamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificou-se que todos os sujeitos entrevistados são do sexo feminino e que o tempo de docência compreende o período de um a trinta e três anos de trabalho. Constatou-se que oito professoras trabalham apenas vinte horas semanais e que sete delas são especialistas em diversas áreas educacionais.

As situações de bem-estar ou mal-estar vivenciadas pelas professoras durante a carreira estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Situações de bem-estar e mal-estar docente em sua carreira

Professora	**Bem-estar docente**	**Mal-estar docente**
A	Sem resposta.	Sem resposta.
B	Sem resposta.	Problemas de saúde.
C	Sem resposta.	Quando entrei em depressão sensação horrível de abandono.
D	Estar bem consigo mesma e com os outros, respeitando o local e o outro.	Agressão às cordas vocais.
E	Sem resposta.	Sem resposta.
F	Ambiente da escola.	Falta de recursos para trabalhar com os alunos (governo).
G	Realização por sentir que seus objetivos foram alcançados com sucesso.	Sentir-se desmotivada frente a alguns problemas.
H	Sem resposta.	Com professores que não se sentiam bem no ambiente de trabalho e assim não exerciam um trabalho satisfatório.
I	O reconhecimento por parte dos alunos.	Briga entre alunos dentro da sala de aula.
J	Afetividade e compreensão.	Crises de estresse.
K	Sem resposta.	Stress.
L	Homenagem.	Agressão de aluno.

M	Autoconfiança.	Crise de pânico ao entrar em sala de aula.

Fonte: Autora (2018).

Importante destacar que as professoras sinalizam os fatores que promovem o seu bem-estar: respeito, apoio da família, carga horária que possibilite tempo para o planejamento, reconhecimento e valorização, cooperação entre pares, condições de trabalho, aprendizagem dos alunos e, não menos importante, a formação ou aperfeiçoamento que realizam.

Por outro lado, evidenciam os fatores como baixo salário, falta de apoio familiar, sobrecarga de trabalho, desvalorização, cobranças curriculares, desmotivações e indisciplinas dos alunos, dentre outros, desencadeantes do mal-estar.

Foi solicitado às professoras que apresentassem "consequências do mal-estar docente", dentre as quais estão as emoções negativas como estresse, ansiedade, depressão, *burnout*; sentimento de insatisfação face aos problemas da prática docente; desânimo e desmotivação para a docência; cansaço físico permanente; desejo de abandonar a docência; licenças por doenças; auto-depreciação; pedidos de transferências.

CONCLUSÃO

Durante a realização da presente pesquisa pode-se conhecer sintomas, fatores, consequências e formas de prevenção dos fenômenos bem-estar e mal-estar docente por parte de estudiosos e autores de obras renomadas como também, por parte dos sujeitos da pesquisa, os professores.

Retornando ao objetivo geral de "verificar os fatores que causam os fenômenos denominados bem-estar e mal-estar docente e as suas consequências na atuação profissional dentro das escolas pesquisadas" constatou-se, após a análise dos dados coletados na amostragem de professores da Rede Pública de Cruz Alta/RS., situações de bem-estar vivenciadas pelas professoras (como

reconhecimento, homenagens, afetos, dentre outras) que traduzem resiliências e motivações, como também, ocorrências de mal-estar, traduzidas em sintomas físicos e psicológicos, como estresse, depressão e ansiedade e que estas situações, superam as ocorrências de bem-estar.

Os fatores que desencadeiam as situações de bem-estar, na voz dos professores, traduzem-se em respeito, apoio da família, reconhecimento e valorização, cooperação entre pares, condições de trabalho, aprendizagem dos alunos, formações e aperfeiçoamentos. Por outro lado, foram apresentados os fatores desencadeantes do mal-estar como baixo salário, falta de apoio familiar, sobrecarga de trabalho, desvalorização, cobranças curriculares, desmotivações e indisciplinas dos alunos, dentre outros. Como consequências do mal-estar docente, os dados coletados evidenciaram o desejo de abandonar a docência, pedidos de transferências, licenças saúde e ainda, sentimentos de baixa autoestima, desânimo e desmotivações para a docência.

Os autores convidados para credenciar esse estudo apresentam em suas pesquisas e publicações, esses e outros sintomas, fatores e consequências relacionados ao bem-estar e ao mal-estar docente. Apontam as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que alteram a função social da escola e o papel do professor, respectivamente. Identificam a existência de doenças que permeiam a profissão docente e acabam interferindo na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e a pessoa do professor. Por outro lado, estudos vêm reforçar os fatores que levam o professor a reagir frente às dificuldades desenvolvendo e promovendo bem-estar docente. Os cientistas da área também sugerem estratégias ou medidas para prevenir o mal-estar docente, no sentido de promover ações positivas em relação a profissão docente.

Portanto, conclui-se que a temática estudada constitui-se em um campo aberto e abundante de estudos, necessitando cada vez mais de pesquisas que explorem e comprovem tais fenômenos na

atividade docente. E que é preciso cuidar urgentemente do professor, para que, não o encontremos sozinho, cansado, depressivo, esgotado e frustrado nas escolas de Educação Básica brasileiras. É necessário que as políticas públicas, gestores educacionais e escolares, pais e alunos compreendam que é importante que os professores estejam bem, para conseguirem assim, educar e ensinar bem.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho. Bauru: Edusc, 1999.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS de, Saul Neves. **Perspectivas para o Bem-Estar Docente.** Portugal: Positivo, 2005.

JESUS de, Saul Neves. **Bem-estar dos professores estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Portugal: Porto Editora, 1997.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Tradução Naila Tosca Freitas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, Cruz Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TOPS DO ENEM NA UERGS: HUMANAS, BIOLOGIA, MATEMÁTICA, QUÍMICA E REDAÇÃO. PROJETO PILOTO DE AÇÃO INCLUSIVA.

Gabriela MARIGA[139], Ana Carolina Martins da SILVA[140]

[139]Discente do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – Unidade universitária em Erechim/RS; Bolsista PROBEX 2019 – Projeto "Tops do Enem". [140]Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs – Unidade universitária em Erechim/RS. Coordenadora do Projeto "Tops do Enem" e Orientadora.

E-mails: gabimarigaa25@gmail.com; ana-martins@uergs.edu.br

RESUMO

O Curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio tem como objetivo auxiliar os finalistas do Ensino Médio no seu ingresso na Universidade; no acesso a bolsas de estudos via bancos de notas/Enem. O "Tops" engloba as áreas: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências humanas, c) matemática e d) ciências da natureza e suas tecnologias. Em mesas redondas, aulas presenciais e EAD, docentes da Uergs abordarão pontos mais difíceis nas provas do ENEM, consultados blogs, vídeos e sites especializados para o seu levantamento, em método de pesquisa exploratória. A atividade é desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na unidade em Erechim, em parceria com a 15ª CRE, que apoia com a divulgação do Curso e incentivo à participação dentre as Escolas. Pela importância do ENEM, a Uergs é importante nos estudos de conclusão dos estudantes, na sua auto-confiança e fomentando a inclusão no Ensino Superior.

Palavras-chave: ENEM. Humanas. Biologia. Matemática. Química. Redação.

INTRODUÇÃO

O termo “Top” é original da língua inglesa e quer dizer “excelente”, ou “máximo”. No caso do nome desse Projeto não foi usado com descuido, ou como um estrangeirismo ou vício de linguagem. Na verdade, essa expressão veio do uso dado por ela nos mais diversos sites e blogs visitados sobre o Enem. Em geral, jovens que conseguem boa nota têm feito tutoriais e postado na internet, dando “dicas” para o sucesso na prova do Enem. Alguns deles, como o Augusto Ollivieri[4], além de manter um canal no youtube, tem livros publicados[5] e aulas *on line* disponibilizadas, visando à formação do “Estudante de Alta Performance”[6], como ele mesmo denomina. Seguindo essa tendência surgiu o “Tops do Enem na Uergs.”

O Projeto “Tops do Enem” foi gerado em reuniões de Planejamento da Unidade da Uergs em Erechim, quando se comentava o quanto é importante a Uergs estar integrada à Comunidade. Na ocasião, em dezembro de 2018, em reunião com a 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE - foi comentado sobre essa vontade da Uergs, e houve muita receptividade da Coordenadoria. Assim, para que houvesse uma integração entre esses servidores do Estado e a comunidade, encontrou-se como ponto de intersecção, qual seja o processo seletivo do Enem.

[4] OLLIVIERI, A. 43 Citações TOPS para Redação ENEM Organizadas por Tema. Disponível em: <https://youtu.be/mPDolvE1sP8> (11, 261 visualizações no dia do acesso – 16/05/2019).

[5] OLLIVIERI, A. (Ebook gratuito) - Os 8 passos para se tornas um estudante de alta performance: Disponível em: <http://estudantedealtaperformance.com/>. Acesso em: 16/05/2019

[6] OLLIVIERI, A. 1º Workshop Estudante de Alta Performance. Disponível em: <http://estudantedealtaperformance.com/workshop-gratuito/>. Acesso em: 16/05/2019.

Voltando com esse ponto para as reuniões de planejamento foi verificado que se poderia oferecer uma espécie de Curso preparatório nas áreas do Enem, já que há docentes com formações para tal na unidade. Foi assim que, com o objetivo de contribuir com a comunidade e auxiliar os finalistas do Ensino Médio em seu ingresso no Ensino Superior, via Enem - Exame Nacional do Ensino Médio - cobrindo aspectos das quatro áreas do conhecimento solicitadas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias, a ideia do Curso Preparatório se consolidou.

MATERIAIS E MÉTODOS

As aulas estão programadas para versar sobre os tópicos considerados mais difíceis nas provas do ENEM, segundo blogs, vídeos e sites especializados na área. Para complementar, alguns tópicos serão por EAD/Video e outros em formato de Mesa Redonda, com convidados. Optou-se por inscrever o Projeto no Edital PROBEX/2019, para contemplar uma bolsa acadêmica, envolvendo Ensino e Extensão. A ideia é propiciar ao bolsista a oportunidade de desenvolver atividades que colaborem com a sua formação acadêmica e profissional, contribuindo para desenvolver sua capacidade de atuar de maneira cooperativa, comunicativa, crítica na área de sociedade, cultura e natureza; e, ainda, a aprendizagem de técnicas e métodos de convivencialidade, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cooperativo com a sociedade e da criatividade em resolver situações, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os trâmites de realização do Curso.

A atividade é desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na unidade em Erechim, em parceria com a 15ª CRE. Essa tem auxiliado com a divulgação do Curso e o incentivo à participação dentre as Escolas. As atividades previstas pelo

projeto buscam reforçar os estudos de conclusão dos estudantes e fomentar, dentre eles, o interesse pelo Ensino Superior, possibilitando, com a segurança do conhecimento, maior inclusão na Uergs. Esse primeiro Curso está sendo considerado como um Projeto Piloto. Um desafio para docentes habituados a trabalhar com jovens já aprovados em processos seletivos e, para ele, toda a equipe encontra-se motivada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Enem foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como uma espécie de teste para os alunos concluintes do Ensino Médio, verificando seu nível de aprendizado. Porém, o ENEM ampliou seus horizontes, permitindo que esses resultados façam com que os estudantes ingressem em Universidades, acessem bolsas de estudos, em alguns casos, além de servir como fonte de pesquisa para inúmeros estudos na área da Educação. Feldmann (2017), em matéria jornalística sobre o ENEM, fez o seguinte resgate:

> Trajetória do processo: 1998 - É criado como forma de avaliação da qualidade do ensino médio no país. A prova tinha 63 questões e uma redação. O objetivo era auxiliar o governo na elaboração de políticas de melhoria na educação; 2001 - Prova ganha maior adesão, com 1,6 milhão de inscritos; 2004 - Com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) pelo Ministério da Educação, o Enem passa a ter vínculo com a concessão de bolsas em universidades privadas; 2009 - O Enem passa a servir como "vestibular nacional" e a ter 180 perguntas distribuídas em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, além de uma redação. A prova é dividida em dois dias de avaliação e começa a ser utilizada também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste ano, o MEC decide cancelar a prova e adiá-la, após o caderno de provas ser roubado e vazar dois dias

> antes da aplicação do exame. Com o problema, muitas universidades desistem de utilizar a nota da prova no processo seletivo; 2010 - É criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com a nota dos alunos no exame, possibilitando que os estudantes busquem vagas em todo o país. Neste ano, dados pessoais de 12 milhões de participantes das três edições anteriores vazaram na internet. Também aconteceram falhas em gabaritos e na impressão de provas, 9,5 mil candidatos puderam realizar uma prova substitutiva; 2011 - Depois dos problemas de 2010, o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro) e uma empresa especializada em gestão de risco acompanham o processo de elaboração da prova. Porém, três dias antes do exame estudantes relataram um erro no cartão de confirmação do local do exame. Após a aplicação do Enem, a Polícia Federal apurou o vazamento do conteúdo do exame em um colégio particular de Fortaleza (CE) e os alunos tiveram que refazer o teste; 2016 - A PF realiza duas operações (Embuste e Jogo Limpo) em oito Estados para desarticular organizações criminosas que vendiam o gabarito e o acesso antecipado à prova do Enem. Foram presas 11 pessoas em flagrante; 2017 - São anunciadas mudanças no exame, as provas passam a ser realizadas em dois domingos consecutivos, ao invés de um fim de semana. Outra novidade é o fim do fornecimento do certificado de conclusão do Ensino Médio. (FELDMANN, 2017, In DC.CLICRBS).

Esse exame, que começou como uma medida de avaliação para “propor melhorias”, tornou-se mais uma forma ampliada de acesso às Universidades, mas também, ainda uma forma de selecionar os melhores, sem contemplar diferenças pessoais e estágios de aprendizado, o que facilita, na mesma forma que dificulta o ingresso no Ensino Superior. Em Erechim, a oferta de cursos universitários é satisfatório, dentre universidades públicas e

privadas, e a necessidade de apoio aos estudantes de Ensino Médio no momento do desafio do ENEM, para que tenham as mesmas chances dentre seus pares é responsabilidade, não apenas das Escolas, mas daqueles que estão no seu aguardo. Menezes (2001) ao comentar a importância da atuação da universidade pública nos processos de inclusão social, salienta, não apenas o seu trabalho como Ensino, mas como pesquisa e Extensão aliados à comunidade. Ressalta também a importância de envolver os acadêmicos nessas ações. A saber:

> É claro que ela não deve fazer isso sozinha, e sim subsidiada e apoiada por agências e programas públicos de defesa e promoção da economia nacional, mas, de uma forma ou de outra, ela deve se engajar em ações contra a exclusão social e, portanto, na problemática do emprego, da produção e dos serviços. Essa exclusão é estrutural, um quadro crônico sem superação à vista, e não basta um envolvimento conjuntural da universidade para enfrentá-la. Por isso, parte da pesquisa, do ensino e da extensão deve estar permanentemente a serviço da transformação desse desumano panorama social, em que a marginalização nas cidades e no campo parece já estar sendo considerada condição normal. Instituição pública que é, seria pelo menos natural que a academia, fazendo uso de sua autonomia, enfrentasse alguns dos problemas da sociedade que a mantém. Práticas sociais solidárias podem, por exemplo, ser parte regular da formação de todos os estudantes durante todo o seu curso, não como benemerência oficial, mas como formação ética e social regular, em campanhas e situações emergenciais, assim como em ações permanentes em escolas, museus, sindicatos, hospitais, creches, veículos de comunicação, comunidades rurais e urbanas, sistemas públicos ou comunitários de saúde, de previdência, de segurança, de justiça, de cultura, de lazer, de turismo. (MENEZES, 2001, p.55-56)

Assim, a Unidade da Uergs em Erechim, com o objetivo de contribuir com a comunidade e auxiliar os finalistas do Ensino Médio nesse momento de passagem para o Ensino Superior, oferece esse Curso preparatório dentro das possibilidades de tempo e de número de docentes lotados nessa IES, na cidade.

Fazendo uma análise do que se precisa ensinar e o que se pode oferecer, optou-se por segmentar as áreas naqueles pontos considerados mais difíceis pelos estudantes. Para tal, fez-se busca na internet por matérias com título tais como: As 10 mais difíceis do ENEM em Matemática; As 5 mais difíceis em (outras áreas) e assim por diante. A metodologia a ser utilizada partirá de questões de provas do Enem, nesses pontos de alta dificuldade. A totalidade dos conteúdos do Ensino Médio já é revisada pelas Escolas e pelos próprios estudantes, nesse sentido, estaremos contribuindo com uma parte.

Especificadamente, pretende-se: ministrar aulas com docentes da Uergs, de forma presencial e por EAD, nas áreas do ENEM, abordando os tópicos ditos como os mais difíceis por sites especializados; ampliar as relações do estudante de escola com o mundo universitário e vice-versa; reforçar a preparação pessoal, e a promovida pela escola, com a preparação da Uergs (e seus convidados para as mesas redondas), nas áreas: Ciências Humanas... – instrumentalizar o estudante para a compreensão da associação dos conhecimentos teóricos da área com as situações reais da sua vida em sociedade; Ciências Naturais... – apresentar aspectos das ciências naturais e das tecnologias a elas associadas, fundamentais para os processos de produção e de desenvolvimento econômico e social contemporâneos; e Matemática... - ampliar formas de raciocínio e processos mentais por meio de indução, dedução, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos; Linguagens...– Proporcionar a instrumentalização básica para o aprimoramento das capacidades de produção textual, utilizando recursos expressivos das

linguagens, relacionando textos com seus contextos, utilizando como recurso o conhecimento da Língua Portuguesa.

Esses objetivos advêm de coleções do tipo: Ciências humanas e suas tecnologias: livro do estudante: ensino médio (Coord. Zuleika de Felice Murrie, 2006), disponibilizados na internet e que tratam das áreas sob a ótica dos conhecimentos demandados pelo Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o PDI (2017 – 2021), da Uergs, as ações de extensão têm "como objetivo promover a interação entre a instituição e a comunidade, integrando as artes e à ciência ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento social, (...)". Considerando que essa atividade acadêmica estará cobrindo uma enorme gama de conhecimentos, com docentes altamente qualificados, disponibilizados para 50 Escolas Estaduais, vinculadas à 15ª CRE, há a suposição de que vai cumprir sua missão de ser uma ação educativa com público externo. A meta é completar as 60 vagas abertas e chegar ao final do curso com, pelos menos, 75% dos inscritos presentes, que serão submetidos a uma prova do tipo "simulado", com resultados esperados entre A e B, após os oito meses nos quais os cursistas integrarão a realização do projeto. Ao entregar esse retorno para a comunidade, a Unidade em Erechim faz um trabalho social relevante como apoiador, bem como fomentador e incentivador do estudantado para sua inclusão no mundo universitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cartilha orienta candidato a fazer uma boa redação.** Brasília: MEC:INEP, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/69361-cartilha-orienta-candidato-a-fazer-uma-boa-redacao

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias:** livro do estudante : ensino médio. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília : MEC; INEP, 2006.

BRASIL. **Ciências da natureza e suas tecnologias:** livro do estudante: ensino médio/Coordenação : Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.

Guia de implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf>. Acesso em: 15.01.2019.

BRASIL. **Matemática e suas tecnologias:** livro do estudante: ensino médio /Coordenação : Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.

BRASIL. **Novo Enem.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>.

BRASIL. **Enem – Portal do INEP.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** livro do estudante: ensino médio /Coordenação: Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006.

MENEZES. L.C. **Universidade sitiada:** a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

Sites e blogs da WEB – com as atualidades do ENEM. Exemplo:

UOL. **Confira a correção comentada do Enem 2018 e o gabarito extraoficial.** Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/provas-e-correcoes/2018/enem-2018/>. Acesso em: 05/01/2019.

ENEM VIRTUAL: **Conheça algumas das 4 questões mais difíceis do Enem.** Disponível em: <https://www.enemvirtual.com.br/conheca-algumas-das-4-questoes-mais-dificeis-do-enem/>. Acesso em: 05/01/2019.

FELDMANN, S.. **Saiba como o Enem contribui para a democratização do acesso ao ensino superior.** In DC CLIC RBS. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/10/saiba-como-o-enem-contribui-para-a-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior-9925287.html>. Acesso em: 15.01.2019.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Silvane Inês PIECZKOWSKI[141], Ana Luiza Barbosa MACIEL[142], Tatiana Luiza RECH[143].

[141]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). [142]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). [143]Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade em Cruz Alta, Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós).

E-mails: silvaneinessandra@gmail.com; analuizamaciel90@gmail.com; tatianarech@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir e problematizar sobre as dificuldades que um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode encontrar no processo de aprendizagem escolar. Por essa razão, justifica-se a escolha da temática a partir da importância do processo pedagógico para a aprendizagem e desenvolvimento integral das pessoas com TEA. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como embasamento teórico o suporte de alguns autores, como: Ana Beatriz Barbosa Silva (2012), Silvia Ester Orrú (2011), Fernanda de Araújo Binatti Chiote (2015) e Carlo Schmidt (2013), entre outros. A partir dos estudos realizados, verificou-se que nas discussões e problematizações apresentadas destacam-se o quanto é

fundamental a realização de metodologias e práticas pedagógicas que proporcionem a aprendizagem e interação do aluno com TEA. Contudo, sabe-se que o aluno com TEA[7] apresenta suas dificuldades de interação e socialização na sociedade, mas vale ressaltar o quanto é importante o professor, em sua sala de aula, realizar metodologias que promovam a inclusão deste aluno.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aprendizagem. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Diante da realidade do contexto escolar, a Educação Inclusiva é um tema que tem chamado bastante atenção de diversos especialistas e teóricos do meio acadêmico. Ao encontro disso, tem se problematizado muito nas rodas de conversas e, principalmente, nos eventos, a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Partindo dessa temática, iremos levantar algumas problematizações e discussões a respeito do desenvolvimento de alunos com autismo, aspectos que visam à aprendizagem do mesmo.

É importante salientar que, no presente texto, serão apresentadas informações importantes sobre o autismo, em seguida, falaremos a respeito da importância de o professor criar possibilidades para a promoção do desenvolvimento do aluno com TEA[8].

[7]Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazem parte do público-alvo da Educação Especial na escola regular, dentro da ideia de Educação Inclusiva

[8] Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazem parte do público-alvo da Educação Especial na escola regular, dentro da ideia de Educação Inclusiva.

Salienta-se ainda, que este tema será discutido e problematizado no decorrer do texto. Também serão descritas a metodologia e por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da metodologia se realizou a partir de pesquisa bibliográfica[9], sendo que para um melhor aprofundamento do estudo em questão, foram consultados autores como: Ana Beatriz Barbosa Silva (2012), Silvia Ester Orrú (2011), Fernanda de Araújo Binatti Chiote (2015) e Carlo Schmidt (2013), entre outros. Para alcançar os objetivos da pesquisa, abordou-se este método afim de proporcionar ao leitor um melhor aprofundamento sobre o desenvolvimento do aluno com TEA em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciar as nossas discussões nesta sessão, é necessário trazer a pergunta "O que é Transtorno do Espectro[10] Autista (TEA)? Para responder essa questão, utilizaremos as palavras da autora Fernanda de Araújo Binatti Chiote (2015) que explica que o autismo é uma síndrome que apresenta características ou traços comportamentais, ou seja, a pessoa expressa algumas dificuldade ou ausência de interação social e comunicação, inclusive, demonstra alguns movimentos repetitivos ou limitante de seu interesse.

Em contrapartida para Silvia Ester Orrú (2011), o autismo pode ser enquadrado na categoria "Transtornos Invasivos do Desenvolvimento", tendo como características:

[9] O autor Antônio Carlos Gil (2002), coloca que "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Não é aconselhável que textos retirados da Internet constituam o arcabouço teórico do trabalho monográfico" (GIL, 2002, p. 74).

[10] Cabe lembrar que a conceitualização sobre espectro caracteriza-se pelos desafios que as pessoas com autismo enfrentarão e de que maneiras elas podem ser influenciadas perante esses desafios.

> Anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas. Tais anormalidades qualitativas, referentes ao funcionamento global do indivíduo em quaisquer situações, caracterizam-se por prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento humano, podendo variar em grau de acontecimento (ORRÚ, 2011, p. 26).

Seguindo nessa linha de raciocínio, a autora Ana Beatriz Barbosa Silva (2012) chama-nos atenção para fato de que o autismo[11] pode ser diversas categorias, sendo subdividido em "do autismo, com características muito leves; síndrome de asperger; autismo em pessoas com alto funcionamento; autismo clássico, grave, com retardo mental associado" (SILVA, 2012, p. 64). Um aspecto de suma importância que pode ser colocado aqui é que todas essas categorias apontam, na maioria das vezes, grande resistência de interação social com outras pessoas.

Vale mencionar que os diagnósticos são baseados a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria e, ainda, pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). É interessante sublinhar que o autismo é identificado como transtorno invasivo no DSM-IV e, global no CID-10.

Para um melhor entendimento sobre a questão de diagnósticos, é válido colocar que, esses aspectos devem ser observados e diagnosticados estritamente por especialistas da área da saúde. Ao encontro disso, cabe lembrar que, os primeiros

[11] Para os autores José Ferreira Belisário Filho e Patrícia Cunha (2010) "o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcantemente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade". (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 15).

diagnósticos podem ser feitos desde que os primeiros sinais aparecem, para que as crianças consigam obter um melhor atendimento, para assim auxiliar e contribuir de maneira positiva no seu desenvolvimento como um todo.

Chiote (2015) explica que a forma de "tratamento" ou intervenção no autismo, pode ser realizada nas áreas médica e psicológica, já que na área médica a intervenção é feita através do uso de remédios. E, na área psicológica o paciente realiza um acompanhamento psicológico, com a finalidade de "[...] de adequar e reduzir o comportamento inadequado [...]" (CHIOTE, 2015, p. 16), o que não deixa de ser uma forma de normalizar os sujeitos.

A partir do que Carlo Schmidt (2013) destaca sobre diagnóstico de TEA, "é necessário o comprometimento de três áreas de funcionamento cerebral: interação social; comunicação; comportamentos repetitivos e com interesses restritos". Dessa forma, pode-se afirmar que estas características afetam o desenvolvimento e socialização da criança, porém é fundamental a importância de promover ações que despertem o interesse da criança para interagir com o mundo ao seu redor, inclusive, dentro do ambiente escolar.

Perante esse contexto, precisamos dar ênfase à abordagem da temática sobre o desenvolvimento da criança com autismo e a sua aprendizagem. Quando se pensa no desenvolvimento da criança com autismo e a sua aprendizagem, nos reportamos aos estudos do teórico Lev Semenovitch Vygotsky, para se ter um melhor entendimento sobre esses assuntos.

Com base nos escritos de Vygotsky (1997), a criança com autismo não apresenta um desenvolvimento inferior às demais crianças que não possuem deficiência ou algum transtorno do desenvolvimento, mas o seu desenvolvimento ocorre de forma distinta. Dentro dessa perspectiva, podemos compreender que o desenvolvimento da criança com autismo irá suceder-se através do convívio social e de suas experiências enquanto sujeito. Para que isso seja possível, é importante que ocorram mediações através de

atividades significativas que estimulem o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança de um modo geral.

O desenvolvimento da do aluno com TEA deve ser trabalhado e estimulado. Para isso, espera-se que o professor, em sua sala de aula, organize métodos e atividades educativas garantindo a aprendizagem e entendimento das práticas pedagógicas e de práticas que visam a socialização e interação de forma que atenda às suas necessidades. Sabe-se o quanto é difícil a criança com autismo interpretar situações do cotidiano pelas dificuldades de interagir com o meio que o cerca. Diante disso, um grupo de pesquisadores elaborou uma série de exercícios práticos que ajudam crianças com autismo interpretar situações e seus significados. Esses pesquisadores "[...] "agrupam esses exercícios em três partes principais: a capacidade e a possibilidade de interpretar situações afetivas; a interpretação do que dominam de estados informacionais, que incluem a percepção, o conhecimento e a crença; o jogo do-faz-de conta" (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 118). Por meio das atividades que "buscam apoiar a criança com autismo na construção de habilidades cognitivas" (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 118), compreende-se que estas práticas de ensino podem ampliar o desenvolvimento do aluno com TEA, propiciando a capacidade de reflexão dos mesmos. Vale ressaltar que as práticas pedagógicas inclusivas devem proporcionar o pleno desenvolvimento do aluno, como está previsto na Lei. Para essa questão, gostaríamos de trazer, neste momento, mesmo que breve, alguns apontamentos jurídicos sobre o direito à educação.

Como é de conhecimento de todos, a educação é um direito constitucional previsto pela nossa Lei Maior, a *Constituição Federal de 1988.* Ao encontro disso, no campo da educação a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB* nº 9.394, de dezembro de 1996, cita em seu artigo 59 que:

> [...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

> superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades. (BRASIL, 1996, p. 40).

A partir dessa lógica, acredita-se que o aluno com TEA tem a oportunidade de conviver e aprender juntamente com outras crianças, adquirindo habilidades e experiências que acontecem através de trocas que só favorecem o seu aprendizado. Para Carlo Schmidt (2013), "a educação é a base de toda construção social, intelectual, de interação e crescimento individual". Desta forma, quando se propõe estímulos para que a criança se desenvolva, as dificuldades se tornam menos presentes, fazendo com que a criança aprenda com maior autonomia e determinação.

Contudo, é importante ressaltar o quanto é fundamental que o professor possa criar metodologias de aprendizagem superando os limites de aprendizagem dos alunos com TEA. Também promover maneiras de relacionamento e interação onde educadores e educandos possam compartilhar saberes com confiança promovendo um grande avanço em seu desenvolvimento[12]. Para isso, claro, é necessário que o profissional da educação tenha conhecimento da realidade, e busque cada vez mais aperfeiçoamento para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho intitulado "Transtorno do Espectro Autista e aprendizagem escolar", nos proporcionou discutir e problematizar um pouco sobre a aprendizagem de alunos com TEA no espaço escolar. Este estudo contribui para refletirmos a respeito de como proporcionar aos alunos com autismo que frequentam a escola

[12] Para o teórico Lev Semynovitch Vygotsky (1997) a criança com autismo se desenvolve de maneira "distinta". Colocando em outras palavras, a criança com autismo necessita de uma metodologia diferente, através de atividades que adaptem com as características de cada aluno.

regular, atividades pedagógicas que propiciam à aprendizagem e auxiliem no desenvolvimento dos mesmos.

Sabe-se que, infelizmente, ainda existem professores que encontram muitas dificuldades para trabalhar pedagogicamente com um aluno com TEA na sala de aula regular. Por isso, compreende-se a importância de estudar sobre o assunto, buscar cada vez mais discutir, trocar informações com toda a comunidade escolar, de forma a promover a aprendizagem e o bem-estar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CHIOTE, F. B. A. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil:** trabalhando com a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

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

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo**: o que os pais devem saber? 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 2013.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

UMA AULA INCLUSIVA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA COM ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Müller FIDENCIO[144], Franciele Fátima MACHADO[145], Daniela MEDEIROS[146].

[144;145;146]Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi. Panambi – RS.

E-mails:gabrielamullerfidencio@gmail.com;
francimachadote@gmail.com;
daniela.medeiros@iffaroupilha.edu.br

RESUMO

Análises e problematizações feitas a partir da experiência vivenciada na realização das atividades que se sucederam na disciplina de Prática Pedagógica V (PECC V) do curso de Licenciatura em Química. As atividades consistiram no planejamento de uma aula inclusiva na disciplina de Ciências da Natureza. A turma escolhida foi o oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, do município de Panambi/ RS. A turma estuda esta disciplina no período da manhã, todas as quintas-feiras após o intervalo, e é constituída por dezesseis alunos/as, sendo uma aluna que possui deficiência intelectual moderada e deficiência auditiva leve e outra que possui transtorno especifico de aprendizagem, a dislexia.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido trata-se das análises e problematizações feitas a partir da experiência vivenciada na realização das atividades que se sucederam na disciplina de Prática

Pedagógica V (PECC V) do curso de Licenciatura em Química. As atividades consistiam em planejar uma aula inclusiva na disciplina de Ciências da Natureza. A turma escolhida foi o oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, do município de Panambi/ RS. A turma estuda esta disciplina no período da manhã, todas as quintas-feiras após o intervalo, e é constituída por dezesseis alunos/as, sendo uma aluna que possui deficiência intelectual moderada e deficiência auditiva leve e outra que possui transtorno especifico de aprendizagem, a dislexia.

O tema gerador para esta atividade foi escolhido a partir da orientação do professor regente, que nos propôs trabalhar o tecido conjuntivo, isto é, o estudo da histologia humana. A partir desse tema, nos propusemos a trabalhar em cima da seguinte situação problema ‘como trabalhar a disciplina de Ciências da Natureza com alunos/as do oitavo ano que tem deficiência intelectual moderada e deficiência auditiva leve, e alunos/as que têm algum transtorno específico de aprendizagem, como a dislexia, de forma que a metodologia utilizada atinja todos estes sujeitos? ’

METODOLOGIA

Como é necessário que se tenha uma noção da realidade escolar destes alunos, participamos de uma aula na disciplina de Ciências da Natureza com o propósito de observar as principais características da turma. Esta observação contribuiu significativamente para que pudéssemos fazer uma reflexão acerca daquilo que pretendíamos realizar.

Fizemos a observação de uma aula avaliativa, em que os/as alunos/as fizeram a apresentação em grupos de um trabalho que consistia na criação de uma maquete representando uma célula, no qual cada grupo ficou responsável por representar uma determinada célula. A turma era bem agitada e gostava bastante de conversar e interagir durante as apresentações, fazendo apontamentos ou questionamentos. No entanto, a aluna com deficiência se mostrou

muito tímida, o que interfere no entrosamento com os/as colegas (a maior parte do tempo ela ficou sozinha/ isolada). Já a aluna com dislexia possui uma relação com a turma totalmente diferente, ela consegue se enturmar com todos os colegas.

De acordo com a Lei 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 2:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual a interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

E de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), em 1994, divulgou-se pela *International Dyslexia Association* a definição:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar. (http://www.profala.com/artdislexia18.htm).

A dislexia está presente desde os primeiros anos de escolaridade. Nos casos em que surgir mais tarde é em decorrência de uma lesão cerebral, e configura-se uma dislexia adquirida. Este é um problema persistente até a vida adulta, mesmo como o tratamento adequado (ROTTA, 2006).

As dificuldades residem no domínio das operações desenvolvidas no reconhecimento das palavras. Trata-se de alunos que cometem erros ou que são lentos na via léxica, na fonológica ou ambas, mas que não possuem problemas na compreensão da linguagem.

Para que o aluno com dislexia tenha uma aprendizagem significativa são necessárias algumas atitudes do professor, a fim de facilitar o aprendizado desses alunos. Algumas propostas são: ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo de uma explicação; permitir o uso de meios informáticos e de corretores; permitir se necessário, uso de calculadora e de gravador. Particularmente, no ensino superior, o disléxico é beneficiado em gravar as aulas já que tem dificuldade para ouvir e escrever ao mesmo tempo; usar materiais que permitem visualizações (figuras, gráficos, ilustrações) para acompanhar o texto impresso; evitar, sempre que possível, a cópia de textos longos do quadro de giz, dando-lhe uma fotocópia; diminuir os deveres de casa envolvendo leitura e escrita.

Cada aluno tem sua especificidade na hora de aprender, por isso a maneira como os conteúdos são abordados deve ser pensada de forma que atinja todos os sujeitos, pois a Educação regular de qualidade é um direito de todos, conforme a Lei nº 9.394/1996, Art.2. A pessoa com deficiência também tem direito a e Educação regular de qualidade, de acordo com a Lei 13.146/2015, Artigo 27.

Observamos que durante a apresentação do grupo em que a aluna com deficiência e a aluna com dislexia participavam foi diferente dos demais, pois as meninas não falaram nada, inclusive durante a apresentação a aluna com deficiência foi sentar, ignorando o trabalho. Após o término da apresentação, o professor fez uma pergunta para cada integrante e não houve retorno tanto da aluna com deficiência, quanto da aluna com dislexia, o que nos fez questionar se ambas entenderam o conteúdo do trabalho e se a metodologia escolhida atendeu a especificidade destas alunas.

Após a observação da aula ficamos na dúvida sobre quais metodologias atingiriam de forma positiva a aprendizagem destas alunas, principalmente por ter observado somente uma aula. Por isso, marcamos um horário no Centro de Atendimento Educacional Especializado Panambi (CAEEP), a fim de termos uma conversa com a/o professor (a) que faz o atendimento educacional especializado (AEE) dos/das alunos/as com deficiência das escolas municipais.

A professora que nos atendeu nos orientou que a aluna que tem deficiência intelectual precisa de uma atenção bem especial, tanto nas aulas quanto no momento de planejamento do plano de aula. A aluna não é alfabetizada e por isso é necessário que não se introduza muitas informações de uma só vez, e os recursos visuais auxiliam bastante. Durante as aulas, é importante questioná-la se houve a compreensão do conteúdo ou não, de uma forma que ela se sinta à vontade, e buscar sempre direcionar as coisas para ela, de forma clara e específica.

Então para atingir a todos os alunos, inclusive as alunas que possuem deficiência desenvolvemos uma aula inclusiva, com o conteúdo de tecidos conjuntivos, onde trabalhamos com os alunos em 2 horas/aulas, na disciplina de Ciências da Natureza.

Nossa proposta teve por objetivo, entender o conceito de tecido conjuntivo, para compreender suas subdivisões e suas principais funções para o corpo humano. E como objetivos específicos, esperávamos que os alunos fossem capazes de: Entender o conceito de tecido; Identificar quais são as células presentes nos tecidos conjuntivos; Saber diferenciar cada tecido conjuntivo e qual sua função no nosso corpo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciar a aula fazendo uma breve apresentação e explicar qual conteúdo do plano de ensino pretendeu trabalhar, e após solicitar que os alunos se apresentem.

Em seguida, fazer alguns questionamentos aos alunos, como:

- Vocês já leram ou ouviram falar sobre os tecidos que formam o nosso corpo? Se sim, sabem o que é um tecido?
- Sabem da importância dos tecidos para nossa vida?

A partir das respostas dos alunos, fazer uma breve discussão, com o intuito de chamar atenção deles para a aula. Em seguida, iniciar com a apresentação de *slides*, com o objetivo de explicar da melhor forma possível, buscando sempre fazer relações com a vida cotidiana. Entregar uma tabela para os alunos com as principais características de cada tecido e um breve resumo sobre tecido conjuntivo em si para que todos os alunos possam ir acompanhando. Na própria tabela haverá um espaço em branco para que os alunos possam preencher com aquilo que considerarem mais importantes.

Após o término das explicações e discussões, iremos entregar aos alunos uma atividade, onde eles devem desenhar um dos tecidos estudados e escrever as principais funções deste, que deverá ser realizados individualmente. Iremos auxiliar os alunos de forma individual. Foi feito uma atividade diferente para a aluna com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando chegamos à escola para realizar a intervenção fomos informados (as) de que a aluna com deficiência não havia comparecido, no entanto seguimos com a atividade, pois a aluna com dislexia estava.

Levando em consideração a especificidade dessas duas alunas, a aula foi pensada de maneira que as atingisse de forma significativa, por isso decidimos trabalhar em cima de uma aula que fosse totalmente visual, ou seja, contendo o máximo de imagens possíveis, pois seria uma forma de melhor entendimento destas alunas, uma vez que ao visualizarem as imagens poderiam relacioná-las com o conteúdo.

Os alunos em sua grande maioria foram bastante participativos durante as explicações, expondo seus conhecimentos em relação aos determinados conteúdos trabalhados e buscavam tirar eventuais dúvidas, no entanto a menina com dislexia ficou só nos observando e não fez comentários durante as explicações.

Durante a realização da atividade proposta todos foram bem participativos e demonstraram interesse. Abaixo segue as imagens de algumas das atividades:

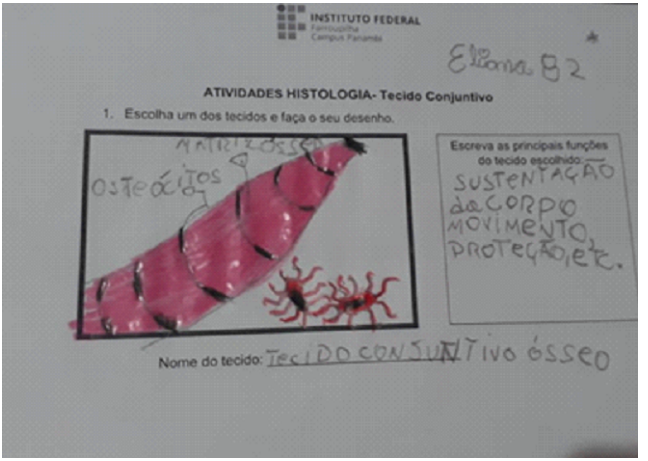


Figura 3: Desenho do tecido conjuntivo ósseo (aluna com dislexia
Fonte: Autoria própria

Segundo o senso (2010), cerca de “45,6 milhões de pessoas declaram ter ao menos um tipo de deficiência”, o que corresponde a 23,9% da população brasileira”. E de acordo com a psicopedagoga Adma Calux, de Sorocaba, interior de São Paulo, a dislexia atinge cerca de 10% a 15% da população mundial, sendo que aproximadamente 4% apresentam dificuldades acentuadas no aprendizado.

Alunos/as que possuem deficiência intelectual, segundo o MEC, desafiam a escola e o/a educador (a) no seu objetivo de ensinar. No entanto, é importante entender essa especificidade do

sujeito e tentar compreender a forma como ele enxerga as coisas ao seu redor.

Durante a realização da atividade fizemos inúmeros questionamentos em relação a essas questões. E a partir de cada vivência escolar, temos certeza do quanto à disciplina de Ciência da Natureza é vista de forma complexa pela maioria dos/das alunos/as, e por isso é importante reconhecer que cada aluno/a aprende de forma diferente, entendendo que a aprendizagem é uma construção de conhecimentos que se perpetua por muito tempo. É fundamental que os educadores deem uma atenção para as metodologias pedagógicas utilizadas dentro das salas de aula e se elas atingem todos de modo que eles consigam compreender os conteúdos de forma clara e objetiva, onde eles consigam construir seus próprios ideais.

Esta atividade nos permitiu reconhecer que discutir sobre 'inclusão' de alunos/as que possuem alguma deficiência ou transtorno específico de aprendizagem é muito mais fácil na teoria, no entanto, na prática a visão é totalmente diferente. Por isso, se salienta cada vez mais a importância de se planejar as aulas com muita atenção e cuidado.

A menina com dislexia na hora da realização da atividade, foi bem participativa, pois respondia aos questionamentos que fazíamos sobre o conteúdo, o que nos deixou motivadas, pois ela demonstrou que havia compreendido 'da sua forma' o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da atividade no qual nosso principal objetivo foi o planejamento de uma aula inclusiva na disciplina de Ciências da Natureza com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, com uma aluna com deficiência intelectual moderada; e deficiência auditiva leve e outra aluna com transtorno especifico de aprendizagem, a dislexia, podemos concluir o quanto é importante levarmos em consideração as peculiaridades de cada aluno /a na hora de fazer o plano de aula.

A realização desta intervenção foi de suma relevância para nossa trajetória acadêmica, aguçando ainda mais nossa visão como futuras professoras. Quando escolhemos ser professores/as, não imaginamos o quanto uma sala de aula possui pessoas tão parecidas ao mesmo tempo que são completamente diferentes.

Esta atividade nos proporcionou uma análise crítica quanto às formas metodológicas que utilizamos, se elas atendem os/as alunos/as de uma forma geral ou somente uma parcela. É possível perceber que ao planejar planos de aula para alunos/as que não possuem alguma deficiência ou transtorno é difícil e precisa ser feito de maneira que atinja todos os indivíduos, porém, planejar uma aula inclusiva é um grande desafio e exige do/da professor (a) uma atenção ainda maior, pois deve sempre atingir todos os sujeitos sem exceções e sem prejudicá-los, tornando isso ainda mais significativo para todos.

REFERÊNCIAS

ABD – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/.

CONDEMARIM, Mabel e BLOMQUIST, Marlys. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

LIMA, Tássia. Dislexia afeta até 15% da população, diz especialista de Sorocaba, SP. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2012/01/dislexia-afeta-ate-15-da-populacao-diz-especialista-de-sorocaba-sp.html>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MEC/SECADI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

NUNES, Luciana; THOMÉ, Clarissa. **Brasil tem 4,5 milhões de deficientes**. Disponível em: http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-45-6-milhoes-de-deficientes,893424. Acesso em: 20 mai. 2018.

ROTTA, Newra Tellechea [et al.]. **Transtornos da Aprendizagem:** Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 1 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

VENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Andreia Aparecida CZYZEWSKI[147], Angélica ENDL[148]

[147;148]Rede Municipal de Ensino de Ijuí.

E-mails: andreiaac2010@hotmail.com;
angélica.endl@yahoo.com.br

RESUMO

Ao observar as brincadeiras das crianças no pátio da escola, percebemos que estas queriam sentir o vento com a boca entreaberta e os braços abertos como se estivessem a voar. Dessa forma também percebemos que o interesse delas se voltava aos conhecimentos prévios dos contos clássicos em que o 'Lobo Mau' usava de sua força para soprar as casas dos Três Porquinhos. Desde então, nos questionamos: Por que não experimentar e vivenciar situações que contribuíssem para a ampliação dos conhecimentos das crianças frente aos interesses apresentados? Para tanto, buscamos unir de forma lúdica os conhecimentos mais aprofundados em relação ao que a literatura infantil permeia e possibilita de forma a abranger noções com o vento como um elemento da natureza, contemplando assim o que é exposto em nossa Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Ijuí: Tempo e Espaço de Ser Criança.

Palavras-chave: Crianças. Experiência. Aprendizagens. Elemento da Natureza.

INTRODUÇÃO

Era uma vez... Uma Turma de Educação Infantil, mais especificamente o Maternal II A, da Escola Municipal Infantil Maria Barriquello da cidade de Ijuí, que fora observada pelas educadoras em seu contexto educativo diário por intermédio das

brincadeiras e conversas das crianças em seu mundo de faz-de-contas. Percebeu-se, a partir de então que esses pequenos tinham grande interesse pelas histórias clássicas infantis e, principalmente, as que envolviam o 'Lobo Mau', o qual se destacava pelos interesses das crianças no sentido de sua curiosidade pela força que ele fazia ao soprar e derrubar as casas na história dos Três Porquinhos.

Assim, certo dia percebeu-se que um dos meninos da turma, imaginando ser o 'Lobo Mau' em um dia ventoso instigava as outras crianças à brincadeira no espaço externo da escola de modo a correr com os braços abertos e a boca entreaberta, a fim de sentir e pegar o vento. Foi a partir deste momento que as professoras tiveram margem para relacionar uma investigação de acordo com os conhecimentos prévios do grupo, a fim de que comprovassem através de experimentos, a existência e a força do vento, contemplando e considerando o que a turma evidenciou com grande interesse e curiosidade frente ao sopro do 'Lobo'. Então, deu-se início a investigação envolvendo o lúdico das narrativas literárias infantis que contemplassem o Lobo Mau' e o seu poderoso sopro, com o elemento da natureza: vento.

MATERIAIS E MÉTODOS

O vento, tão presente nesta época do ano em que faz inverno em nosso Estado, foi o tema da curiosidade e pesquisa das crianças que estimularam a investigação e as descobertas. Para Piorski (2016, p. 20), "Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar."

Então, surgiram os questionamentos: Como posso sentir o vento? Ele tem força? Posso vê-lo? O que o vento faz? O que o vento leva? O vento pesa? Dá para pegar o vento? Para onde o vento vai? E assim, frente a esses fatores, rodas de conversa instigando as crianças a expressarem suas ideias, informações, conhecimentos prévios, interesses e curiosidades, foram

desencadeando as diferentes situações de experimentações, vivências e socializações da turma. Portanto, “[...] o trabalho do professor deve ser pautado nos acontecimentos do dia-a-dia, investigando o ambiente da criança e os fatos que ocorrem à sua volta.” Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança. 2014, p.54

Num primeiro momento, após uma roda de conversa, as crianças foram conduzidas ao pátio a fim de observar o espaço externo da escola e sua relação com o vento, ou seja, perceber o movimento das plantas e folhas das árvores, bem como a queda de algumas folhas e galhos, ao passo que tiveram como sentir a sensação fria que o vento lhes proporcionava ao tocar em seus corpos, já que era tempo de inverno e ventava muito e a sensação térmica era de frio. Em seguida, as crianças foram relatando suas observações e sensações diante do que viram e sentiram, permeando margem aos próximos passos das vivências.

Assim, conforme a Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança. (2014, p.54),

.

> Para que a criança interaja com o ambiente é necessário que ele perceba as relações dos seres humanos com a natureza. Dessa forma é importante partir da sua compreensão da realidade, entendendo que o espaço e o tempo são referências constantes para as vivências, as experiências e as reflexões.

E então as crianças foram construindo suas hipóteses:

- O vento é forte! Disse Manuely.
- Uiiiiiii!! Várias crianças.
- Ele leva!!! (as folhas das árvores na pracinha)
- É forte que nem o lobo! Falou o Bernardo.
- Tá frio pra brinca aqui. Disse Andressa.

Foi aí que uma criança perguntou: “Foi o lobo que tá soprando com força?” E foi a partir de então que experiências começaram a se conduzir, sendo que as crianças realizaram a observação da força do vento quando viram o secador de cabelos

ventar/soprar sobre bolas de diferentes tamanhos e pesos bem como outros objetos com materialidades de diferentes composições. E assim seguiu-se, a cada dia uma nova descoberta, pois as curiosidades destacadas foram sendo instigadas por meio de experiências e vivências em um contexto lúdico do aprender brincando.

- Ele é quente.
- Não!!!!! Tá frio.
- Esse vento leva as bolas... mais pequenas...
- ... as outras não... demora mais.
- Essa quadrada...não leva. (Conversas entre as crianças)

E chegou o momento em que uma tarefa fora destinada à pesquisa envolvendo um trabalho entre criança e família, ou seja, fora solicitado uma pesquisa que contemplasse a busca e a coletânea de imagens que representassem a respeito do vento: sua força, o que ele faz e o que ele leva. Então as figuras trazidas à escola foram sendo observadas, analisadas e classificadas pelas crianças, a fim de construírem um cartaz demonstrativo das situações que o vento envolve. Houve grande participação, curiosidade e interesse entre os pequenos ao confeccionar e observar os painéis, e suas oralidades vieram à tona frente aos comentários e exposições de ideias, permeando assim, uma forma de socialização de conhecimentos e conceitos. Vejam os pequenos concentrados observando os cartazes:

- Olha! a casa caiu.
- O vento derrubou a árvore!
- E a casa!!!
- O avião está no céu com o vento. (Discussão das crianças observando as imagens)

Num outro dia, com o intuito de buscar experiências que contemplassem a pergunta sobre a força do vento no sopro do lobo, foi possibilitado às crianças duas situações de técnicas de pintura que envolvessem o soprar do vento pelas crianças: uma usando mistura de água, tinta guache, detergente e canudinho, e a outra,

usando canudinho e tinta guache diluída com um pouco de água para soprar e ver a mágica ocorrida. As crianças puderam perceber e compreender na prática a força do soprar do vento, e a importância do ar que respiramos. Ficaram encantadas com os resultados e foram se divertindo a cada situação e ampliando conhecimentos. Vejam como foram as experiências:

- Profª, olha quanta bolinha!! (A Manuella admirada pelas bolinhas que conseguiu fazer).

- Eu fiz mágica. Bernardo.

- Sopra forte! Arthur. (Observações e conclusões das crianças.)

Sendo muito curiosas, as crianças queriam saber se era possível pegar o vento e se o mesmo tinha peso, ao passo que outros momentos significativos foram sendo vivenciados, pois, usou-se balões para que cada criança pudesse tentar soprar e encher, para na sequência usando um cabide de roupas em uma 'balança lúdica', averiguar se o vento tem peso, dispondo de um lado um balão vazio e de outro um cheio. Para tanto, as crianças perceberam que devido o descer e subir do cabide mostrou-se que o balão cheio, tendo ar/vento dentro dele, fez com que esse balão fosse mais pesado, levando a constatar que o vento pesa sim e que também é possível pegar o mesmo.

- Um subiu e o outro desceu! Disse Davi.

- O pesado é cheio. Falou a Alice.

- O grande!!! Constatou Manuely.

E por falar em pegar o vento, outro momento fora vivido e experienciado pelas crianças. Em um dia ventoso, puderam com sacolas plásticas correr pela pracinha da escola na tentativa de pegar o vento, conseguindo prendê-lo no plástico deixando-o cheio de ar/vento como se fosse um grande balão.

Num outro dia, com os balões, fora oportunizado às crianças, danças utilizando também fitas de 'tnt' para que, com o embalo do vento tocado pelo ventilador, pudessem dançar sob o ritmo da música gaúcha: 'Vento', dos Monarcas. Esta situação

deixou aflorar muitas expressões, movimentos e sentimentos expressos pela dança livre. No entanto, as educadoras percebendo que houve muito envolvimento e diversão, desafiaram o grupo a se conduzirem ao espaço do gramado da escola para aproveitar o dia ventoso e movimentar-se mais uma vez sob o vento com os balões e as fitas.

Considerando os momentos literários realizados na turma, pois o grupo revelou gostar muito de histórias, mesmo sendo os clássicos infantis seus preferidos; uma outra literatura fora apresentada, a qual contemplou de forma lúdica o elemento natural vento, ou seja, a história conhecida foi: "O Avental que o Vento Leva" de Ana Maria Machado. A partir daí, originou-se um momento artístico com pintura ao ar livre usando aventais em um dia em que o vento soprava muito, permitindo às crianças representar sobre a literatura suas obras de arte com uso de pincéis, tintas e caixas de pizza, revelando os artistas da turma do Maternal dispersos em diferentes espaços da escola.

E por se tratar de artistas, as professoras buscaram também, trazer ao conhecimento da turma uma obra de arte que contemplasse cores diversas, bem como a representatividade do vento em movimento em uma tela. Desse modo, o artista Laércio Eugênio fora destacado com sua obra: "Vento e Fogo". Assim, a fim de ser realizada a releitura dessa belíssima obra de arte, as crianças se deslocaram ao pátio da escola, de modo, a coletar elementos naturais para representar a imagem artística. Para isso, sairam à procura de cascas e folhas para então fixar na sua nova forma representada da obra.

Como não se deram por satisfeitas, pois criança é "bicho" curioso, outras curiosidades foram sendo reveladas pelas mesmas, ao passo que perguntaram: "Pra onde o vento vai?", o que novamente conduziu-se a uma nova busca de conhecimentos, outras vivências. E vamos lá. Desse modo, um passeio de estudos fora agendado e realizado, sendo que as crianças puderam ir visitar o Aeroporto Municipal de Ijuí, não com o intuito maior de

conhecer aviões, mas para aproveitar esse espaço principalmente pelo recurso natural em constante destaque nesse ambiente, ou seja, o vento.

Chegado o dia do passeio, as crianças muito eufóricas tiveram uma experiência muito rica em vários aspectos, pois, além de passear, andar de ônibus, conhecer e explorar outro espaço diferente dos habituais na escola, o qual oportunizou grande possibilidade de contato e relações com o vento, permeou-se ali o contato com uma Biruta, a qual mostrou para as crianças a resposta de sua pergunta: “Pra onde o vento vai?”. As crianças observaram a Biruta mostrando para onde o vento vai... “Vai pra lá!”; “Não!!!”; “Vai pra cá!”; “Ela tá cheia!”...

No aeroporto puderam conhecer de perto alguns aviões, a pista de decolagem, o hangar, bem como puderam dar liberdade aos sentimentos de criança, podendo correr e sentir o vento em sua constante. Ali também, conseguiram novamente com o uso de sacola plástica, pegar o vento, compreendendo que este está por toda parte.

Figura 1 – Pegar o vento. Arquivo das professoras.

Fonte: Autoras.

O passeio foi uma das experiências mais significativas que a turma vivenciou, suprindo uma de suas maiores expectativas, sendo que desse dia renderam muitos e bons comentários. O retorno das famílias fora de satisfação em perceber que seus filhos ampliam seus conhecimentos brincando.

Mas, a história não acaba por aqui, pois surgiu à sugestão por parte de alguns pais em novamente as crianças irem brincar no aeroporto, porém, desta vez, com o acompanhamento das famílias. Assim, novo passeio fora marcado, mas desta vez, com a participação familiar em sua significância. Porém, para que o sucesso desse novo passeio fosse garantido, foi combinado com as famílias para que estas pudessem adquirir ou construir pipas e cata-ventos com seus filhos, a fim de no dia do passeio levar junto esse material para a diversão ser total.

O retorno fora obtido, pois pipas e cata-ventos foram elaborados/adquiridos, e o grande dia chegou: escola-crianças-famílias juntas num piquenique à procura do vento. Chegando ao destino, pais e filhos e educadoras puderam vivenciar uma experiência lúdica de socialização, integração, descobertas e diversão ao brincar com as possibilidades do vento. Assim, além de poder presenciar a decolagem de aviões, soltaram pipas, brincaram com cata-ventos, pegaram o vento com a sacola plástica e realizaram muitas bolhas de sabão, e, depois de muito brincar, foi preciso repor as energias, ou seja, a culminância do dia fora um gostoso piquenique, organizado por todos os que participaram desse momento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alguns dias depois, frente a tudo o que fora investigado, pesquisado, observado, vivenciado e socializado, chegou a hora de realizar a culminância dos estudos com as crianças. Assim, um momento de apanhado visual por imagens e vídeos foi organizado e apresentado às crianças, de modo a retomar ideias e conceitos sobre

os questionamentos iniciais, percebendo que muitas respostas foram alcançadas e na memória dos pequenos ficou registrado tudo o que descobriram e aprenderam brincando. Conforme a Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança (2014, p.55),

> Na medida em que desenvolve e sistematiza conhecimentos, a criança constrói e reconstrói noções que favoreçam mudanças no seu modo de compreender o mundo, e permitem que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações.

É nesse contexto, que as crianças puderam, por intermédio das possibilidades vividas, ampliar sua bagagem de informações, bem como atingir respostas para seus questionamentos e curiosidades, permeando o percurso de descobertas e ampliando sua bagagem de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do projeto e frente às vivências e experiências, a cada situação de conhecimento, podemos destacar que esse estudo alcançou os questionamentos iniciais, bem como superou expectativas, indo ao encontro do suprimento das perguntas e curiosidades das crianças decorridas no processo permitindo, assim, a ampliação de saberes das crianças. Percebemos que as aprendizagens se deram de forma a serem contempladas pelas conversas das mesmas em suas diferentes formas do brincar e através dos relatos trazidos pelas famílias. Também, houve grande envolvimento tanto das crianças como de suas famílias na produção/confecção de materiais que pudessem ser utilizados comprovando a existência do vento, bem como no envolvimento participativo dos passeios realizados, o que contribuiu para o sucesso das experiências vividas.

REFERÊNCIAS

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança**, Ijuí, 2014.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: natureza, o imaginário e o brincar.** Editora Peirópolis, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

ENSINO DE QUÍMICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE FAMILIAR

Gabriela Müller FIDENCIO[149], Débora Laina Albanio de ANDRADE[150], Franciele Fátima MACHADO[151], Fabiana Lasta Beck PIRES[152]

[149-152] Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Panambi. Rua Erechim, 860 – Bairro Planalto, Panambi - RS, CEP98280-000.

E-mails: gabrielamullerfidencio@gmail.com; deboraaandrade13@gmail.com; francimachadote@gmail.com; fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br

RESUMO

A prática pedagógica, disciplina do componente curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi tem por objetivo aproximar o licenciando dos espaços escolares visando melhorar seu desenvolvimento como futuro docente. Neste trabalho, as intervenções pedagógicas acontecem em um espaço não formal de educação que apoia crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade familiar. Com as práticas, além do aumento da autoestima das crianças e adolescentes, objetiva-se apresentar novos conceitos de química de forma particularidades. Estas intervenções foram divididas em três etapas: Conhecimento do local e público, desenvolvimento das atividades planejadas e encontro final para devolutiva por parte dos participantes das atividades. A prática pedagógica junto a estas crianças mostra-se bastante satisfatória, visto que estes apresentam características diferenciadas possibilitando experiências diversificadas e recompensadoras.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Intervenção. Química. Crianças. Experiências.

INTRODUÇÃO

A intervenção pedagógica desenvolvida no segundo semestre do Curso de Licenciatura em Química em conjunto com as disciplinas Prática enquanto componente curricular II e Filosofia da Educação, propôs o desenvolvimento de uma ação dentro de ambientes não formais de educação. O espaço classificado como não formal escolhido foi a Associação de Voluntários Casa de Passagem (AVOCAP), na cidade de Panambi. Juntamente com a comunidade, a associação atua há mais de quatorze anos atendendo crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos, de ambos os sexos e que necessitam de medidas de proteção especiais. Atualmente, a entidade conta com a presença de 12 crianças em situação de carência e vulnerabilidade social.

A escolha desse local para o desenvolvimento de práticas diferenciadas justifica-se pela condição de fragilidade emocional e psicológica das crianças, ocasionada principalmente pela ausência da família. As atividades contribuem para o aumento da autoestima, a partir da aprendizagem por meio de exercícios incomuns no dia a dia, em conjunto com a ludicidade.

Objetiva-se, com as intervenções, apresentar conceitos voltados à Química e às Ciências da Natureza de forma educativa, lúdica e interativa, buscando contextualizá-los às atividades do dia a dia facilitando a sua compreensão. Além disso, procura-se desenvolver o interesse das crianças e adolescentes pelo desconhecido, possibilitando a exploração de conceitos anteriormente ignorados.

As intervenções pedagógicas foram divididas em três etapas de execução: conhecimento do local e público, desenvolvimento das atividades planejadas e encontro final para devolutiva por parte da associação e do público. Juntamente com os professores regentes das disciplinas envolvidas na prática pedagógica, pensou-

se nas atividades a serem desenvolvidas e no material utilizado, visando tornar as práticas atrativas e de fácil exploração, possibilitando que os conceitos apresentados pudessem ser visualizadas mais facilmente.

O desenvolvimento de atividades na área de ciências com um público que não tem o contato direto como esse conhecimento, seja pela condição do espaço não formal, bem como pela própria situação de vulnerabilidade e pela diferenciação de idade proporciona experiências incomuns. A realização desta atividade nos possibilita conhecer como se dá a associação de novos conceitos por crianças e adolescentes que antes não visualizavam as atividades apresentados e, a partir dessas observações pode-se pensar em metodologias que potencializassem a aprendizagem. Além disso, essa experiência junto ao espaço não formal permite que o acadêmico visualize uma outra possibilidade de ensino.

METODOLOGIA

A disciplina de Prática Pedagógica no curso de Licenciatura em Química objetiva aproximar o acadêmico dos espaços escolares a fim de facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico quanto a metodologias de ensino, práticas docentes e pensamentos pedagógicos que estão em construção no curso e que são extremamente importantes para a formação do perfil docente do acadêmico.

Os espaços de educação podem ser classificados como formais, informais e não informais. Segundo Gohn (2006, p. 28) a educação formal, informal e não formal podem ser definidas como:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se

> aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

O espaço não formal de educação possibilita que os conteúdos programáticos da educação formal possam ser trabalhados de forma diferenciada e em ambientes incomuns, sem a necessidade de seguir uma ementa específica. As ciências da natureza, grande área a qual à Química está inserida é parte do currículo previsto pela Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental, constituindo-se, portanto, conteúdo obrigatório da educação formal. É um desafio trabalhar conteúdos de Química em espaços não formais e com propostas que visem despertar o interesse dos sujeitos, porém quando há envolvimento de ambos a aprendizagem se efetiva.

Na intervenção pedagógica planejada, procurou-se apresentar princípios da Química de forma contextualizada, lúdica e interativa com a finalidade de facilitar a compreensão de fenômenos simples e comuns a rotina de todos, antes ignorados pela sua complexidade, simplificando a construção do conhecimento. Segundo Balestro (2001, p. 12), desenvolver o aspecto lúdico "facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural", ou seja, "os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento".

Considerando a faixa etária do público alvo da intervenção, optou-se por utilizar materiais que exploram os sentidos do corpo humano como a audição, visão, tato, paladar e olfato. O estímulo

desses sentidos facilita a percepção pois adota o corpo humano como principal instrumento de aprendizagem, e o cérebro passa a receber uma grande quantidade de informações, estimulando a assimilação das ideias. Segundo Fischer (2001, p. 57), “para o ser humano, o rosto, a boca e as mãos são seus principais meios de explorar o ambiente e, por esse mesmo motivo, é grande a inervação nessas áreas.

Para as intervenções desenvolvidas foi utilizado massinhas de modelar para a percepção das cores, sachês perfumados para o sensorial e cupcakes para estimular o paladar das crianças. As massinhas de modelar apresentam coloração variada e aroma característico e podem facilmente ser manipuladas. Além do contato com as mãos, estas estimulam a criatividade, já que permitem a montagem de figuras e formas variadas. Os sachês perfumados utilizam o sagu como principal ingrediente e ele não possui cor ou aroma. A adição de corantes permite a formação de colorações diversas, facilmente percebidas pela visão e o acréscimo de essências possibilita que o sistema olfativo as diferencie com bastante eficiência sempre que são alteradas. Os cupcakes, juntamente com os confetes e a cobertura de chocolate permitem a compilação de vários sentidos do corpo humano. Além de atrativos aos olhos, os bolinhos de chocolate possuem aroma inconfundível e ao degustá-los, o paladar humano é capaz de qualquer variação de sabor.

Buscou-se, sempre que possível valer-se das propriedades para apresentar conceitos da Química de forma simplificada e contextualizada às crianças participantes da intervenção. A utilização de termos como ‘elementos químicos’ e ‘substâncias’, até então desconhecidos, tornou necessário o desenvolvimento de um material complementar para auxiliar na compreensão dos conceitos. Elaborou-se uma história objetivando explicar a origem dos elementos que por sua vez, são os formadores das substâncias (álcool, essência entre outras) das quais falamos e que estavam relacionadas diretamente com a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As intervenções, como já citadas, foram organizadas em três etapas com datas previamente marcadas de acordo com a disponibilidade da associação. Inicialmente, na primeira visita, procurou-se conhecer o público alvo do trabalho e conhecer o local onde as atividades seriam realizadas. Com base nas características do público, optou-se pelo desenvolvimento de práticas acessíveis, com particularidades atrativas à faixa etária dos envolvidos nos exercícios. As responsáveis pela instituição receberam um cronograma com as atividades previstas a fim de organizar o espaço físico para que as práticas fossem desenvolvidas.

A segunda intervenção, utilizou-se das cores, aromas e sabores para chamar a atenção das crianças. Com o objetivo de integrar-se com elas, disponibilizou-se massinhas de modelar a fim de interagir com estes e iniciar a organização das atividades. Como estimulo inicial para o início das atividades, propomos o manuseio de massas de modelar para que as crianças estimulassem sua criatividade, construíssem formas, percebessem a textura e visualizassem as cores. A percepção das cores foi fundamentalmente importante, pois pretendia-se que esse conceito fosse captado pelas crianças, já que as elas partem de princípios químicos, neste sentido, se chamou a atenção para a origem das cores naturais e as sintéticas.

A partir das cores variadas apresentadas pelas massinhas, pode-se iniciar o processo de apresentação de conceitos básicos voltados a ciências. As cores são características naturais que encontramos em materiais/objetos, porém algumas cores recebem aditivos para que se tornem coloridos. Questioná-los sobre a existência das cores faz com que parem para pensar de onde elas vieram. Desta forma, dialogou-se sobre a pigmentação natural das plantas e sobre a origem de substâncias (corantes) que são capazes de colorir aquilo que não possui coloração natural.

Figura 1: Elaboração dos saches coloridos
Fonte: FIDENCIO (2016)

Para finalizar as atividades desta intervenção, propusemos a decoração e degustação de cupcakes. Os cupcakes fizeram a união de todos os conceitos que queríamos explorar: a cor, o aroma e o sabor. O chocolate, principal ingrediente desta prática, possui sabor, cor e aroma característico que puderam ser facilmente identificados. O uso de confetes coloridos possibilitou que retomássemos a questão dos corantes artificiais, visto que o chocolate não possui coloração variada como a apresentadas pelos confetes. Além disso, o chocolate possui aroma natural que pode ser sentido sem a adição de nenhuma substância. O uso de bolinhos também nos permitiu questioná-los sobre porquê pães e bolos crescem. Ao explicarmos que o fermento é o grande responsável pelo crescimento das massas, as crianças nos perguntaram o que era o fermento do qual falávamos. Utilizamos os conhecimentos da biologia para explicá-los que os fungos se alimentam do fermento e liberam gases que “estufam” a massa. Além disso, esclarecemos

que nem em todos os fermentos são feitos de fungos, que alguns deles são apenas substâncias químicas que sofrem reações e liberam gases.

Figura 2: Decoração dos cupcakes.
Fonte: FIDENCIO (2016)

A terceira e última intervenção foi pensada de forma diferenciada. Procurou-se apresentar a química de forma contextualizada enfocando a existência dos elementos químicos, grandes formadores das substâncias das quais falávamos nas intervenções anteriores. Utilizamos uma história fantasiada para apresentar os elementos químicos e a tabela periódica. Optou-se por não utilizar nada que ilustrasse o cenário da história narrada, visando incentivar que as próprias crianças o imaginassem. A nosso pedido, o cenário imaginado por elas foi representado na forma de desenho, o que possibilitou que víssemos de forma individualizada o que cada um compreendeu da história contada. Além disso, nesse último encontro buscou-se a obter uma devolutiva por parte da associação e dos envolvidos nas atividades, visando identificar alguma fragilidade ou potencialidades no planejamento, podendo repensá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços não formais de educação permitem o desenvolvimento de atividades diferenciadas que auxiliam na compreensão de conceitos abstratos com mais facilidade. A AVOCAP, espaço não formal de educação onde as práticas aconteceram, abriga crianças e adolescentes em medida protetiva em função de problemas na estrutura familiar. A escolha desse local para o desenvolvimento da intervenção pedagógica é justificada pela condição de carência emocional das crianças, visto que exercícios diferenciados contribuem para o aumento da autoestima.

As condições psíquicas do público precisam ser consideradas antes de qualquer observação, visto que são interferentes importantes no seu comportamento. Pode-se analisar que algumas das crianças apresentam maior facilidade de irritabilidade, agindo agressivamente diante de alguns comandos. Outras, interessam-se pouco pelas atividades e procuram incansavelmente por atenção e carinho, buscando maior contato físico e proximidade. Em conjunto com a procura por atenção, percebe-se que as crianças buscam compreender aquilo que estamos falando e desenvolvem interesse pelos assuntos na medida que eles são apontados buscando compreendê-los. Para facilitar a compilação entre a visualização dos fenômenos e a sua compreensão precisou-se utilizar uma linguagem mais simplificada.

De acordo com a metodologia proposta, podemos perceber que a interação das crianças com aquilo que pode ser sentido pelo corpo humano facilita o desenvolvimento do raciocínio, havendo entendimento dos conceitos enfocados. Além disso, a ludicidade da história apresentada na última intervenção também facilitou a assimilação dos termos desconhecidos que foram inicialmente utilizados.

Do ponto de vista acadêmico, as práticas pedagógicas desenvolvidas colaboram para o desenvolvimento do pensamento

crítico necessário para julgar as metodologias de ensino atualmente utilizadas, podendo repensá-las para potencializar a aprendizagem significativa de forma diferenciada e menos maçante colaborando para a melhoria do ensino em espaços de educação, sejam eles formais, não formais ou informais.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos a AVOCAP pela oportunidade e as professora orientadora Fabiana pelo apoio.

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal, participação na sociedade civil e estruturas colegiais nas escolas**. Rio de Janeiro, RJ: UNICAMP, 2006.

BALESTRO, M. Recreação na escola: um espaço necessário para a educação infantil. In: ROWAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:** um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001.

FISCHER, Julianne. **Uma abordagem prática da neurociência como contribuição para alfabetização de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**. Florianópolis, SC: UFSC, 2001.

RESUMOS SIMPLES

PILATES NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pedro Romero SANCHES JÚNIOR[130]; Caroline Daronco Campos Romero SANCHES[131]; Helenara Machado de SOUZA[132]

[130]Aluno especial do Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Osório.
[131]Aluna especial do Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs em Osório;
[132]Professora Orientadora. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs em Cruz Alta.

E-mails: pedroromero.sanches@gmail..com; caroline-sanches@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com

Com a chegada do ano dezenove, do século vinte e um, constata-se que a ausência de atividade física, excesso de material na mochila e maus hábitos ao se sentar, resultam na formação de uma postura incorreta por parte de crianças e adolescentes. Desenvolver o hábito de realizar uma atividade física, desde a primeira infância, pode promover a reversão deste contexto. Neste sentido o Pilates surge como uma opção também para crianças e adolescentes, uma vez que apresenta variados exercícios que podem ser planejados, inclusive, para uma turma de crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 2 a 5 anos, conforme apresenta-se neste projeto, que será ministrado por um profissional fisioterapeuta. A didática oferece uma prazerosa e divertida prática, com resultado na melhora na consciência corporal e percepção, com uma visível melhora na postura dos pequenos, podendo ser ofertada a crianças a partir de 2 anos. Contudo, os objetivos foram

direcionados no ato de analisar os resultados da inserção do método Pilates na Educação Infantil, observando a postura dos educandos e a participação deles. Com abordagem quantitativa, a pesquisa tem intuito de ser um estudo experimental, descritivo e exploratório. A mesma está sendo realizada em uma escola de Educação Infantil, da rede privada do município de Cruz Alta/RS, onde participam 30 crianças, de ambos os sexos, submetidos aos exercícios de solo, com e sem bola, com sessões semanais, de 45 minutos, realizadas no primeiro trimestre letivo do ano de 2019. Como primeiros resultados, parciais, observaram-se melhora de postura e os relatos dos familiares são positivos quanto à vontade das crianças em participar.

Palavras-chave: Método Pilates. Criança. Educação Infantil.

Obras consultadas

FONSECA, A. F.; FERREIRA, D. A. D.; TEIXEIRA, L. P.; GRAUP, S.; BALK, R. S.; LARA, S. Efeitos do método Pilates sobre o perfil e a percepção postural em crianças**. FisioterBras**, v. 18, n.4, p. 471-80, 2017.

LIS, A. M.; BLACK, K. M.; KORN, H.; NORDIN, M. Association between sitting and occupational LBP. **Eur SpineJ**, v. 16, n. 2, p. 283-98, 2007.

MACHADO, Y. L. **Sedentarismo e suas consequências em crianças e adolescentes**. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Sul de Minas – Campus Muzambinho, 2011. Disponível em http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1681_17.pdf.

SOUZA, N. M.; WECHSLER, A. M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. Cadernos de Educação: **Ensino e Sociedade**, v.1, n.1, p. 134-150, 2014.

OSHIRO, V. A.; FERREIRA, P. G.; COSTA, R. F. Alterações

posturais em escolares: Uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 5, n. 13, 2007.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Human**o. 12 ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

POLITANO, R. C. **Levantamento dos desvios posturais em adolescentes de 11 a 15 anos em escola estadual do município de Cacoal/RO**.. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, C. I. S.; CUNHA, A. B. N.; BRAGA, V. P.; SAAD, I. A. B.; RIBEIRO, M. A. G. O.; CONTI, P. B. M. et al. Ocorrência de desvios posturais em escolares do ensino público fundamental de Jaguariúna, São Paulo. **Rev Paul Pediatr**, v. 27, n.1, p. 74- 80, 2009.

VARGAS, J. C.; ANTUNES, H. S. As Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento Infantil ao Longo do Tempo: Ludicidade em Questão. **Revista Didática Sistêmica**, v. 10, p. 20-30, 2009.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA: avaliação e perspectivas

Aline Rizzardi MACHADO[111]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[112]

[111]Formada em Ciências Biológicas, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ – 2004). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruz Alta; Especialista em Gestão Ambiental e Áreas Rurais pelo Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos, RS (IFFarroupilha – 2011); Mestre em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 2007); Pós-Graduanda do Curso de Especialização Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, 2019.
[112]Docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); Coordenadora de Área do Pibid/Uergs – Cruz Alta.

Este resumo resulta do recorte da pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Supervisão e Orientação intitulado “Desafios da Educação Contemporânea e a Formação Continuada de Docentes da Rede Municipal de Cruz Alta: Avaliação e Perspectivas". Teve por objetivo refletir sobre os processos de formação continuada da Rede Pública Municipal, procurando verificar as implicações à prática pedagógica e as novas demandas formativas frente aos desafios da sociedade e da educação contemporânea. Juntamente, buscou conhecer os pressupostos teóricos e legais sobre a formação continuada docente; avaliar o processo formativo de professores realizado pela Rede Pública Municipal e os impactos da mesma na prática docente; identificar demandas formativas frente aos desafios da sociedade contemporânea. A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, tendo como delineamento, a pesquisa de campo. Aconteceu nas vinte e duas (22) Escolas

Municipais de Ensino Fundamental de Cruz Alta, RS, com uma amostragem de cinquenta e oito (58) professores, concursados, participantes da formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os dados foram analisados e apresentados na forma de transcrições e tabelas com suas devidas discussões, fazendo-se um comparativo com a literatura existente. Os resultados permitem concluir que a maior parte dos pesquisados tem mais de 51 anos de idade (41,2% dos pesquisados), a idade é um fator que parece não influenciar na busca continuada do conhecimento uma vez que 89,6% dos professores participam da formação continuada oferecida pela SME, 65,5% buscam outras formações além da oferecida pela mantenedora. Quando se analisa a contribuição da formação continuada com a prática pedagógica diária, para 75,8% dos professores, as formações são importantes para o exercício diário da profissão. As oficinas e os seminários são as modalidades de formação que indicam como adequadas para a troca e construção do conhecimento no processo de formação. Por fim, surgem as demandas formativas, em que dezessete (17) temas foram citados, sendo a “inclusão”, “tecnologias de educação” e “dificuldades de aprendizagem” os assuntos que mais vezes foram mencionados. De igual importância, pretende-se disseminar esses conhecimentos através desse artigo monográfico apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão em Educação: Supervisão e Orientação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Educação.

A ARTE E A CRIATIVIDADE NO UNIVERSO INFANTIL: EXPLORANDO CORES E TRAÇOS A PARTIR DAS LENTES ARTÍSTICAS DE JACKSON POLLOCK

Ana Luiza Barbosa MACIEL[149]

[149]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) e Professora Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, em Cruz Alta/RS.

E-mail: analuizabmaciel@hotmail.com

O presente trabalho intitulado “A arte e a criatividade no universo infantil: explorando cores e traços a partir das lentes artísticas de Jackson Pollock” tem como objetivo mostrar uma proposta de atividade artística desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, na cidade de Cruz Alta/RS. Importante ressaltar que, neste texto, a tal prática artística procurou estimular a linguagem plástica e corporal das crianças, através de exercícios que envolvessem a coordenação motora para molhar o balão na tinta para depois pintar o papel, a autonomia na seleção das cores, a criatividade dos movimentos realizados com balões para registrar a tinta na superfície no papel e posteriormente a colagem de linhas de barbante na cor preta no mesmo, e, por fim, propiciar novas sensações por meio de experiências plásticas. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) desempenhada com crianças de 3 a 4 anos de idade, mais especificadamente na turma do maternal B. Por essa razão, a atividade artística aconteceu em 2 (dois) momentos. No primeiro momento, realizou-se uma conversa com os alunos sobre as cores e os traços encontrados em algumas obras do artista plástico Jackson

Pollock. Logo após, apresentou-se a eles a proposta de trabalhar com a arte a partir da releitura de uma obra de arte do artista citado anteriormente, o qual utilizava a técnica chamada de *dripping* (gotejamento). É importante ressaltar que essa técnica baseia-se nos pingos e respingos de tinta, os quais formam traços harmoniosos que se entrelaçam sobre a superfície da tela. Dando prosseguimento à prática, em um segundo momento, realizou a releitura da obra Convergence, do ano 1952, do artista Jackson Pollock. Para realizar esta releitura, os alunos coloriram o papel paraná através da utilização de balões, barbante e tinta colorida. Enfatizo que para esta proposta educativa foi utilizada a técnica de pintura com balão, sendo que o mesmo encontrava-se cheio de água e preso a um barbante, o que facilitou o manuseio e o colorido da tinta no papel. Posteriormente, foram colados alguns fios de barbantes na cor preta no papel, para dar um efeito de entrelaçamento das linhas. Cabe dizer que esta atividade foi importante para o desenvolvimento infantil, pois a prática foi essencial para esta faixa etária, que trabalhou a autonomia, a criatividade e a coordenação motora. Nos resultados, pode-se notar que as crianças mostram-se muito animadas e curiosas com o resultado da mistura do colorido das tintas, além de expressarem muita segurança na escolha das cores e a firmeza dos traçados no momento das suas criações artísticas. De acordo com autora Stela Barbieri (2012, p. 111), “quando a criança tem espaço, oportunidade, tempo, materiais diversos para manusear e criar, seu olhar, sua argumentação e processo criativo se ampliam” o que por consequência edifica o desenvolvimento infantil da criança. Considera-se que a atividade plástica desenvolvida proporcionou aos alunos novas experiências artísticas e consequentemente contribuiu para a ampliação do processo criativo dos alunos, através das lentes artísticas de Jackson Pollock.

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Jackson Pollock.

Obras consultadas

BARBIERI, Stela. **Interações:** onde está a arte na infância? (Coord.) BARBIERI, Stela; BAROUCKH, Josca Ailine Baroukh; (Org.) ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. São Paulo: Bucher, 2012. (Coleção InterAções).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 12 mai. 2019

A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E DEAPRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela DE OLIVEIRA[150]; Anderson Moretto MARTINS[151]; Helenara Machado de SOUZA[152].

[150]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Cruz Alta; [151]Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Cruz Alta; [152]Professora orientadora da Uergs, Unidade em Cruz Alta

E-mails: oliveiradanielaaa@gmail.com; anderson.moretto2503@gmail.com; helenara25@gmail.com

Sabe-se que a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica em nosso país, após alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. A partir disto, entendeu-se como eixos estruturantes da primeira infância a interação e a brincadeira, pois enquanto a criança brinca ela constrói conhecimento. Também é possível observar que, neste nível de ensino, a abordagem de conceitos matemáticos deve estar intimamente ligada ao ensino de forma lúdica, pois a partir dele as crianças irão aprender de forma dinâmica e assim estarão mais motivadas a buscar maiores conhecimentos nesta área. O presente trabalho tem como objetivo verificar como os professores da Educação Infantil utilizam o lúdico na construção do conhecimento de seus educandos. Visando atender os objetivos do projeto, será realizado um estudo a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa de campo, que terá como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a um grupo de professores atuantes na Educação Infantil. O referencial teórico foi embasado no Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil – RCNEI, Nelson Rosamilha, Eliane Reame, entre outros autores. Como resultados preliminares, constatou-se que a matemática pode ser trabalhada com os pequenos e gera muitos resultados se for desenvolvida de forma lúdica a partir de brincadeiras e conexões com a realidade da criança.

Palavras-chave: Matemática. Lúdico. Educação Infantil.

Obras consultadas

ALVES, Rbem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V1, V2, V3.

BRIZUELA, Bárbara M. **Desenvolvimento Matemático na Criança.** Artmed: Rio de Janeiro, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Módulo IV. Teresina: EDUFPI, 2009.

REAME, Eliane. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil.** São Paulo: Saraiva, 2013.

Revista Nova Escola. **Grandes Pensadores**. Editora Abril. Edição Especial n° 19. Ed. Abril. Julho 2008

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil.** Editora Pioneira: São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA DOCÊNCIA

Dalvana do AMARAL TOLEDO[153]; Armgard LUTZ[154]

[153]Acadêmica do curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Cruz Alta; [154]Professora orientadora, Dra. em educação e professora adjunta. Unidade em Cruz Alta. Uergs.

E-mails: dalvana.amaral@gmail.com; hepplutz@gmail.com.br

O tema da pesquisa foi desenvolvido sob o objetivo de contribuir com a formação continuada de professores identificando as modificações na docência provocadas pela documentação pedagógica. A documentação pedagógica, por muito tempo foi empregada com caráter de registro da observação da criança a fim de avaliar o desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias pré-determinadas. O enfoque foge da concepção de registrar os processos de aprendizagem das crianças. Sob a ótica pós-moderna e construcionista, a documentação tem um papel fundamental no discurso da construção de significados da prática, tornando-a reflexiva, democrática e passível de mudanças. A metodologia empregada, com caráter qualitativo e na perspectiva pós-moderna, baseou-se no estudo bibliográfico e na análise de documentações publicadas sob os titulos *Projeto Estocolmo* (DAHLBERG, 2003) e *Reflexão sobre a prática – pensando a construção de ser professora* (BARDEN, 2004). Os resultados, com base emDhalberg; Moss; Helm, demonstraram que a documentação não é neutra, ela é uma construção que constitui conceitos culturais; que o processo é democrático e construcionista na medida em que o professor emite a documentação, a expõe e discute com crianças e pais, garantindo legitimidade ao processo educativo em especial quando vai além do espaço escolar.

Concluiu-se que através da documentação são descontruídos os discursos opressores sobre os professores, a escola e na construção da criança; que a docência se modifica pelo cuidado de si do professor enquanto sujeito responsável por suas escolhas; que o ato de escuta do outro torna-se experiência ética e democrática; que a visão construcionista do conhecimento em busca da construção de significados para o que acontece na sala de aula vincula-se à visão comunicativa em que o *Outro* é um igual, mas diferente, assumindo a solidariedade entre os seres humanos, baseado no diálogo e em valores.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Auto-reflexividade. Construcionismo Social.

Obras consultadas

BARDEN, Patricia. **Reflexão sobre a prática – pensando a construção de ser professora**. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.) Porto Alegre: UFRGS, 2004.

DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan**. Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectiva pós-moderna.** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Salee (et al.). **O Poder dos Projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS E JOGOS

Elisângela FIDÊNCIO[155]; Helenara Machado de SOUZA[156]; Fabrício SOARES[157]

[155]Egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Cruz Alta; [156]Professora colaboradora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. [157]Professor orientador. Unidade da Uergs em Cruz Alta.

E-mails: elisangela.fidencio@yahoo.com.br; helenara25@gmail.com; soares.fabricio12@gmail.com

O universo lúdico possui grande importância no cotidiano das crianças, pois através dos jogos, brinquedos e brincadeiras que as crianças desenvolvem sua comunicação, sua criatividade, seu desenvolvimento físico-motor, psicológico, intelectual e emocional. É no brincar que elas constroem o processo de aprendizagem, reproduzem o seu cotidiano, desenvolvem sua autonomia, sua capacidade de imitação, memória, imaginação e a atenção, estabelecendo uma relação entre o jogo e a aprendizagem, inclusive no que se refere aos conceitos matemáticos indicados pelos documentos oficiais para serem trabalhados na Educação Infantil. Sendo assim, considerou-se relevante a realização de um estudo, a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tendo por objetivo geral "Verificar as contribuições das brincadeiras e jogos na aprendizagem matemática na educação infantil" e como instrumento de coleta de dados o diário de campo, produzido pela primeira autora, e o registro das atividades desenvolvidas com um grupo de crianças regularmente matriculadas no Jardim I da Educação Infantil, de uma escola da cidade de Panambi. A fundamentação teórica deste estudo foi estruturada a partir de temáticas como "O lúdico no processo de aprendizagem", "As contribuições do lúdico para o ensino de Matemática na

Educação Infantil", "Brincadeiras e jogos na Educação Matemática" e a partir de autores como Carvalho (2012), Kamii (1990), Smole (2000), entre outros. Constatou-se que é através das brincadeiras e jogos que a criança aprende e que ao brincar a ela se desenvolve, compreende e constrói conhecimento. Com as atividades lúdicas matemáticas as crianças nos passam muitas informações sobre elas, demonstram suas emoções, a interação com seus pares e manifesta seu estágio de desenvolvimento, desempenho físico motor e nível linguístico. Através dos jogos matemáticos na Educação Infantil as crianças aprendem que a matemática está presente no seu dia a dia, e a melhor forma de ensinar as crianças é utilizando materiais concretos e brincadeiras.

Palavras-chave: Matemática. Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras.

Obras consultadas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, V1, V2, V3.

CARVALHO, M.; BAIRRAL, M.A. **Matemática e Educação Infantil Investigações e possibilidades de práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2012.

KAMII, C. **A criança e o número.** Tradução de Regina A. de Assis. 31ª ed. São Paulo: Papirus, 1990.

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

SMOLE, K. S. et al. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000 (Coleção Matemática de 0 a 6, V. 1).

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A EXPLORAÇÃO DE DIFERENTES ARTISTAS COMO FERRAMENTA PARA O EXERCÍCIO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo AMARANTE[158]; Jussara NAVARINI[159]

[158]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar. Brigada Militar. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs);
[159]Doutora em Química – Síntese Orgânica. UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (). Unidade de Cruz Alta. Professora orientadora.

E-mails: uergsrodrigo@gmail.com; jussara-navarini@uergs.edu.br

A presente comunicação apresenta o trabalho desenvolvido durante a disciplina de Estágio I: Educação Infantil, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade de Cruz Alta. Foi aplicado em uma turma de Pré-Escola, no decorrer do segundo semestre do ano de 2018, com a temática "**O eu, o outro e o nós: da leitura do mundo ao exercício da diferença a partir da exploração de artistas**". A prática desenvolvida teve como objetivo estabelecer espaços de reflexão, atravessando a temática escolhida durante todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. O exercício pedagógico, dentro de sala de aula, proporcionou diferentes aventuras aos alunos, que puderam expressar sua forma de ver o mundo e sua própria linguagem artística, ao explorarem a diversidade de expressões, dentre as quais podemos citar: Romero Britto, Alfredo Volpi, Érico Veríssimo e Frida Kahlo. Através desta metodologia de exploração de diferentes artistas os alunos interagiram entre si e realizaram atividades diferenciadas, explorando materiais e conhecendo a história dos artistas trabalhados, tendo possibilidade concreta de conhecerem mais a si e aos outros. A arte e o lúdico foram pontuais em todas as aulas,

sendo fundamentais nesta etapa do desenvolvimento das capacidades da criança para uma melhor assimilação do que está sendo trabalhado. Integrando essas atividades, foram utilizados materiais diversos e exploração da criatividade das crianças, proporcionados momentos de brincadeira e diversão. Ao final da prática pôde-se perceber que as atividades não estavam apenas expostas no corredor e nas paredes da sala de aula, mas no crescimento que a referida experiência possibilitou, oportunizando para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro. O envolvimento dos alunos em meio a cada atividade foi gratificante, provando que a temática do exercício da diferença pode parecer distante da Educação Infantil, mas ao ser trabalhada pode se tornar extremamente significativa, em uma experiência que os pré-escolares levarão por toda a sua vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Identidade. Diferença.

Obras consultadas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MELLO. Débora Teixeira; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache. **Docências na educação infantil**: currículo, espaços e tempos. Brasília, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e sociedade**. São Paulo, vol. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soeli Terezinha Gausmann TISCHER[160]; Joseane da Rosa SILVEIRA[161]; Vanessa Steigleder NEUGBAUER[162]

[160]Acadêmica do curso de pedagogia PARFOR. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ);
[161]Acadêmica do curso de pedagogia PARFOR. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ);
[162]Professora orientadora da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Doutora em filosofia UNISINOS.

E-mails: soelitischer07@gmail.com; joseaneclerice@gmail.com; vneubauer@unicruz.edu.br

O presente estudo tem como objetivo ilustrar a importância da filosofia na educação infantil. Considerando que a presença da filosofia na infância nos anos iniciais demostra o professor como mediador e estimulador das potencialidades distintas das crianças, em especial a que se dedica a estimular a curiosidade nata dos pequenos. Nesse contexto, podemos verificar recursos e estratégias lúdicas que podem surgir de práticas associadas aos propósitos filosóficos. A metodologia utilizada nessa proposta foi a construção de uma aula para crianças de quatro a cinco anos. A partir da obra literária de Arden Druce intitulada “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”. O propósito filosófico dessa obra é trabalhar os medos infantis. A história trata sobre os aspectos que envolvem a amizade e sobre personagens conflitantes entre o bem e o mal, o que demostra que somos todos seres imperfeitos que vivemos das escolhas diante de nossa postura. Através dessa atividade as crianças passam a questionar suas próprias atitudes e a tirar suas próprias conclusões, o que propicia um aprendizado significativo e prazeroso. Existe a necessidade das crianças de vencerem seus medos e inseguranças, aceitarem o outro e viverem a diversidade

todos os dias, reforçar laços de amizade e relações interpessoais, desenvolver o raciocínio, para formação de adultos com possibilidade de ter conhecimento para entender e problematizar a complexidade da realidade que os cerca para o exercício democrático da cidadania. Diante do exposto, compreendemos que os princípios filosóficos associados a metodologias lúdicas e criativas para o universo das crianças podem ser possibilidades interessante da atuação da pedagogia para educação infantil. Ela passa a compreender o mundo e as coisas a partir das vivências cotidianas de seu desenvolvimento, o que promove um ambiente educativo de satisfação, empolgação, o gostar pelo conhecimento filosófico e que é possível ensinar e aprender filosofia gerando um aprendizado **s**ignificativo.

Palavras-chave: Prudência. Valores. Diversidade. Autonomia.

Obras consultadas

BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: C**ortez, 2003. v. 1 (Saber com o outro).

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha a minha festa**. Brinque-Book, 1995.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LELUX, Claudine. **Filosofia para crianças – O modelo de Matthew Lipman em discussão**. 2016.

A GESTÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA VISÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA NA QUALIDADE EDUCACIONAL

Anderson Moretto MARTINS[163]; Jussara NAVARINI[164]

[163]Graduando do Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); [164]Professora orientadora. Uergs, Unidade em Cruz Alta.

E-mails: anderson.moretto2503@gmail.com; jussaranavarini@yahoo.com.br

A Legislação brasileira vigente prevê em nossos educandários a prática da Gestão Democrática participativa, que tem como objetivo a participação dos diferentes setores da comunidade escolar na tomada de decisões. Isto resulta na descentralização dos recursos educacionais e na construção da autonomia das instituições escolares. Neste sentido, o presente estudo procura discutir e analisar a gestão escolar das Escolas Públicas de Boa Vista do Incra, nos seus diferentes segmentos, com intuido de verificar se estes estabelecimentos de ensino possuem autonomia para tomar as suas próprias decisões, podendo estas serem consideradas escolas democráticas. É possível entender que os mais diversos setores da comunidade escolar colocam em prática o seu direito de exercer a cidadania crítica, com finalidade de opinar e contribuir para a construção uma educação de qualidade, a partir das decisões tomadas pelo coletivo. Desta forma, a gestão democrática participativa deve estar pautada no diálogo, contando com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar com o objetivo de construir um processo educativo mais dinâmico e igualitário onde se possa ofertar aos estudantes uma educação de qualidade. Cabe lembrar que o diretor escolar deve possibilitar a abertura para a participação da comunidade escolar no

processo de gestão da escola, assim como cabe aos demais atores deste processo uma participação mais efetiva na tomada de decisões do educandário. Este estudo baseia-se em uma pesquisa exploratória e de natureza qualitativa, onde os dados serão coletados a partir de um diário de campo e questionários aplicados à equipe diretiva dos educandários e suas respectivas comunidades escolares (pais, professores e alunos). Serão elaborados questionários diferentes para cada grupo participante, sendo que cada questionário será composto de dez questões, quatro destas questões serão abertas com o intuito de conhecer o perfil dos participantes e as demais serão fechadas relacionadas ao tema estudado. Os dados coletados serão analisados em tabelas e de forma descritiva relatando as ideias e conceitos em comum, tendo como base o aporte teórico desse trabalho. Como resultados espera-se que as escolas pesquisadas, de fato, tenham adotado a gestão democrática como forma de gerir os educandários, colocando em prática o que está previsto na legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Comunidade Escolar.

Obras consultadas

BASTOS João Batista et al. **Gestão democrática.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

GADOTTI, M. I **Seminário Internacional Itinerante de Educadores**. 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de

Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97 -112, fev./jun., 2000.

LEITE, Roseli Candida. **Gestão democrática na escola pública.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/mgestao_dem_esc_publica.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Caroline Timmermann de OLIVEIRA[165]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[166]

[165]Formada em Pedagogia, na Universidade de Cruz Alta/RS-UNICRUZ (2015). Gestora na Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Kruel, Acadêmica do 5º Semestre do Curso de Administração na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pós-Graduanda do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* - Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, 2017-2019; [166]Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Coordenadora de Área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta.

E-mails: karolinet.deoliveira@hotmail.com;
maria-pieve@uergs.edu.br

A pesquisa objetivou analisar como acontece o processo de Gestão Democrática de três Escolas Públicas de Educação Infantil de Cruz Alta, verificando sua contribuição para a prática educativa. Juntamente, procurou compreender, através dos aportes teóricos e legais da área, a importância da participação da comunidade escolar no processo de gestão da escola pública e seus efeitos na prática educativa; conhecer as práticas de gestão democrática de Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil a partir da visão dos gestores, professores e da família e como o ato gestor influencia na participação dos segmentos da comunidade escolar. Dentre os autores consultados, encontram-se Libâneo (2013), Gadotti e Romão (2004), Luck (2006), Paro (2001; 2015), a legislação vigente e demais autores de igual competência. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, bibliográfica e de campo e foi realizada em três Escolas Municipais de Educação Infantil tendo como sujeitos doze professores, oito pais e três gestores,

totalizando vinte e três participantes. A análise dos dados deu-se por segmentos da comunidade escolar, qual seja: a percepção dos gestores, a percepção dos professores e a percepção dos pais sobre o processo da gestão democrática ocorrida nas escolas, respectivamente. Concluiu-se que as práticas de gestão democrática acontecem nas escolas, havendo a participação e a interação entre gestores, pais e professores. Todos os segmentos têm participação no Conselho Escolar, em maior ou menos proporção. Da mesma forma, todos os segmentos participam da organização de eventos, rifas e outras atividades realizadas pela escola, para arrecadação de recursos financeiros. Sobre as práticas efetivas de gestão democrática realizada nas escolas, acontecem reuniões para tomada de decisões em conjunto, envolvendo pais e professores, mostra de trabalho, diálogos, rodas de conversas e outras formas de comunicação, como redes sociais, eventos para arrecadação de recursos, votações, participação no Conselho Escolar. Sobre a contribuição da gestão democrática para a prática pedagógica, não houve a participação de todos os sujeitos de cada segmento, mas, os que se pronunciaram, concordam que há contribuições resultantes das construções coletivas, ativas e participativas e que o gestor, influencia para que o processo de gestão democrática se efetive.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Prática Educativa.

Obras consultadas

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José C. (orgs.). **Autonomia da**

Escola: Princípios e Propostas. Guia da Escola Cidadã - Instituto Paulo Freire: São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: HECCUS Editora, 2013.

LUCK, Heloísa. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores**. Em Aberto: Brasília, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Costa CORDOVA[167], Ivanete Scopel ANTUNES[168], Jéssica de Lima LEINDECKER[169]

[167]Professora da pré-escola da rede municipal de Ijuí, [168]Professora de Educação Infantil da rede Municipal de Ijuí, [169]Professora de Educação Infantil da rede Municipal de Ijuí.

E-mails: deniseccordova@gmail.com; ivanete.scopel1969@gmail.com; jessica_leindecker@hotmail.com

O tema deste trabalho trata da importância da ludicidade na Educação Infantil, considerando que há pouco tempo atrás era vista apenas de forma assistencialista, onde as crianças eram deixadas nas creches para serem cuidadas, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, as viúvas desamparadas e órfãos abandonados. Mas ao longo dos anos, vem se construindo a consciência das reais necessidades educativas para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e a Educação Infantil começa a ser pensada como um espaço de desenvolvimento integral, que possibilita a ampliação das experiências, o desenvolvimento das potencialidades e a socialização. Nesse aspecto, um novo olhar para a educação infantil, traz à tona a criança como sujeito que se constitui na e pela interação com outras crianças, com os adultos, com o meio físico, social e ideológico. Ela é a protagonista do seu próprio conhecimento. Para que isso aconteça, as atividades lúdicas precisam fazer parte do cotidiano das crianças. Isso se dá de forma simples, através das brincadeiras, onde tudo pode ganhar significados diferentes pela imaginação. Esse trabalho objetiva, portanto, fazer uma análise reflexiva acerca da importância da ludicidade para as crianças, bem como compreender a Educação Infantil na sua totalidade, considerando a sua relevância no

desenvolvimento dos sujeitos que dela fazem parte. Trata-se então de um estudo realizado através da leitura de textos, livros que abordam questões referentes à tarefa da Educação Infantil e também das pesquisas realizadas em sala de aula e compartilhadas, por nós educadoras de diferentes níveis da Educação Infantil. Algumas brincadeiras realizadas com nossos alunos, como por exemplo: pintar no escuro, desenhar e observar imagens em um retroprojetor, confeccionar tintas utilizando elementos da natureza, proporcionaram momentos de interação, compartilhamento de ideias, descobertas, e desafios, evidenciando a capacidade que as crianças possuem de simbolizar a própria realidade. Compreende-se, portanto, que a criança vai descobrindo o mundo por meio da brincadeira e o brincar é um direto que deve ser respeitado na escola. Nesse sentido o papel do educador ganha destaque, pois este precisa proporcionar momentos significativos em diferentes espaços e tempos, a partir de um olhar atento e uma escuta sensível, respeitando a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, dando liberdade para que possam expressar suas emoções, criar, observar, explorar, inventar e reinventar, pois a ludicidade torna a aprendizagem e o desenvolvimento mais prazeroso.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação. Infantil. Criança.

Obras Consultadas:

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

KNEBEL, Cassiane. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma visão psicopedagógica. 15/05/2019. Disponível em: <file:///D:/Users/usuario/Downloads/10952-40229-1-PB.pdf>.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. A Importância do Lúdico na Educação Infantil. 13/05/2019. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm#capitulo_6>.

A PEDAGOGIA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E A (RE) CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA

Paola Marques SIQUEIRA[170]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[171]

[170]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); [171]Professora orientadora, Uergs, Unidade em Cruz Alta. Coordenadora de Área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta.

E-mails: paola_msiqueira@hotmail.com; maria-pieve@uergs.edu.br

A pesquisa "A Pedagogia dos Campos de Experiências e a (re) construção curricular em escolas de Educação Infantil do Município de Cruz Alta" trata-se do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Licenciatura. Teve como objetivo verificar de que forma as Escolas Municipais de Educação Infantil estão realizando a formação e a adequação curricular em Campos de Experiências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular. Juntamente, procurou conhecer a Base Nacional Comum Curricular referente a Etapa da Educação Infantil e compreender as bases teóricas no que se refere à Pedagogia dos Campos de Experiências. Com relação ao delineamento teórico-metodológico, a pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa, adotando os pressupostos da pesquisa bibliográfica e de campo (MINAYO, 1994). O instrumento para a coleta dos dados tratou-se de um questionário estruturado, aplicado a dezesseis (16) professoras de Educação Infantil pertencentes a duas (2) Escolas Municipais de Educação Infantil de Cruz Alta/RS. Deram cientificidade à pesquisa os documentos legais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Básica (BRASIL, 2009; 2013). Juntamente, visando a sustentação teórica da pesquisa, convidou-se autores como Finco (2015), Fochi (2016), Oliveira (2010), dentre outros de igual importância. Os resultados alcançados foram: apropriação de referencial teórico do campo das políticas curriculares para a etapa da Educação Infantil; conhecimento e compreensão de como a Rede Pública Municipal está realizando a formação dos professores e a (re) construção curricular tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular. Como conclusões da pesquisa foi possível compreender que a Base e os Campos de Experiências vêm sendo tratados com prioridade nas formações pedagógicas, que as professoras estão atualmente realizando estudos e formações em forma de palestras, oficinas, cursos, reuniões pedagógicas e leituras. Constatou-se também, que a (re) construção curricular no município de Cruz Alta, ainda está longe do fim. Os resultados apontam que apesar de conhecer a Base, as professoras precisam adequar-se às novas Diretrizes, (re) elaborando o Referencial Curricular Municipal e alinhando o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento das escolas à Base, procurando novas ações capazes de colocar em prática as adequações curriculares em Campos de Experiências.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Campos de Experiências. Educação Infantil.

Obras consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de Dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2018.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância.In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.**Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Campos de experiência educativa. In: Revista Pátio. Out. 2016. Nº 49. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12859/a-didatica-dos-campos-de-experiencia.aspx>. Acesso em: 10 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas.** Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

A PRÁTICA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla CORAZZA[172]; Jussara NAVARINI[173]

[172]Graduada em Pedagogia. Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); [173]Doutora em Química - Síntese Orgânica, UFSM. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Cruz Alta. Professora orientadora.

E- mails: carlacorazza1@hotmail.com;
jussaranavarini@yahoo.com.br

Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Arte na Educação Infantil: a prática vivenciada na Escola Municipal de Educação Infantil Otávio Vitório Bertol no município de Alto Alegre/RS" e teve por objetivo investigar como ocorre o ensino de artes nas turmas de Educação Infantil da referida escola, segundo os aspectos legais que sustentam este nível de ensino. Esta pesquisa justifica-se uma vez que no ambiente pesquisado, verificou- se como é significativo o uso da Arte nos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com isto, este trabalho traz as considerações do ambiente pesquisado, mediante questionários aplicados aos professores e observações feitas em seis (6) turmas da Educação Infantil. Para tanto, foram utilizados autores como Barbieri (2012), Richter (2007), Cunha (2012), Valério (2011) além dos documentos legais, como norteadores desta pesquisa. Os dados coletados foram submetidos à análise qualitativa, sendo a discussão dos mesmos dividida em duas etapas para melhor compreensão. Na primeira etapa foi realizada uma explanação das respostas obtidas dos professores no referido questionário; a segunda etapa contemplou a observação das turmas dos seguintes pontos: metodologia de ensino da Arte em cada turma, habilidades a serem desenvolvidas, o ambiente, o

profissional e a liberdade de expressão dos alunos. Os resultados permitiram constatar que as professoras mantêm uma concepção parecida sobre o ensino da Arte, mas destacam diferentes formas de trabalho como as dramatizações, desenho, pintura, atividades com tinta, manipulação de materiais conforme a criatividade, imaginação, sentimentos, desejo e gostos. De uma forma geral todas as professoras afirmaram trabalhar a arte em suas aulas, bem como destacaram a importância da mesma para o desenvolvimento das crianças. Já as práticas realizadas com as crianças não abrangem, em sua maioria, o sentido de liberdade de expressão artística. Portanto, verificou-se discordâncias entre as respostas do questionário e as práticas realizadas em sala de aula por essas professoras.

Palavras-chave: Artes. Educação Infantil. Professores. Legislação.

Obras consultadas

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org.). **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.

QUADROS, Cerli Terezinha; SANTOS Leandra Ines Seganfredo. Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 24-32, dez. 2012.

RICHTER, Sandra R. S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2007.

VALÉRIO, Daniele Mees. **Refletindo sobre o ensino da arte na educação infantil**. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Visuais pela Universidade Tuiti do Paraná, Curitiba, 2011.

A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE A REVOLUÇÃO FARROUPILHA: CIDADANIA E PECULIARIDADES COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline da luz MOREIRA[174]

[174]Aluna do curso de História – Licenciatura. Universidade Pitágoras UNOPAR

E-mail: carolineluz12@gmail.com

O Brasil foi-se estabelecendo e desenvolvendo através de inúmeros conflitos. Dentre estes, destaca-se o mais longo da história, chamado de Revolução Farroupilha, ocorrida no sul do BR. A Revolução Farroupilha é considerada muito importante para o tradicionalismo gaúcho sendo lembrada e celebrada em todo o estado do Rio Grande do Sul, através de imagens, desfiles cívicos, festejos e atividades educacionais. O projeto tem como objetivo "conhecer os aspectos, causas que levaram à Revolução Farroupilha e identificar as características e os propósitos a que se pretendiam alcançar durante este período, vindo a compreender como a população vivia, se vestia, se portava a partir do estudo e análise de imagens com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental". Durante o processo de desenvolvimento serão utilizados materiais tecnológicos, imagens, sucatas e materiais didáticos, que contribuirão no decorrer do projeto. A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico, seguida de uma pesquisa-ação embasada nos autores Norberto Marchetti, Ceres Brum, Carlos Urubim, Ana Heloisa Molina, entre outros. A utilização de imagens, como recurso metodológico, quando utilizada com crianças, contribui "[...] para motivá-las em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados" (MOLINA 2007, p. 24). Os materiais coletados a

partir do diário de campo serão descritos em forma de texto, tendo como suporte teórico os referidos autores. O ensino e a aprendizagem através de imagens são muito relevante, nos leva a imaginar e a visualizar aspectos de um fato histórico detalhadamente, além de ser um recurso significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Palavras-chave: Revolução Farroupilha. Imagens. Ensino e aprendizagem.

Obras consultadas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Ceres Karam. Tradicionalismo e Educação no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, 2009.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Curitiba: Educar, Editora UFPR, 2006.

MARCHETTI, Norberto. **Revolução Farroupilha: a história e os símbolos**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2011.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, Londrina, V. I, N. 1, 2007.

ORGANIZAÇÃO MTG. **Farroupilhas: ideais, cidadania e revolução**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2010.

SILVA, Elizangela Aparecida da; OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues, et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, 2010.

URBIM, Carlos. **Os farrapos**. Porto Alegre: Zero Hora, 2003.

ZALLA, Jocelito. Menegat, Carla. História e memória da Revolução Farroupilha: breve genealogia do mito. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, nº 62, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO E DO MATERIAL CONCRETO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daiane Alves BUENO[175]; Maressa Maya Caneca da SILVA[176]; Clarissa Seifert da SILVA[177]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[178]

[175]Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/Capes/Uergs 2019 – Pedagogia - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Unidade em Cruz Alta; [176]Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/Capes/Uergs 2019 – Pedagogia - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Unidade em Cruz Alta; [177]Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid/Capes/Uergs 2019 – Pedagogia - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Unidade em Cruz Alta; [178]Professora orientadora e coordenadora de Área do subprojeto PIBID/UERGS/2019 – Pedagogia – Unidade universitária da Uergs em Cruz Alta.

E-mails: daiane-bueno@uergs.edu.br; maressa-silva@uergs.edu.br; clarissa-silva@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

Esse projeto de pesquisa-ação, ainda em sua versão inicial, está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, subprojeto de Pedagogia - Núcleo Cruz Alta. Objetiva verificar as contribuições e a importância do lúdico e do material concreto nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto alternativa metodológica potencializadora da aprendizagem. Juntamente, objetiva realizar ações formativas junto aos alunos visando aprendizagens significativas. De natureza qualitativa, a abordagem metodológica utilizada será a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) em que, num primeiro momento, encontra-se

a fase da teorização; em um segundo momento, a fase da investigação, na qual buscar-se-á investigar junto às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, informações acerca das concepções, usos e contribuições do lúdico e do uso de materiais concretos em sala de aula. Em um terceiro momento, na fase da ação, se pretende realizar junto aos alunos, nas atividades semanais do Pibid, atividades matemáticas que contemplem a ludicidade e o uso material concreto no ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos. Portanto, os sujeitos da pesquisa serão as professoras regentes e os alunos das turmas do Pibid. As bases teóricas serão encontradas em Piaget (1999), o qual defende que o lúdico desperta o intelecto, desenvolve capacidades importantes como a atenção, imaginação, facilitando sua inserção e vivência no mundo social. Durante as brincadeiras, a criança vai estabelecendo relação com o mundo e com o conteúdo, e por meio da mesma, a aprendizagem se torna significativa e prazerosa. Um dos recursos lúdicos é o jogo, o qual Kishimoto (1998, p. 15) afirma que “que não pode ser visto apenas como divertimento ou brincado para passar o tempo, pois ele ajuda no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral". É necessário mostrar aos alunos, que a Matemática vai além dos cálculos e das fórmulas, sendo uma forma prazerosa para o professor ensinar, e para os discentes, aprender. Como resultados, espera-se compreender os fundamentos teóricos da ludicidade e do uso de materiais concretos, relacionando às práticas encontradas nas escolas. De igual importância, pretende-se contribuir para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas.

Palavras-chave: Lúdico. Material Concreto. Matemática. Aprendizagem significativa.

Obras consultadas

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

CONTRIBUIÇÃO DO MATERIAL SOROBAN PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAISDO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline da Luz MOREIRA[179]; Helenara Machado de SOUZA[180]; Fabrício SOARES[181]

[179]Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Cruz Alta; [180]Professora colaboradora. Unidade da Uergs em Cruz Alta; [181]Professor orientador. Unidade da Uergs em Cruz Alta.

E-mails: carolineluz12@gmail.com; helenara25@gmail.com; soares.fabricio12@gmail.com

O Soroban é um material pedagógico utilizado para o ensino da matemática. É mais conhecido e utilizado por deficientes visuais nas escolas, principalmente para a aprendizagem das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, que quando utilizado com todos os alunos, não somente com deficientes visuais, vem a agregar muito no processo de ensino e aprendizagem de novos conceitos matemáticos, além de ser um importante instrumento para se desenvolver o raciocínio lógico. Neste sentido, o estudo aqui proposto tem como objetivo geral “verificar se o Soroban é utilizado como material de apoio durante o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisando se este é disponibilizado aos estudantes, se os professores sabem utilizar e como este material é visto pelos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas. Para atingir os objetivos previstos será realizada uma pesquisa bibliográfica que possibilitará conhecer a literatura existente sobre o tema e como potencializar o uso do Soroban em sala de aula. Em um segundo momento, será desenvolvido um minicurso para professores e acadêmicos do curso

de Pedagogia e aplicação de um questionário sobre a utilização do Soroban no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, além de observações sobre as dificuldades que os participantes do minicurso terão para utilizar o material.Tem-se como hipótese que a utilização do Soroban na educação matemática ainda é desconhecida por muitos professores dos anos iniciais, pois se trata de um recurso didático não disponível nas escolas. O Soroban tem muito a contribuir para aprendizagem de conceitos matemáticos básicos, sendo um material que auxilia na aquisição da concentração, na memorização e agilidade do aluno durante os cálculos matemáticos. Ao final da pesquisa, espera-se obter resultados significativos na validação ou não da hipótese e incentivar a inclusão e utilização do Soroban no processo de ensino e aprendizagem da matemática nas escolas públicas do município de Cruz Alta/RS.

Palavras-chave: Conceitos matemáticos. Ensino e aprendizagem. Inclusão.

Obras consultadas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KATO, Thereza Toshiko. **Soroban**. Ábaco japonês – Trajetória no Brasil. São Paulo: Scortecci, 2012.

PEIXOTO, Jurema Lindonete Botelho; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; CAZORLA, Irene Maurício. **Soroban uma ferramenta para a compreensão das quatro operações**. Itabuna/Bahia: Via Litterarum Editora, 2009.

SILVA, André Luis. **Manual do Soroban**. Brasília, 2011.

DESAFIOS ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM FORMA DE RELATÓRIO EM ESCOLA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA

Caroline Timmermann de OLIVEIRA[182]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[183]

[182]Formada em Pedagogia, na Universidade de Cruz Alta/RS-UNICRUZ (2015). Gestora na Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Kruel, Acadêmica do 5º Semestre do Curso de Administração na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pós-Graduanda do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*- Gestão em Educação: Supervisão e Orientação, 2017-2019; [183]Docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Coordenadora de Área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta.

E-mails: karolinet.deoliveira@hotmail.com;
maria-pieve@uergs.edu.br

A avaliação na Educação Infantil é um tema que exige reflexões e aprofundamentos teóricos por parte dos responsáveis por essa prática. A presente pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Kruel, situada na Rua Gabriela Beschoren nº 425, Bairro Progresso na cidade de Cruz Alta/RS no ano de 2018. O projeto envolveu oito professoras de Educação Infantil, uma cozinheira e uma funcionária de serviços gerais. A prática da elaboração da Documentação Pedagógica objetivou analisar se as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos alunos de Educação Infantil da faixa etária de zero a cinco anos de idade. Os autores que embasaram essa pesquisa foram: Nóvoa (1991), Vygotsky (2000) e Craidy e Kaercher (2001). A metodologia utilizada envolveu rodas de conversa, discussões, contação de histórias, produção de

fantoches, atividades físicas, músicas infantis, confecção de bolos no refeitório da escola, dentre outras. Inicialmente foi proposto o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Educação Infantil, após cada professor com a orientação do gestor elaborou seu planejamento semanal de acordo com a BNCC procurando atender aos objetivos, proporcionando atividades práticas de vivências dos campos de experiência, sempre registrando através de fotos as atividades realizadas. Após reunir todas as produções dos alunos, elaborou-se um relatório contendo as atividades, os objetivos e as fotografias dos alunos, que foram entregues às famílias. Os instrumentos utilizados foram: corda, aparelho de som, fantasias, material reciclável, cola branca, cola quente, tinta guache, entre outros. Os resultados desta prática foi a entrega desta documentação às famílias dos alunos, que puderam observar as atividades propostas e as expressões das crianças durante a realização das mesmas. Esta prática oportunizou às famílias um registro concreto do que está sendo desenvolvido com os alunos na escola, respeitando o nível cognitivo e a faixa etária dos mesmos.

Palavras-chave: Documentação. Relatório. Criança. Atividade.

Obras consultadas

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores** - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

VIGOTSKY, VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOS AVESSOS À LEITURA, LETRANDO OS AVESSOS DA VIDA

Clarissa Seifert da SILVA[184]; Armgard LUTZ[185]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[186]

[184]Bolsista do PIBID, Curso de Pedagogia. Unidade em Cruz Alta. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); [185]Professora orientadora. UERGS, Unidade em Cruz Alta; [186]Professora Coordenadora de Área do Pibid.

E-mails: clarissa.seifert@gmail.com; hepplutz@gmail.com

O Programa de Iniciação à Docência - PIBID, do MEC, oferece oportunidade aos bolsistas de manterem contato direto com as escolas e alunos desde o início do curso, aspecto esse que desafia a aprofundar e ressignificar os estudos. A realidade escolar brasileira traz recorrentes problemas ao desenvolvimento dos alunos das escolas públicas que afetam profundamente a escolarização, em especial na fase dos anos iniciais, no período da alfabetização. Essa reflexão provocou o interesse em investigar os entraves ao avanço na habilidade da leitura com alunos do 2º. ano. Trata-se de pesquisa qualitativa a partir do emprego do diário de campo com registros intensos e focados no tema da pesquisa. O viés da observação foge da linha pautada pela observação como diagnóstico. Trata-se de buscar os sentidos da vida dos alunos que não leem e que manifestam rejeição ao contato com a leitura. Segundo Freire (1985), “Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e com o meu contexto”. A metodologia tem por objeto o processo de construção da habilidade da leitura. O público são 16 alunos do 2º. ano de escola pública, em situação de baixa condição sócio econômica, sem domínio da leitura. Segundo Araújo (1998), os resultados de pesquisas com crianças de uma favela de São Paulo demonstraram

que o baixo desempenho no processo de alfabetização tem origem nas altas demandas por ações concretas e nas baixas demandas por relatos orais sobre suas atividades, evocando o passado, o presente e o futuro, pela ausência da expressão através das múltiplas linguagens, pelo reduzido vocabulário dos familiares. O encaminhamento com a oferta de atividades de expressão envolvendo artes visuais, dramáticas, modelagens, promovendo a ação simbólica resultou em ganhos no processo de alfabetização. Infere-se que ensinar a ler é um processo que deve ser, segundo Britto (2007), transdisciplinar, divertido, sem deixar de desafiar a reflexão da criança. Resultados esperados são a ativação do envolvimento com a leitura a partir dos contextos de suas vidas cotidianas enunciados pelas crianças. Conclui-se que o fracasso na leiturização está relacionado com o desconhecimento pelos professores dos encaminhamentos adequados do ensino da leitura.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Vida cotidiana.

Obras consultadas

ALIENDE, F. (Org.). **A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRO, Emilia. **O processo de construção da escrita e da leitura**.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Leilane Martins P. da. **Dificuldade de Aprendizagem na leitura e na escrita de crianças nas séries iniciais**. Rio de Janeiro, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: **Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso.** CORREA, A. Djane; SALEH, P. B. Oliveira de. (Orgs.). Paraná: Ed. UEPG, 2007 p. 53/77.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE

COMPOSTAGEM NA ESCOLA

Raquel Lima Alles NUNES[187]; Caroline Timmermann de OLIVEIRA[188]; Armgard LUTZ[189]

[187]Acadêmica, Curso de Pedagogia, Unidade Cruz Alta, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); [188]Acadêmica, Unidade Cruz Alta, Uergs; [189]Professora orientadora. Curso de Pedagogia, Unidade Cruz Alta, Uergs.

E-mails: kellialles@gmail.com; karolinet.deoliveira@hotmail.com; hepplutz@gmail.com

A partir da ótica de que a criança é o sujeito ativo na construção do seu conhecimento e de que o professor é o mediador desse conhecimento, há espaço para promover o cuidado com o meio ambiente desde a infância. O processo de conhecimento alimenta e transforma os valores e entre eles está o da valorização do meio ambiente. O objetivo geral foi mediar o conhecimento das crianças da educação infantil em relação à preservação do meio ambiente e promover o descarte adequado do lixo produzido na escola. O projeto ocorreu na Escola de Educação Infantil Professora Leopoldina Kruel, com turma do maternal B. A metodologia de projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998) oportunizou atividades significativas como contação de histórias sobre o meio ambiente; confecção de painéis e práticas sobre a separação adequada do lixo; construção de horta; reutilização de materiais reciclados; confecção de lixeiras para lixo seco e orgânico; construção da composteira doméstica; visitas ao galpão de reciclagem; caminhadas ecológicas e plantação de mudas na horta. O lixo orgânico foi depositado pelos próprios alunos em buraco feito no solo, preparado para receber os resíduos (LEGAN, 2007). O processo de separação adequada do lixo se deu em toda a escola: o lixo seco foi entregue ao galpão de reciclagem e o lixo orgânico, depositado na composteira. Os resultados foram o

engajamento das crianças nos cuidados com a horta; na separação adequada do lixo, transformando-se em hábito escolar extensivo às casas das crianças. Passados seis meses, o adubo de grande qualidade, foi retirado com a ajuda dos pais e distribuído às famílias. As considerações finais são que a aprendizagem pela criança, segundo Piaget (FURTH; WACHS, 1979), acontece pela ação e compreensão. O projeto trouxe aprendizados memoráveis, tanto para professores, pais, funcionários como para as crianças da escola. O objetivo foi alcançado com sucesso na medida em que a prática continua sendo um marco na escola em relação a ações sociais de preservação do meio ambiente, partindo agora para a produção de humos de minhocas, na própria escola, fato esse que revela a sustentabilidade do projeto.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Compostagem. Projeto. Sustentabilidade.

Obras consultadas

FURTH, Hans G.; WACHS, Harry**. Piaget na prática escolar – a criatividade no currículo integral.** Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1979.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação - projetos de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável – ecoalfabetizando pelo ambiente.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Pirenópolis/GO; São Paulo: Ecocentro IPEC, 2007.

EFEITOS DA MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM INFANTIL

Caroline da Luz MOREIRA[190]; Angélica Krause NUNES[191]; Armgard, LUTZ[192]

[190]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Unidade em Cruz Alta; [191]Acadêmica do curso de Pedagogia (Uergs). Unidade em Cruz Alta; [192]Professora orientadora, Dra. em Educação, adjunta do curso de Pedagogia da Uergs. Unidade em Cruz Alta.

E-mails: carolineluz12@gmail.com; angelicanunes6129@gmail.com; hepplutz@gmail.com.

O projeto de pesquisa tem o objetivo de evidenciar as contribuições na aquisição do vocabulário da criança através da mediação do professor ao desenvolver a contação de histórias. Contar histórias é um recurso didático na Educação Infantil que oferece oportunidade de desenvolver significativas habilidades nas crianças. Entre elas está a memorização dos fatos principais do enredo, antecipação dos fatos quando a história é relida, reprodução dos vocábulos da obra; entrelaçamento dos sentidos e expressão das emoções. Para registro da ação pedagógica, empregou-se a documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso. A pesquisa está sustentada nos autores Chartier (1996), Dahlber (2003); Mateus (2011), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros. A metodologia de pesquisa-ação baseou-se na documentação pedagógica das mediações da exploração heurística de objetos, a fim de que as crianças inventem histórias tendo os objetos como disparadores; exploração do vocabulário das obras selecionadas pelas crianças e reações das crianças diante das palavras

desconhecidas. A metodologia foi complementada pelo questionário destinado à professora da turma. Os resultados apontam que para ser um mediador eficiente e um interlocutor competente, o professor deve conhecer as obras e examinar o vocabulário do livro; que o gosto pela leitura resulta da experiência da criança com uma voz que fez sentir as emoções e alguém que escutou as perguntas. Concluiu-se que o trabalho coletivo e individual oral, após o contato com as histórias, é de uma riqueza inesperada; que as crianças estabelecem relações entre as palavras, sentidos, emoções e sistematizam apontando variados sentidos para cada palavra nova. O envolvimento com histórias e a relação com a vida cotidiana é terapêutico.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Histórias. Mediação.

Obras consultadas

BRASIL. **Base Nacional Comum Currícular.** Ministério da Educação, 2017.

CADERNO de orientações. **Histórias com repetição**. Trilhas.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever – entrando no mundo da escrita.** Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATEUS, Ana.[et al.]. **A importância da Contação de história como prática educativa na Educação Infantil**. Dossiê Políticas para Educação Superior e Formação de Professores. Vol. 6, nº. 12, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUZA, Linete; BERNARDINO, Andreza. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare,** vol. 6, nº 12, 2011.

ESCOLA X POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DE CRIANÇAS EM ESTADO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLA

Pedro Romero SANCHES JÚNIOR[193]; Caroline Daronco Campos Romero SANCHES[194]; Helenara Machado de SOUZA[195]

[193]Aluno especial do Mestrado Profissional em Educação. Unidade em Osório. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).
[194]Aluna especial do Mestrado Profissional em Educação. Unidade em Osório. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS);
[195]Professora Orientadora. Unidade Cruz Alta. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

E-mails: pedroromero.sanches@gmail.com; caroline-sanches@uergs.edu.br; helenara25@gmail.com

Este pré-projeto ressalta a necessidade de trabalho na Secretaria de Saúde do município de Cruz Alta/ RS, nas Estratégias de Saúde da Família- ESFs, com a equipe do Núcleo de Apoio de Saúde da Família- NASF, equipe do Serviço de Especialidades e Doenças Sexualmente Transmissíveis-SAE e a Equipe do Centro de Atendimento Psicossocial Infantil- CAPSi, com as turmas dos oitavos e nonos anos da rede pública de Ensino. O trabalho será dividido em dois momentos. No primeiro momento será realizada pesquisa documental e, posteriomente, a pesquisa de forma qualitativa-descritiva elaborada com o propósito de responder à seguinte problemática: Considerando a concepção das políticas públicas, como é tratada a questão da inserção de crianças em estado de vulnerabilidade social no ambiente escolar? A escolha por tal conteúdo é decorrente da necessidade de estabelecer uma relação entre o que é abordado no Estatuto da Criança e Adolescente-ECA e as condições vivenciadas por crianças que vivem abrigadas em instituições. Como instrumento de coleta de

dados serão utilizados o Estatuto da Criança e Adolescente- ECA, demais legislação vigente e registros de atividades desenvolvidas na casa lar. Tal pesquisa será fundamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90 - ECA), e, também, teóricos como Miguel Abad, Miriam Abramovay e Zygmunt Bauman, além de outros. No primeiro momento, serão descritos os aspectos norteadores da pesquisa, como o problema de pesquisa e a justificativa. No segundo momento, são apresentados os objetivos que direcionaram este pré-projeto.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Criança. Vulnerabilidade Social. Escola.

Obras consultadas

ABAD, Miguel. Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL, Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores.

BRASIL, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 1, 2011.

COSTA, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Acolhimento familiar: Uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 111-118.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual:** essays on face-to-face behavior. Nova York, Pantheon Books.(1974), Frame analysis.Nova York, Harper & Row. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010/600. Acesso em: maio 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA 2003.

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da Criança Abandonada. **Ver. Brás. Hist**., vol. 19, n. 37, São Paulo, 1999.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente / Irene Rizzini, Irma Rizzini. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE COM O MEIO AMBIENTE

Jeferson Rodrigo Vallau PINHEIRO[196]; Simone de Avila PINHEIRO[197]

[196]Graduado em Educação Física; Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí; Professor da rede pública municipal de Ijuí. [197]Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil (UNIJUI); Pós-graduada em Gestão Escolar (Unopar); Professora da rede pública municipal de Ijuí.

E-mails: jefersonpinheiro.edf@gmail.com; simo_avila@hotmail.com.

Este trabalho tem como objetivo pensar as futuras gerações e o meio ambiente, e como preservar suas estruturas para a continuação da vida. O meio ambiente não pode ser pensado separadamente da cultura humana, mesmo que essa cultura seja de domínio, da conquista e da aventura. O ser humano precisa desenvolver a compreensão de que vive deste processo, e que está inserido nele como um elo de ligação, e assim como tudo na natureza faz parte de um ciclo de vida ou morte. O projeto busca a compreensão de alunos dos anos iniciais para as questões éticas que devemos ter com o planeta. Existe a importância de se pensar que as sociedades desenvolveram a capacidade de interferir nos processos naturais e no meio ambiente. Sendo assim, Junges (2010, p.73) afirma que "já que existe a capacidade de intervenção na natureza, sua preservação é uma exigência ética, porque depende da decisão humana. Esta é a base da ética ambiental". Metodologicamente este trabalho se baseou na pesquisa bibliográfica, textos, artigos científicos e jornais de circulação regional e nacional. Como resultado o estudo nos mostrou que é necessário um equilíbrio entre a vida social e o meio ambiente, pois

são estes dois ambientes que formam o ambiente humano (Junges 2010). Trata-se então de uma preservação da vida social e natural deste momento em diante, em busca de uma harmonização entre o ser humano e o meio ambiente, que segundo Guattari “tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto” (2012, p. 23). Precisaremos lidar com isso, o que implica em uma melhor compreensão por parte de todos (as), sobretudo as gerações futuras, que são vítimas e inocentes neste processo, no entanto devem mostrar empenho e luta maior ou igual aos culpados que outrora não se acordaram para o mal que estão causando a toda terra.

Palavras-chave: Ética. Responsabilidade. Preservação.

Obras consultadas

JUNGES, José Roque. (Bio) **Ética Ambiental**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2010.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

INVESTIGANDO O FLUXO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Lia FAVRETTO[198]; Tatiana Luiza RECH[199]; Fabricio SOARES[200]; Helenara Machado de SOUZA[201]

[198]Bolsista UERGS/INICIE, Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs; [199]Professora orientadora, UERGS/Unidade em Cruz Alta; [200]Professor colaborador, UERGS/Unidade em Cruz Alta; [201]Professora colaboradora, UERGS/Unidade em Cruz Alta.

E-mails: lia-favretto@uergs.edu.br; tatiana-rech@uergs.edu.br; soares.fabricio12@gmail.com; helenara25@gmail.com

O presente projeto de pesquisa contempla uma investigação única. Inicialmente será realizada no município de Cruz Alta e posteriormente pretende-se ampliar para outros municípios e em todo o Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo central da mesma é mapear o fluxo da inclusão das pessoas com deficiência da escola para o mercado de trabalho no município de Cruz Alta, RS. A investigação inicial da pesquisa dá-se através do mapeamento das instituições de ensino (escolas) públicas (municipais e estaduais), privadas e unidades do Sistema S; posteriormente este mapeamento também será realizado em universidades, ONGs, e empresas que ofereçam qualificação profissional às pessoas com deficiência. A segunda parte a ser realizada, após mapear todos os locais de ensino que possuem alunos com deficiência será coletar dados. A coleta será realizada por meio de questionário, as respostas não serão identificadas pela instituição, portanto a pesquisa será totalmente sigilosa referente às respostas cedidas pelas instituições que auxiliaram no desenvolvimento da mesma. Ao concluir estes passos, dar-se-á início às análises e será priorizado o conhecimento

sobre as estratégias utilizadas para incluir os alunos com deficiência nas instituições. Ao iniciar o primeiro passo da pesquisa (mapear) é possível perceber colaboração e interesse na maioria dos pesquisados, cuja primeira abordagem de socialização da pesquisa rendeu veemência e dúvidas. Embora o interesse obtido pela maioria dos pesquisados, ainda assim, houve apreensão da parte de alguns, que foi necessário mais documentos e dados referentes para ceder informações para a pesquisa. Ao concluir a pesquisa, espera-se atingir alguns objetivos tais como, coletar informações necessárias para identificar as práticas propostas e que contribuem para a transição dos jovens com deficiência da escola para o mercado de trabalho, verificar as estratégias utilizadas nas escolas e espaços profissionais com o intuito de efetivar os processos de inclusão; ao conseguir esses materiais será realizada a escrita de artigos científicos concluindo a pesquisa com o objetivo central de verificar como a escola e a empresa se articulam em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pesquisa. Deficiência. Inclusão. Escola. Empresa.

Obras consultadas

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-86.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas

que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. H; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-44. (Coleção Estudos Foucaultianos).

RECH, T. L. **Da escola à empresa educadora:** a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

LIBRAS: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO, JUNTOS SOMOS MAIS

Lúcia Helena Teckio PEREIRA[202]; Armgard LUTZ[203]

[202]Acadêmica do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Cruz Alta; [203]Professora orientadora do curso de Pedagogia. Uergs. Unidade em Cruz Alta.

E-mails: lucia-pereira@uergs.edu.br; hepplutz@gmail.com.br

Este relato é sobre a experiência com quinze alunos, seis atendidos no Atendimento Educacional Especializado - AEE e nove alunos do ensino regular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasilina Abreu Terra, do município de Boa Vista do Incra. Dadas às dificuldades de interação social e de comunicação entre alunos do AEE e alunos normais, o educador deve ser capaz de intermediar as experiências socializadoras, evitando o isolamento contínuo dos alunos com deficiências, promovendo a inclusão socioafetiva. Conforme (GREFF, 2017, p.127), "Combater o preconceito na escola é garantir a liberdade de cada um". Dado este cenário, a atividade teve por objetivos superar os desafios enfrentados pelos alunos no cotidiano. A professora Patricia Vesz ministra aulas de Língua Portuguesa para os Anos Finais, Professora do AEE da Rede de Ensino de Boa Vista do Incra – RS e Intérprete de Libras, organizou um grupo denominado "BAT Libras" com alunos da Educação Básica e pessoas da comunidade que gostam e admiram a língua de sinais. Alunos oriundos da E. M. E. F. Brasilina Abreu Terra e a acadêmica Lucia Pereira da Pedagogia, estudaram formas de integrar os alunos do ensino regular com alunos do AEE. Planejou-se a apresentação de um teatro sobre o cotidiano familiar finalizando com uma música que homenageou as mães, interpretado em Libras - Língua Brasileira de Sinais. Iniciou-se com ensaios, adequação de cenário e treino de

sinais no palco do Centro de Eventos de Boa Vista do Incra. Na apresentação, as crianças encenaram a vida cotidiana de uma família, utilizando-se dos sinais para a comunicação entre filhos e pais, com a locução das diferentes cenas, em Libras, pela acadêmica Lúcia. A peça teatral culminou com a música "Oração pela família" interpretada em Libras pelos alunos, coordenados pela professora Patrícia e com a participação da acadêmica. A apresentação foi de grande repercussão na escola. Concluiu-se que o trabalho contribuiu para o despertar pedagógico, apontando e norteando a adoção de práticas inclusivas numa perspectiva artística e lúdica, visando o acesso, permanência/ e promoção da aprendizagem significativa da criança, compreendendo que este é um dever do professor e um direito do aluno e pela valorização da Libras, instituída como segunda língua no País, reconhecida através da Lei nº 10.436/2002.

Palavras-chave: Libras. Práticas Inclusivas. Inclusão.

Obras consultadas

LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Aprendizagem**. Contribuições Para Pensar as Práticas Pedagógicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017, 233 p.

LUFT, Hedi Maria; FRANTZ, Walter. **Professores, Família, Escola e os Processos de Inclusão**. Coleção Educação Popular e Movimentos Sociais. FAPERGS, UNIIJUI. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. 120 p.

LIMITES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: FRUSTRAÇÕES OU MEDIDAS EDUCATIVAS?

Clarissa Seifert da SILVA[204]; Daiane Alves BUENO[205]; Maressa Maya Caneca da SILVA[206]; Armgard LUTZ[207]

[204]Bolsista voluntária, Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs, Unidade em Cruz Alta) e Bolsista do Pbid/ Uergs - Cruz Alta; [205]Bolsista voluntária, Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs, Unidade em Cruz Alta) e Bolsista do Pbid/ Uergs - Cruz Alta; [206]Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs, Unidade em Cruz Alta) e Bolsista do Pbid/ Uergs - Cruz Alta; [207]Professora orientadora, Unidade em Cruz Alta.

E-mails: clarissa.seifert@gmail.com; daiane-bueno@uergs.edu.br; maressa-silva@uergs.edu.br; hepplutz@gmail.com

Os limites na educação da criança é tema recorrente ao longo da história da humanidade e da educação. Os contextos históricos ditaram tratados sobre como disciplinar e civilizar criando complexidades e consequências imprevisíveis. Não menos complexas foram as orientações, de diferentes fontes, sobre o disciplinamento nos ambientes escolares. As diferentes concepções teóricas de caráter psicológico, filosófico, religioso ou sociológico indicam como disciplinar e, ao caírem no senso comum, estabelecem o caos da indecisão nos adultos. O objetivo do trabalho é construir orientações críticas sobre disciplina e limites na educação das crianças. A hipótese é que há relação entre disciplina, responsabilidade e autonomia. A metodologia do estudo bibliográfico sobre origens dos limites na educação de crianças, sobre a relação da disciplina com a construção da autonomia e responsabilidade é complementada com a análise das obras da arte cinematográfica “A culpa é do Fidel”, “ A fita branca” e “A Língua

das Mariposas". Os resultados provisórios demonstram que os limites e disciplinamentos impostos pelos adultos às crianças mesclam crenças, mitos, princípios religiosos, políticos e pedagógicos. Na escola, professores se submetem a regras superiores evitando confrontos; outros professores sustentam um processo de construção participativa da disciplina segundo princípios em que acreditam ainda que sigam direção contrária à ordem vigente. Constatam-se realidades em que há adultos que exercem o autoritarismo, desconhecendo a natureza infantil gerando consequências dramáticas e outros vivem o dilema de colocar limites e gerar frustrações nas crianças ou ceder ao voluntarismo infantil. As conclusões são provisórias considerando que o trabalho se encontra em fase inicial com destaque à complexidade do tema.

Palavras-chave: Indisciplina. Disciplina. Limites.

Obras consultadas

LA TAILLE, Yves; JUSTO, José Sterra; PEDRO-SILVA, Nelson**. Indisciplina – Disciplina. Ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

_____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Vergonha – a ferida moral**. São Paulo: Vozes, 2002.

Filme: A Fita Branca – Michael Haneke (Áustria), 2009.

Filme: A língua das Mariposas – José Luiz Corda (Espanha), 1999.

Filme: A culpa é do Fidel – Julie Guavas (França), 2007.

MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Figueiro de MOURA[208]; Viviane Maciel Machado MAURENTE[209]

[208]Graduanda do 7º semestre do Curso de Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do rio Grande do Sul – UERGS;
[209]Orientadora Viviane Maciel Machado Maurente. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em São Luiz Gonzaga.

E-mails: giselefmoura4@gmail.com; viviane-maurente@uergs.edu.br

Essa pesquisa faz parte do trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo verificar o papel da música no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. E como objetivos específicos: reconhecer se a música está presente nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores na Educação Infantil; constatar se a música auxilia no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A música nos primeiros anos de vida auxilia no desenvolvimento motor, na percepção, na noção de espaço e tempo, na concentração, e serve para diversão. Na pedagogia, a música está presente na aprendizagem como um todo, e no desenvolvimento pessoal trabalha no sentido do coletivo, onde uns precisam do outro e cada um tem sua função fundamental. Estimula várias áreas de desenvolvimento, por essa razão é um elemento importante para a educação infantil, com vistas a um melhor desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emocional e social. A musicalização é um aspecto educacional que não pode ficar de fora das atividades pedagógicas da escola, pois sua importância no processo educacional infantil se dá pelo fato de trabalhar

desenvolver a criança como um todo. Como referências de base para essa pesquisa será utilizada ILARI, 2005, CLARENTINO 2017 e RCNEI, 1998. A metodologia constará de uma pesquisa ação, em uma Escola particular de Educação Infantil de São Luiz Gonzaga. Farão parte dos instrumentos entrevistas com os professores de Educação Infantil e aplicação de práticas educativas, pela pesquisadora, em turma de Educação infantil. A análise de dados utilizará a análise textual dos dados encontrados. Tem-se como hipótese que a música faz parte das práticas educativas na Educação Infantil, mas não se tem certeza se essas práticas são consideradas fundamentais pelos professores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesse nível de ensino. Espera-se com essa pesquisa que os professores de Educação Infantil repensem e transformem suas práticas educativas explorando com mais intensidade a musicalidade em crianças desse nível de ensino.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Desenvolvimento. Aprendizagem.

Obras consultadas

EDUCAÇÃO, dossiê estudos interdisciplinas em educação música: **Revista cientifica do Claretiano – Centro Universitário** – V. 7, n.3 (jan./jun. 2017). Batatais- SP: Claretiano, 2017.

ILARE, Beatriz, **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos**. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

O BRINCAR HEURÍSTICO E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Loriane Maria Casalini SULZBACH[210]; Patrícia Simara KERBER[211]

[210]Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ijuí; [211]Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí

E-mails: lorianemcs@gmail.com; kerberpatricia24@gmail.com

A criança enquanto brinca emana imaginação e criatividade, aprende e se desenvolve, elabora hipóteses e organiza seu pensamento. Aprender através da experimentação, experiência e exploração, é imensamente importante para as crianças pequenas, ao brincar com materiais não estruturados (cones, carretéis, madeiras, pedras, caixas, entre outros...) elas investigam a partir de inúmeras materialidades, desenvolvem habilidades as quais dão sentido e significado à brincadeira. Partindo de uma abordagem de aprendizagem do brincar heurístico e da sua importância para o desenvolvimento integral e liberdade de investigar, a turma de crianças bem pequenas de uma escola infantil da Rede Municipal de Ijuí experenciou em muitos momentos esta proposta de brincar. Na sala, assim como no pátio da escola, nós educadoras organizávamos sessões e contextos investigativos que contemplavam o brincar heurístico. E para organizarmos tais propostas, precisávamos de planejamento, pois devíamos pensar e considerar o espaço, a quantidade e qualidade dos materiais oferecidos, assim como a estética destes momentos. No brincar heurístico as crianças faziam suas escolhas, se organizam em pequenos grupos e iniciavam suas brincadeiras, destacamos a relação que as crianças estabeleciam, o respeito um pelo outro, o construir, desconstruir e reconstruir. Entendemos que o processo da

brincadeira é tão mais importante do que o próprio resultado. No entanto, para entendermos e pensarmos sobre o que as crianças faziam e por que faziam tais explorações, investigações, relações, nos colocávamos como observadores, a fim de registrar os processos de descobertas das mesmas. E através de uma escuta e um olhar sensível, observando e registrando as interações, construções e narrativas das crianças enquanto brincavam, que evidenciamos como estes materiais proporcionam e potencializavam, a imaginação, o faz-de-conta e as habilidades criativas das crianças. A experiência do brincar heurístico nos faz compreender que as crianças aprendem pela ação e interação com múltiplos materiais, que criam hipóteses, imitam, constroem teorias, investigam incansavelmente os materiais, pesquisam, desenvolvem sua linguagem, autonomia e estruturação do pensamento. As crianças são autoras, precisamos respeitar o tempo delas, um tempo que é único, e que o brincar potencializa-se em um tempo incomparável, único.

Palavras-chave: Criança. Brincar heurístico. Desenvolvimento Infantil.

Obra consultada

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI / Organização Paulo Fochi. – Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO

Ana Luiza Barbosa MACIEL[212]; Sabrina Rodrigues de ESCOBAR[213]

[212]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). [213]Graduanda em Letras – Licenciatura em Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no polo UAB Cruz Alta.

E-mails: analuizabmaciel@hotmail.com; sabrinaa.escobar@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, no município de Cruz Alta/RS. Vale colocar que, a proposta "Bandeja de Experimentação", é a parte da modalidade do Brincar Heurístico. É importante destacar que esta modalidade teve como eixo principal, a criança como um "sujeito potente" capaz de vivenciar novas descobertas "por si mesmo" (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Pode-se dizer que: "essa proposta possibilita à criança realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em que ela aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem" (GALLINA *et al.*, 2018, p. 108). Diante desse contexto, vale ressaltar que as experiências vivenciadas por meio a tal prática, foram inspiradas e baseadas através dos teóricos Paulo Fochi (2013), Elinor Goldschmied e Sônia Jackson (2006) entre outros. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, na cidade de Cruz Alta/RS,

mais especificamente, em duas turmas de maternal A e B, com alunos de 2 a 4 anos de idade. As práticas aconteceram em 2 (duas) sessões. A primeira, aconteceu em 3 (três) fases: a organização do ambiente, das bandejas e dos utensílios. Vale dizer que estes objetos foram arrumados em cima de duas mesas, para deixar o ambiente mais convidativo esteticamente e também para facilitar o livre acesso das crianças na manipulação destes. Ao encontro disso, utilizou-se várias bacias e tigelas com divisórias, forminhas de bolo e de gelo, as quais foram no centro das mesas. Posteriormente, colocou-se em algumas bacias, os materiais não contáveis, como: diversos tipos de farinha, erva mate e água. Por fim alguns materiais contáveis, como a pipoca, feijão e lentilha. É de grande importância relatar que, os utensílios de apoio utilizados foram os seguintes: colheres, medidores, peneiras, escumadeiras, conchas, funis, batedores de ovos e copos de vários os tamanhos. Em seguida, a segunda sessão ocorreu em 3 (três) fases. Na primeira fase, realizou-se a organização das crianças em grupos. Já na segunda fase, teve uma conversa inicial com os alunos para explicar as consignas, em outras palavras, dos combinados a eles. Logo após, na terceira fase, os alunos puderam explorar de diversas formas e possibilidades todos os objetos e materiais dispostos nas mesas. É válido destacar que, cada momento vivenciado a partir dessa atividade foi único, pois cada criança reagiu conforme a sua singularidade, descoberta e experiência ao manusear os materiais. Como resultado, pode-se dizer que os alunos ficaram encantados com o uso dos funis, das peneiras e também a mistura da farinha com a água. Neste momento tão singular e ao mesmo tempo tão mágico, esta experiência virou para eles uma brincadeira de faz de conta, com direito até de bolo de aniversário, dentro de uma das bandejas. Sendo assim, conclui-se que, a proposta heurística apresentada no decorrer das sessões, proporcionou as crianças novas aprendizagens a partir de inúmeras experimentações, sensações e perspectivas.

Palavras-chave: Crianças. Bandeja de Experimentação. Brincar Heurístico. Educação Infantil.

Obras consultadas

GALLINA et al. Bandejas de Experimentação. In: FOCHI, Paulo (Org.). **Brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudo Pedagógicos, 2018. p. 107-134.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O CESTO DOS TESOUROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR HEURÍSTICO COM DIVERSAS POSSIBILIDADES

Ana Luiza Barbosa MACIEL[214]; Silvane Inês PIECZKOWSKI[215]

[214]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). [215]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI).

E-mails: analuizabmaciel@hotmail.com; silvaneinessandra@gmail.com

O presente texto tem como objetivo compartilhar algumas experiências vivenciadas através da prática “Cesto dos Tesouros”. Ao contrário do que se pensa, os bebês já expressam um enorme interesse com o mundo que o cerca. Partindo desse pressuposto, obteve-se a ideia de trabalhar com os bebês esta prática para que eles pudessem ter a chance de pesquisar e descobrir com mais profundidade os objetos colocados dentro do cesto. Tendo como propósito a questão de exploração de objetos, a psicóloga e estudiosa Elinor Goldschmied criou a proposta o “Cesto dos Tesouros”, com a finalidade de despertar, instigar e provocar a concentração (BITENCOURT *et al.*, 2018) nos bebês. Seguindo essa lógica, é importante ressaltar que as vivências experimentadas a partir desse exercício — Cesto dos Tesouros — teve-se como inspiração o livro “Brincar Heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI”, do ano de 2018. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que foi realizada em uma escola de educação infantil do

município de Cruz Alta/RS, mais especificamente, numa turma de Berçário, com bebês de 0 a 2 anos e 6 meses. Tal atividade aconteceu em 2 (duas) sessões. A primeira ocorreu em 3 (três) etapas, a organização do cesto de vime e dos materiais que seriam explorados pelos bebês e, posteriormente, a preparação do lugar de experimentação. Vale ressaltar que os materiais escolhidos foram objetos naturais, como pinhas, pedaços de madeira, penas, canos e rolos de papel filme. Objetos de diversas texturas foram utilizados, como tecidos, lixas dentre outros. Antes de prosseguir este relato, é importante salientar que se teve uma grande preocupação com a questão da higiene e da segurança dos materiais selecionados para os bebês, pois eles normalmente colocam estes na boca, como forma de experimentação. A segunda sessão aconteceu em 2 (duas) etapas: a arrumação dos bebês em grupos e a explicação das consignas, ou seja, dos combinados a eles. É importante destacar que o registro das observações foi realizado pela professora da turma, a partir de fotos e anotações das explorações das crianças. Pode-se dizer que, a partir dos registros obteve-se uma melhor análise das aprendizagens dos bebês. Cabe lembrar que o "Cesto dos Tesouros" deve ter uma continuidade, para que o professor possa observar detalhadamente os bebês e as relações que exercem sobre os objetos explorados (BITENCOURT *et al.*, 2018). Como resultado, percebeu-se que as ações dos bebês tiveram intencionalidade na escolha dos objetos. Ao brincar, eles puderam experimentar novas experiências perceptivas e sensoriais como o toque macio dos tecidos e a textura áspera da pinha e da lixa. Um aspecto importante de ser colocado é que os materiais foram explorados, manipulados e experimentados, sendo colocados na boca, arrastados, lançados e batidos no chão. Considera-se que esta atividade proporcionou aos pequenos curiosos, novas aprendizagens a partir da autonomia e da construção de hipóteses perante a exploração dos objetivos do Cesto dos Tesouros.

Palavras-chave: Bebês. Cesto dos Tesouros. Brincar heurístico. Educação Infantil.

Obras consultadas

BITENCOURT et al. Cesto dos Tesouros. In: FOCHI, Paulo (Org.). **Brincar Heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudo Pedagógicos, 2018. p. 59-89.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 12 mai. 2019.

O GESTOR ESCOLAR E A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUA EQUIPE

Caroline Timmermann de OLIVEIRA[216]; Maria da Graça Prediger DA PIEVE[217]

[216]Aluna do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Educação: Supervisão e Orientação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul/Uergs. Acadêmica do Curso de Administração/Unopar/5º semestre. Gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Kruel.
[217]Professora Orientadora. Bolsista Coordenadora de área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta.

E-mails: karolinet.deoliveira@hotmail.com;
maria-pieve@uergs.edu.br

A prática de formação continuada ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina Kruel, situada na Rua Gabriela Beschoren, nº 425, Bairro Progresso na cidade de Cruz Alta/RS no ano de 2017 e 2018. O projeto envolveu oito professoras de Educação Infantil, uma cozinheira e uma funcionária de serviços gerais, que reuniam-se uma vez por mês, durante as reuniões pedagógicas, de fevereiro de 2017 a dezembro de 2018, totalizando quatorze encontros. O objetivo principal dessa prática foi revisitar a infância de cada profissional, valorizando sua identidade, a fim de contribuir com o processo de coletividade de equipe, aperfeiçoando o trabalho pedagógico através da redescoberta do prazer do brincar. Os autores que embasaram essa ação foram Nóvoa (1991), Vygotsky (2000) e Craidy e Kaercher (2001). A metodologia utilizada envolveu rodas de conversa, discussões, produção de conhecimentos, dinâmicas, vídeos, músicas e mensagens sobre os temas propostos. Os instrumentos utilizados foram: canetões, contato com a terra, espelho, papel

pardo etc. Os resultados desta prática serão observados a longo prazo através da prática pedagógica das professoras e atitudes que envolvem o grupo cotidiamente. Esta prática oportunizou um resgate das experiências vividas na infância relacionadas ao brincar e às experiências de aprendizagem, tão necessárias à prática da Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Formação. Coletividade.

Obras consultadas

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** In: Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

VIGOTSKY, VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O LÚDICO NO PROCESSO COMPREENSÃO DE NÚMERO E QUANTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela DE OLIVEIRA[218] Helenara Machado de SOUZA[219]

[218]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Cruz Alta; [219]Professora orientadora. Unidade de Cruz Alta - Uergs.

E-mails: oliveiradanielaaa@gmail.com; helenara25@gmail.com

Um dos grandes desafios da Educação Infantil é a abordagem de conceitos matemáticos neste nível de ensino, pois dúvidas sobre o que ensinar e como trabalhar tais conceitos se fazem presentes frequentemente no fazer dos professores que lá atuam. Amparados pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Gaúcho, os professores da Educação Infantil devem abordar a relação entre número e quantidade, preferencialmente, a partir de atividades lúdicas, com o auxílio de materiais manipuláveis, jogos e brincadeiras. E a partir deste entendimento é que o presente estudo tem por objetivo "verificar quais as contribuições proporcionadas pelo uso de materiais manipuláveis para a compreensão da relação existente entre número e quantidade, proporcionadas a um grupo de crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil". Visando atender tal objetivo, propõem-se a realização de um estudo a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa de campo, em que se terá como instrumento de coleta de dados os registros realizados a partir das atividades desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados. O aporte teórico deste estudo será organizado a partir dos temas "O lúdico no processo de ensino e de aprendizagem", "A compreensão da relação existente entre número e quantidade" e " A Educação Infantil a partir dos documentos Oficiais". A partir das leituras já realizadas compreendeu-se que atividades lúdicas desenvolvidas no

processo de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos na Educação Infantil representa uma metodologia significativa e que utilizá-la como facilitador da compreensão do conceito de número e quantidade neste nível de ensino torna-se, também, relevante.

Palavras-chave: Número e quantidade. Lúdico. Educação Infantil.

Obras consultadas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 mar. 2019.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a educação junto a escolares de 4 a 6 anos. 5. ed. Campinas: Papirus, 1986.

PANIZZA, M. et al. "**Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais**: análise e propostas". Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho:** Matemática. Volume 1. 2018.

O USO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR SOB A ÓPTICA DE GESTORES E TÉCNICOS DE INFORMÁTICA

Elisângela FIDÊNCIO[220]; Helenara Machado de SOUZA[221]

[220]Egressa do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs em Cruz Alta;
[221]Professora orientadora. Unidade da Uergs em Cruz Alta.

E-mails: elisangela.fidencio@yahoo.com.br;
helenara25@gmail.com

A tecnologia possui grande influência no cotidiano da maioria das famílias e na sociedade como um todo, e na escola não seria diferente. Gestores, professores e educadores devem estar preparados para lidar com os diferentes desafios que surgirem com o uso da sociedade da informação, a qual deve fazer parte do plano pedagógico das escolas. Neste sentido, o presente estudo foi proposto, tendo por objetivo geral "verificar o entendimento dos sujeitos da equipe diretiva de algumas escolas frente ao uso das tecnologias no ambiente escolar, bem como compreender a necessidade do uso das tecnologias como recurso auxiliar na aprendizagem, conhecer quais as tecnologias são utilizadas e verificar como o Laboratório de Informática é utilizado nas instituições pesquisadas. Assim, este estudo justifica-se pela importância do uso das tecnologias no ambiente escolar para o aprendizado e desenvolvimento do aluno, e pela necessidade dos gestores e das equipes diretivas terem entendimento do uso das mesmas no cotidiano escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo que teve como sujeitos um grupo de gestores de dez escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Panambi, sendo utilizado como instrumento de pesquisa um questionário de perguntas abertas e fechadas. Constatou-se que os

gestores e professores possuem razoável entendimento do uso das tecnologias do ambiente escolar, mas que é fundamental a formação continuada desses profissionais para estarem cada vez mais preparados para atender aos educandos e acompanhar os avanços tecnológicos aplicáveis no processo de ensino e aprendizagem. Verificou- se também que os pesquisados consideram importante ter o laboratório de informática nas escolas para a construção do conhecimento, possibilitando ao educando novas vivências de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia. Gestão democrática. Educação Básica.

Obras consultadas

ALMEIDA, Maria E. B; ALONSO, Myrtes (orgs.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar.** São Paulo: Avercampp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei. 9394/96. Disponível em: www.mec.gov.br.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

GIL, Antônio, Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, Mara Graziela Schiefelbein. **A formação do professor para o uso pedagógico da internet.** 2006. 126 folhas. Monografia para aprovação no Curso Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

KENSKI, V.M.. **Educação e Tecnologias**: O Novo Ritmo da Informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. 147p.

LIBÂNEO, José, Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PAROLIN, Isabel. **Pais e Educadores**: Quem tem tempo de educar? 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRATA, C. L. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, M. et al. **Formação de gestores escolares:** para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação, 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, Copyrigth, 1988. p. 14, cap.1, p.1-28.

OS PROPÓSITOS DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: APRIMORAMENTO DA AUTONOMIA

Evanir Liliane Lopes SILVEIRA[222]; Vanessa Steigleder NEUBAUER[223]; Maria Christina SCHETTER[224]

[222]Acadêmica do curso de Pedagogia, PARFOR, Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Bolsista PIBIC; [223]Professora orientadora. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); [224]Professora co-orientadora. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mails: evanirlilianelopessilveira@gmail.com; vneubauer@gmail.com; mmoraes@unicruz.edu.br.

O presente trabalho tem por objetivo promover uma discussão sobre o trabalho de filosofia com crianças na escola e nas atividades extracurriculares, bem como a relação deste com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O trabalho com crianças em vulnerabilidade social em atividades extracurriculares na prefeitura de Cruz Alta-SMDS /CRAS Um Lugar ao Sol. A proposta "Aprimoramento da Autonomia" insere-se em uma perspectiva da educação para o "pensar", segundo o qual o ensino é resultado de um processo de investigação em que o professor, despido de sua infalibilidade, participa apenas como orientador ou facilitador, pois o enfoque não está mais na "aquisição de informações", mas no ensino de filosofia para crianças na perspectiva da percepção das relações contidas nos temas investigados. O que se pretende é que os alunos pensem, reflitam e desenvolvam cada vez mais o uso da razão, bem como sua capacidade de serem criteriosos. A proposta deseja desafiar o aluno a pensar de maneira organizada e crítica sobre os valores da sociedade, os quais a escola transforma ou perpetua. Os fundamentos teóricos do texto transitam entre os estudos de

Matthew Lipman e Jean Piaget. A proposição contida neste trabalho é de que a filosofia deve fazer parte do cotidiano da escola desde a educação infantil, pois, através do seu trabalho, poderá proporcionar espaços para o desenvolvimento de pesquisas, leituras discussões de pontos de vista os quais são pressupostos da formação do sujeito autônomo. Lipman lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia e, na tentativa de provar suas convicções, o autor desenvolveu uma metodologia e um currículo específico, assim como materiais didáticos acessíveis à faixa etária dos alunos, na intenção de que sua ideia fosse uma realidade. O Aprimoramento da Autonomia é uma proposta de um trabalho pedagógico que visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização do pensamento e aspectos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem multifacetada da atividade do pensar é feita através da criação de um diálogo. Tem como fim promover o pensamento através de uma comunidade de investigação na sala de aula, onde as crianças são encorajadas a falar e a ouvir umas às outras e assim discutir ideias filosóficas na presença de um facilitador.

Palavras-chave: Racionalidade. Pensamento Crítico. Autonomia.

Obras consultadas

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O. **Filosofia para criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

LELEUX, C. et al. **Filosofia para crianças** – O modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTCLAIR STATE UNIVERISTY. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. New Jersey.

OLIVEIRA, P. R. de. **Filosofia para a Formação da Criança**. São Paulo: Editora Pioneira Thompson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org**.). O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

SHARP, A; LIPMAN, M.; OSKANIAN, F. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

SPLITTER, L.; SHARP, Ann M. **Uma nova educação:** a comunidade de investigação na sala de Aula. São Paulo. Nova Alexandria, 1999.

PIET MONDRIAN: UM OLHAR MATEMÁTICO NO MUNDO DA ARTE

Ana Luiza Barbosa MACIEL[225]; Helenara Machado de SOUZA[226]

[225]Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) e Professora Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, em Cruz Alta/RS. [226]Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Cruz Alta. Uergs.

E-mails: analuizamaciel90@gmail.com; helenara25@gmail.com.

O estudo aqui apresentado teve como objetivo principal mostrar a importância da estimulação do conhecimento matemático, a partir dos conceitos de Geometria Plana, para crianças pequenas, na educação infantil. Partindo desse pressuposto, obteve-se a ideia de trabalhar os tais conceitos matemáticos, juntamente, com a arte. Para que isso fosse possível, buscou-se como inspiração as obras de arte, do artista plástico Piet Mondrian (1872-1944). Seguindo essa linha de raciocínio, o presente trabalho procurou apresentar uma proposta pedagógica realizada na Escola de Educação Infantil Vera Lúcia Peyrot, na cidade de Cruz Alta/RS. Para o desenvolvimento das atividades educativas, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) que foi aplicada com crianças pequenas de 3 a 4 anos de idade. Em vista disso, a tal prática ocorreu em 2 (dois) momentos. No primeiro momento, para iniciar as atividades, realizou-se uma breve conversa com as crianças sobre as ‘Formas Geométricas” e onde podemos encontrá-las no cotidiano. Posteriormente, apresentou-se a elas a proposta de trabalhar com a matemática, mais especificadamente, os conceitos da “Geometria Plana” e a arte através da releitura da obra “Quadro I”, do ano de 1921, do artista Piet Mondrian. É importante colocar que, perante

várias pesquisas realizadas sobre essa temática, constatou-se que Mondrian não utilizou especificamente dos tais conceitos matemáticos, mas sim, de alguns segmentos de retas e ângulos, que deram origem as suas produções artísticas. Vale dizer que, Piet Mondrian pintava a partir da arte abstracionista. Dando continuidade, no segundo momento, realizou-se a montagem da releitura da obra "Quadro I", do ano de 1921, do tal artista. Para confeccionar essa réplica, as crianças fizeram o uso de diversos materiais, tais como: papel paraná, papel colorido, tesoura, palito de picolé, lixa, tinta preta, pincel e cola. Importa dizer que, através do desenvolvimento dessas atividades verificou-se que, os alunos conseguiram compreender os conceitos matemáticos, de uma forma mais acessível, por meio de uma didática significativa que envolveu a matemática e a arte de Mondrian. Como resultados, pôde-se obter várias possibilidades de análise, realizadas através de registros de observações e fotos dos alunos, onde notou-se que as crianças demonstraram um enorme apreço na confecção da releitura da obra de arte, e um grande interesse na manipulação dos objetos que, posteriormente, se transformaram em figuras geométricas e que as atividades desenvolvidas com as crianças pequenas, proporcionaram a elas novas aprendizagens, a partir da ligação da matemática com a arte.

Palavras-chave: Matemática. Conceitos de Geometria Plana. Arte. Piet Mondrian. Crianças Pequenas. Educação Infantil.

Obras consultadas

SILVA, Adriana Camejo da. **Interações:** diálogos com a matemática. (Coord.) SILVA, Adriana Camejo da; BAROUKH, Josca Ailine; (Org.) ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. São Paulo: Blucher, 2012. p. 91-105. (Coleção InterAções).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE - 2ª FASE

Marilia de Campos SERQUIVITIO[227]; Maria da Graça Prediger Da PIEVE[228]

[227]Acadêmica graduanda em Pedagogia – Licenciatura. Bolsista de pesquisa INICIE/UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); [228]Professora orientadora. Unidade de Cruz Alta. UERGS. Bolsista Coordenadora de Área do Pibid/ Uergs - Cruz Alta;

E-mails: ldarlan1990@gmail.com; maria-pieve@uergs.edu.br.

A presente pesquisa representa a continuidade das ações investigativas e formativas realizadas no ano de 2018 junto aos professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Cruz Alta, através do projeto de pesquisa desenvolvido e já finalizado com resultados extremamente positivos. Atendendo a solicitação da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), as ações formativas estão acontecendo nesse ano com os Gestores (Diretores e Supervisores) das Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede, objetivando orientações teóricas, pedagógicas e técnicas à (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico e ao Regimento Escolar das respectivas escolas. Dão cientificidade à pesquisa os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Nóvoa (2009), Imbernón (2010), dentre outros de igual importância. O projeto objetiva investigar e produzir conhecimentos acerca dos avanços e da continuidade do processo de implementação da Base nas etapas e na Rede Pública investigada e desenvolver intervenções nos contextos de formação continuada, no sentido de transformação, através de dispositivos de

investigação-ação colaborativa, equacionando ações formativas. A pesquisa está pautada metodologicamente na abordagem qualitativa, na pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), na pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos constam de observação participante, elaboração e aplicação de questionário estruturado, diário de campo, fotografias e realização de ações formativas direcionadas aos cinquenta (50) gestores (diretores e supervisores) das quarenta e duas (42) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Cruz Alta/RS, bem como aos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados parciais alcançados são: organização do cronograma e das ações formativas, elaboração de materiais didático-pedagógicos para as formações, reuniões de planejamento com a SME, dois (2) encontros com os gestores abordando as temáticas da BNCC e Projeto Político-Pedagógico. Como conclusões ainda incipientes, a pesquisa está sendo executada de acordo com o cronograma previsto, propiciando à pesquisadora e bolsista o desenvolvimento do pensar científico e o conhecimento desta política curricular e, aos gestores e rede envolvida, está possibilitando a reflexão, o conhecimento e a possibilidade concreta da (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, alinhado ao Referencial Curricular Municipal de Cruz Alta (ainda em construção).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação Docente. Projeto Político-Pedagógico. Regimento Escolar.

Obras consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 08 jan. 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional. Formar-se para a mudança na incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista Educacion**, n. 350, set./dez. 2009. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Maickelly Backes de CASTRO[229]; Hedi Maria LUFT[230]

[229]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Bolsista CAPES.
[230]Professora Orientadora. Doutora em Educação pela Unisinos, Professora do departamento Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - UNIJUÍ.

E-mails: maai_backes@hotmail.com; hedi@unijui.edu.br

O propósito deste estudo é compreender e refletir quais são os princípios e as práticas de alfabetização em Freire. Frequentemente denominado de método, não será esta a abordagem, pois o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma teoria do conhecimento do que de uma metodologia de ensino, pois tratava-se muito mais de um método de aprender do que um método de ensinar. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire efetiva uma contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir uma proposta educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional, tendo em vista que, poucas vezes, uma proposta, que há mais de cinquenta anos depois de sua criação, continua a gerar experiências com a vitalidade de seus primeiros tempos. Compreender a proposta "método" de alfabetização de Paulo Freire, a fim de percebê-la como contribuição para a formação de uma sociedade democrática, bem como uma estratégia adequada para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, na medida em que, buscou-se entender como se dá a proposta de alfabetização na

práxis freireana. O pensamento de uma educação alfabetizadora voltada para a realidade dos sujeitos de uma visão crítica, possível de transformar a realidade em que se vive, foi uma das grandes contribuições de Freire, pois propiciou a aprendizagem libertadora e não mecânica, a fim de contribuir na construção da cidadania ao desenvolver temas do cotidiano. Portanto, a proposta ultrapassa as cartilhas descontextualizadas, desprovidas de significados e que enfatizam a memorização e a repetição. Embora tenhamos compreensão da evidência de um novo paradigma para a sociedade, os velhos modelos educacionais ainda perduram dentro de um sistema educacional que implora por mudanças nas atitudes e ações docentes e discentes com vistas a acompanhar o processo de remodelação pelo qual passa a sociedade em transição atual. Por isso, aposta-se em estudos de clássicos brasileiros como Freire, pois a proposta freireana se consolida, na medida em que, os princípios e as práticas educativas anunciadas no projeto político pedagógico se alicerçam na pedagogia crítica, favorecendo ao educando uma alfabetização da realidade social, política e histórica, identificada com as causas democráticas, includentes e de justiça social.

Palavras-chave: Proposta de Alfabetização. Democracia. Ensino-Aprendizagem.

Obras consultadas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PROJETO ALFABETIZAÇÃO: ALFABETIZAR TAMBÉM É INCLUIR

Deise Iara MENSCH[231]; Carla R. H. BARCELLOS[232]; Silvana Sara Schulz MARTINS[233]

[231]Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Ijuí. Professora da Rede Municipal de Ensino de Ijuí. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí; Mestranda em Mestrado Profissional em Educação pela UNESP, Pós-Graduada em TICS pela UFSM/RS. Pós-Graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela UNINTER; Licenciada e Bacharel em Educação Física pela UNIJUI/RS; [232]Professora da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; Pós-graduada em TIC's pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e, Pós-Graduada em Coordenação e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes; [233]Professora da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, Licenciada em Pedagogia pela UNIJUI/RS.

E-mails: deise.mensch@gmail.com; carlaebarcellos@gmail.com; silvanamartins51@hotmail.com

O presente projeto surge com o esforço de corrigir a distorção escolar, visto que um número significativo de alunos apresenta dificuldades de aprendizagem ou mesmo não se alfabetizaram. Tendo em vista que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, bastante particular e que precisa ser observado, é fundamental planejar ações bem ajustadas às características e necessidades de cada um, sendo assim, com olhar inclusivo. Diante dessas inquietações a escola iniciou o projeto "Alfabetização", já que no diagnóstico constatou-se que de um número de 60 alunos matriculados do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, destes, 5

alunos não estão alfabetizados, o que corresponde a 8,33% do total. Neste percentual, verificou-se que esses alunos matriculados ainda não se alfabetizaram o que dificulta a autonomia na aprendizagem para acompanhar as aulas dos diferentes componentes curriculares, tanto no 5º ano como nos anos finais. Com essa realidade de alto índice de alunos não alfabetizados sem o domínio da leitura e escrita, linguagens imprescindíveis na escola e na vida social, surgem as inquietações: Como integrar e motivar esses alunos nas séries correspondentes se os mesmos não se encontram alfabetizados? Como dar-lhes apoio pedagógico diferenciado? Como motivá-los a permanecer na escola já que não se sentem inseridos intelectualmente no desenvolvimento das aulas? Como garantir cidadania ao sujeito em fase de aprendizagem frente ao fracasso escolar? A metodologia utilizada para a alfabetização com esse grupo de alunos é a metodologia alfabética, silábica e fônica, conforme a necessidade dos alunos. As aulas acontecem duas vezes por semana, no turno da manhã, sendo 4 horas de aulas semanais. O projeto conta com uma professora Alfabetizadora, que atende 5 alunos que ainda não estão alfabetizados. São 2 alunos do 5º ano do ensino fundamental, 2 alunos do 6º ano e 1 aluno do 7º ano do Ensino Fundamental. Destes, apenas 2 são laudados com CID F70. A professora trabalha individualmente com cada aluno, conforme suas necessidades e características, pois após diagnóstico observou-se níveis diferentes de aprendizagem dos alunos, pré-silábico, silábico e silábico-alfabético (FERREIRO E TEBEROSKY, 2006), como também fora da faixa etária recomendada para o ano. A análise revelou que o fato de alguns alunos já estarem na adolescência, torna-os naturalmente retraídos, menos participativos nas atividades propostas, impedindo que avancem nas suas aprendizagens. Não saber ler agrava o problema fazendo-os sentirem-se incapazes de aprender. É necessário dar uma nova configuração as suas existências, instigando-os a transformar essa realidade. Considerar as múltiplas dimensões de cada aluno, nos aspectos afetivos, cognitivos e psicológicos, evidencia-se como um

grande desafio para o alfabetizador, já que precisa recuperar a autoestima do aluno para alcançar sucesso na aprendizagem, fazendo-o compreender que é por meio da leitura e da escrita que terá plena participação no meio social. O projeto está no início, e neste curto período já pode ser observados avanços. Aguardamos os futuros resultados positivos na alfabetização dessas crianças, na sua inclusão e nas aprendizagens diversas e necessárias dos diferentes componentes curriculares.

Obras consultadas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Lei de nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** Maria do Rosário Longo Mortatti. São Paulo: UNESP, 2004.

PROJETO ESPELHO

Débora Alini Cerri SELZIER[234]; Paulo Elizandro OLIVEIRA[235]; Daisson de Andrade da SILVA[236]; Andreza Amarante dos SANTOS[237]

[234]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar - Brigada Militar. Curso Superior de Licenciatura em Letras - UFPel; [235]Curso Superior de Tecnologia em Aplicação de Polícia Militar - Brigada Militar. [236]1º Tenente QTPM - Curso Básico de Administração Policial Militar - Brigada Militar. Bacharel em Música - UPF. [237]Capitã QOEM - Curso Superior de Policia Militar - Brigada Militar. Bacharel em Direito - Faculdade IMED.

E-mails: deboraalinicerri@gmail.com; paulo-eo@bm.rs.gov.br; daisson@bm.rs.gov.br; andreza-santos@bm.rs.gov.br

O **Projeto Espelho** faz parte das Ações Preventivas da Patrulha Escolar Comunitária do 3º Regimento de Polícia Montada, pertencente ao Comando Regional de Policiamento Ostensivo – Planalto. Como estratégia Institucional da Brigada Militar, desenvolve atividades lúdicas onde o tema do abuso sexual, ainda pouco debatido e muitas vezes "mascarado", é abordado numa linguagem fácil e ao alcance do público escolar. Esta ação justifica-se pelas ocorrências já diagnosticadas e encaminhadas pela escola em conjunto ao papel da Brigada Militar na prevenção desses crimes. O desenvolvimento do projeto tem como objetivo fortalecer o vínculo e presença da Brigada Militar junto às escolas, oferecendo apoio aos professores e equipe diretiva, para tratar de assuntos relacionados à prevenção, diagnóstico e encaminhamentos das crianças vítimas de abuso sexual. Desenvolvido em escolas de Passo Fundo e região, a delimitação do público alvo do projeto compreende os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento os policiais têm oportunidade de conversar com

os alunos participantes, criando vínculo e assim uma relação de confiança entre Policial Militar e aluno. Para a continuidade desta conversa é feita uma divisão de alunos, onde meninos conversam com o militar masculino e meninas com a militar feminina. São abordados os temas: “O que é violência?” e “Quem pode tocar no meu corpo?” trabalhados com uma linguagem e temática apropriada para a faixa etária. Durante a execução do projeto as conversas são constantes com a orientação pedagógica visando apoio aos professores nos diagnósticos de possíveis casos. Ao decorrer do projeto, antes de finalizar as atividades, são feitas visitas nas turmas, dando espaço para as crianças falarem e darem seus relatos sobre a experiencia. É feito ainda um acompanhamento semanal durante os patrulhamentos na área e contato frequente com a coordenação escolar, objetivando satisfazer as necessidades, estabelecer relações de confiança mútua e proporcionar redução do medo do crime no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Prevenção. Brigada Militar.

SURDOCEGUEIRA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Elizabeth Daniel BELZARENA[238]; Lania Roque FERNANDES[239]

[238]Aluna do Curso de Pós-Graduação em Orientação e Mobilidade. Universidade Federal do Ceará (UFCE); [239]Professora Orientadora. Unidade Fortaleza CE; UFCE.

E-mails: betibelz@yahoo.com.br; laninharoque@gmail.com

Para entender a surdocegueira é importante compreender que os deficientes visuais são, geralmente, classificados em dois grupos: cegos e com visão subnormal ou baixa visão, podendo ser caracterizados sob o ponto de vista médico ou educacional. A deficiência auditiva se caracteriza pela perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo. A pessoa com surdocegueira caracteriza-se por apresentar perda total ou parcial da visão e da audição associadas, que se tipificam como uma única deficiência, por apresentar características e necessidades específicas. Orientação é a habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes e mobilidade. É a capacidade ou estado inato do individuo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico, de acordo com Felippe e Felippe (1997apud ANDREOSSI, 2008). Este estudo teve por objetivo refletir sobre as práticas de Ensino de Orientação e Mobilidade, para pessoas com surdocegueira, buscando informações com relação às metodologias, técnicas e recursos utilizados para atender as especificidades de aprendizagem desse grupo de pessoas. A pesquisa bibliográfica, qualitativa, teve como fundamentos teóricos, estudos de autores como Andreossi (2008),

Giacomini (2008) e Maia (2005; 2011), entre outros. A partir da literatura analisada, em primeiro momento foi pontuada a história da educação de pessoas com surdocegueira e como iniciou esse atendimento no Brasil. Como são caracterizadas as especificidades de cada caso, levando-se em conta a época de aquisição e o grau de comprometimento simultâneo das perdas de audição e da visão e consequentemente, quais as necessidades dessas pessoas para que possam desenvolver sua capacidade de ir e vir e assim compreender o mundo e interagir socialmente. Posteriormente, foram apresentadas as metodologias, técnicas e recursos apontados pelos autores, para o desenvolvimento dessa habilidade. O estudo realizado evidenciou que as técnicas e recursos de orientação e mobilidade direcionados às pessoas com surdocegueira, são os mesmos utilizados ao ensino de pessoas com deficiência visual (pré-bengala, bengala longa e guia vidente), necessitando adaptações simples, diferenciando-se apenas na forma de transmissão das informações, uma vez que as pessoas com surdocegueira podem utilizar diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e com o meio ambiente. Desse modo, a orientação e mobilidade têm como finalidade principal a formação de conceitos e a exploração de objetos, auxiliando no estabelecimento da comunicação e o desenvolvimento da linguagem, tendo como ponto de partida três aspectos: o vínculo, a segurança e a comunicação.

Palavras-chave: Orientação e Mobilidade. Surdocegueira. Estratégias de Ensino.

Obras consultadas

ANDREOSSI, Silvia Costa. **Pré-Requisito para Orientação e Mobilidade da criança com Surdocegueira Congênita**. São Paulo (Dissertação apresentada ao Programa de Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como

requisito parcial para a obtenção do titulo de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, 2008.

GIACOMINI, Lilian. **Orientação e Mobilidade- Análise de um Programa**: “Passo a Passo” Orientação e Mobilidade para Pessoa Surdocegas - SP (Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo para obtenção parcial do título de Mestre em Psicologia da Educação, 2008.

MAIA, S. R.; IKONOMIDIS, V.; ARÁOZ, S. M. M. de. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: Sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. E-book Grupo Brasil, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.ahimsa.org.br/livro%20mec.pdfi>. Acesso em: jun. 2017.

NASCIMENTO, Fátima A. Abdel Cader. **Educação Educação infantil**, **saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso em: maio 2017.

SERPA, Ximena. **Ensino à Criança Surdocega. Manual Para Pais e Professores.** Tradução de Lilia Giacomini. São Paulo: Grupo Brasil de apoio ao surdo cedo e ao múltiplo deficiente sensorial, 2003.

UM DESAFIO DA SUPERVISÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS E A ALFABETIZAÇÃO COM BASE NO CONSTRUTIVISMO

Eloisa Gomes da SILVA[240]; Armgard LUTZ[241]

[240]Especialista em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. Professora alfabetizadora em escola pública municipal. Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental; [241]Professora orientadora. Uergs, Unidade em Cruz Alta.

E-mails: prof-eloisa@hotmail.com; hepplutz@gmail.com

A pesquisa analisa as possibilidades de alinhar a proposta pedagógica da escola articulando a metodologia de aprendizagem através de projetos de trabalho com a alfabetização orientada pelos princípios da psicogênese da leitura e da escrita. O descompasso na linha pedagógica da escola está marcado pela alfabetização tradicional, o que instigou a pesquisa sobre articular duas metodologias centradas na construção da autonomia dos alunos. O objetivo geral de contribuir com o exercício da Coordenação Pedagógica em prol da articulação entre a alfabetização e o emprego da Metodologia de Aprendizagem por Projetos de Trabalho (MAAPT) foi subdividido nos objetivos específicos de: a) mapear possibilidades teóricas para a mudança de paradigmas pedagógicos, especificamente, para o emprego da aprendizagem através de projetos de trabalho associado à forma construtivista de alfabetização; b) interpretar, em planejamentos publicados, evidências do valor da articulação entre o processo de alfabetização segundo a psicogênese da leitura e da escrita e a metodologia de Projetos de Trabalho; c) aprofundar o aspecto da função do Coordenador Pedagógico referente às influências e motivações a mudanças paradigmáticas. A metodologia de pesquisa qualitativa

valeu-se de entrevistas a professores alfabetizadores de uma escola do meio rural. O estudo baseou-se em Ferreiro (1999), Helm, Beneke et all (2005), Collares (2001), Hernández (1998). Os dados revelaram que a metodologia de Projetos de Trabalho foi objeto de formação continuada intensa, mas os resultados apontaram o desinteresse dos professores por mudança de paradigma motivado pela insegurança à experimentação metodológica; pela ausência de espaço e tempo para formação continuada em serviço, remetendo à ação constante da coordenação pedagógica a fim de promover o envolvimento dos professores na incorporação de novos princípios pedagógicos. Concluiu-se que o desafio da coordenação pedagógica de uma escola, diante de um impasse paradigmático, é criar processo dialógico diário com os professores em acréscimo à formação continuada dinâmica, participativa, gerando sensibilização e convicção dos professores pela adoção de alinhamento de metodologias coerentes entre si.

Palavras-chave: Projetos de trabalho. Alfabetização. Coordenação Pedagógica.

Obras consultadas

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente:** estudo das ações no contexto escolar. 202 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre. 2001.

FERREIRO, Maria Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; GOMES PALÁCIO, Margarita. Coord. **Os Processos de Leitura e Escrita**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee e cols. **O poder dos projetos**: Novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UM OLHAR ÀS CRIANÇAS MAFALDAS

Stífani Charline KEIDANN[242]; Rebeca Behling MACHADO[243]; Vanessa Steigleder NEUBAUER[244]

[242]Estudante do Curso de Pedagogia, PARFOR, Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); [243]Estudante do Curso de Pedagogia, PARFOR, Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); [244]Professora orientadora. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

E-mails: stifanicharline@gmail.com; rebecamachadobehling@gmail.com; vneubauer@unicruz.edu.br

O presente trabalho discorre sobre propósitos da filosofia para crianças, como uma forma de solucionar o problema das mordidas, na turma do Jardim II da Educação Infantil, com aporte teórico na Filosofia de Lipman e no vídeo-desenho disponível no canal da TV Escola, intitulado como Pequenos Filósofos: “O Reino da Insanidade” que aborda sobre a verdade e a racionalidade. Temos como objetivo, sensibilizar as crianças, mesmo pequenas a questionarem-se, pensarem em suas próprias atitudes, estarem convictas que as ações que delas partem, sempre terão consequências. Com o desenho escolhido, podemos assimilar a verdade com a mordida, e a racionalidade com o pensar antes de agir. As metodologias escolhidas que contribuirão com o princípio proposto pelo trabalho, serão as histórias: “Mordida Não, Napoleão” da autora, Joice M. Kosset, “Maria vai com as outras” da autora, Sylvia Orthof e a parceria de Nutricionista e Dentista, com o intuito de dispor informações para as crianças terem entendimento do seu próprio corpo. Onde a filosofia entra como mediadora nesse processo? Acreditamos ser quando questionamos as crianças e as fizemos parar, pensar, responder e compreender que na turma existe o problema, e elas saibam que estão inseridas neste meio, são parte da turma e do problema. Compreendendo e

tendo essa noção, é preciso questionamentos, que são a base para dar início ao comprometimento da estimada melhora da turma. As questões norteadoras são: A nossa turma é feliz com, ou sem mordidas? A mordida dói? Machuca? Por que temos boca e dentes? Para que servem? Será que eu poderia parar, pensar, antes de morder? Por que morder? Se eu levei uma mordida e não gostei, devo morder também? Será que dá para resolver o problema sem mordida? A partir das questões, participação dos profissionais em saúde, das famílias e histórias complementares, criamos então a história da própria turma, intitulada: "Um olhar às crianças mafaldas", justamente por elas mesmas, entre si, questionarem-se, intervirem nas atitudes dos colegas como uma forma de 'policiarem-se' nas suas próprias ações. Conforme foi sendo construída a história, e os educandos vendo-se como personagens do enredo, obteve-se maior êxito de resultados positivos, pois nenhuma criança queria ser a mais mordedora, escutar o seu nome por várias vezes por motivos negativos. Puderam assim, observar que o rendimento da turma dependia somente deles. Com menos tumultos causados pelas mordidas, podiam fazer atividades legais, diferentes, mais experimentais, onde todos tinham a vez de participar. O resultado mais que esperado surpreendeu quando as famílias foram até a escola para elogiar e agradecer pela qualidade do trabalho desenvolvido, certamente porque as atitudes das crianças tanto no âmbito familiar, quanto fora dele, transformaram-se progressivamente e positivamente, formando crianças mais racionais com suas próprias atitudes, compreendendo que as ações são consequências verdadeiras, no devido momento e espaço em que ela está sendo a protagonista daquela ação. Foi e continua sendo um árduo trabalho sensibilizar nossos pequenos, porém compensador, pois a filosofia fez parte desta nova história que inovou a metodologia e a trajetória da turma.

Palavras-chave: Mordidas. Filosofia. Crianças. Problema. Verdade. Racionalidade.

Obras consultadas

KOHAN, W. O. **Filosofia para Crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Filosofia para criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. 2008.

LIPMAN, Matthew**. A Filosofia vai à escola**. São Paulo. Martins Fontes, 1990.

_____. **O Pensar na Educação**. Petrópolis. Vozes, 1995.

_____. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Montclair State University New Jersey. http://www.montclair.edu/cehs/academics/centersand-institutes/iapc/. Acesso em: 30 set. 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UMA VISÃO ATRAVÉS DA DANÇA: O BALLET NA PRÁTICA ESCOLAR

Caroline Sant'Anna MACHADO[245]

[245]Bacharel em Biomedicina pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Pós-graduanda em Saúde Coletiva com Ênfase em Saúde da Família pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Professora de ballet clássico infantil e especializada em ballet adulto pelo Método Ballet Adulto.

E-mail: carolsantanna.csa@gmail.com

Dançar, em sua concepção mais básica, é simplesmente movimentar-se. Acrescer com movimentos antes desconhecidos e coordenar os movimentos já conhecidos de maneira habilidosa, para concretizar uma junção entre ritmo e movimento. É esta junção que faz a dança passar do 'simplesmente movimentar-se ', para uma conjuntura de habilidades que envolvem quesitos físicos, mentais e em seu contexto mais profundo, sociais.

A dança inserida no contexto de educação especial vem crescendo de forma a atender o processo escolar. Tendo em vista o aumento de turmas dentro da inclusão, passou a ser vista como instrumento que contribui para transformação social (CARVALHO, 2018), e, visto que o ser humano é um pacote de diversas manifestações, a inclusão deve atender desde o desenvolvimento físico até o psicológico destes alunos.

O uso do ballet para o desenvolvimento global do ser funciona da mesma forma no contexto da inclusão. Com emprego da técnica adaptada a cada necessidade encontrada, como demonstrado por Silva (2018), em relação à inclusão da dança no Transtorno do Espectro Autista, ou com uso da dança clássica em portadores de Síndrome de Down (MORALES, 2017). Porém, tendo o cuidado de ministrar aulas através de um profissional que

entenda os fatores psicológicos e biológicos envolvidos nas particularidades de cada aluno, pois compreender estes quesitos, levará a uma melhor intervenção (SILVA, 2017). O objetivo deste ensaio visa demonstrar um olhar a respeito do uso do ballet no desenvolvimento escolar da educação infantil. É uma perspectiva acerca do benefício fisiológico e emocional, abordando o aluno como um total biopssicossocial. A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa indireta, sendo uma produção do tipo ensaio teórico, por analisar e elaborar crítica através da leitura de material bibliográfico acerca do tema (MATTOS, JÚNIOR e RABINOVICH, 2017). Pode-se concluir que a prática da dança inclusiva é sem dúvidas uma abordagem de teor completo para a melhoria do crescimento do aluno, em especial o ballet, pois conforme a visão de Amorim (2015), o ballet pode ser considerado " a arquitetura sob forma de dança", ilustrando, portanto, que através desta prática consolida-se um meio de construção de um indivíduo mais desenvolvido em todos os seus aspectos.

Palavras-chave: Ballet. Dança Escolar. Inclusão.

Obras consultadas

AMORIM, Gregson Correia de. **A Dança Inclusiva na Educação Física Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização em Educação Física Escolar do Departamento de Educação Física da UEPB. Campina Grande-PB, 2015.

CARVALHO, Márcia Rejane Almeida De. **Inclusão escolar:** estudo realizado com alunos com síndrome de Down na rede privada de ensino do município de Olinda-PE. 1. ed. Curitiba: Appris.

MATTOS, Mauro Gomes de; JÚNIOR, Adriano José Rossetto; RABINOVICH, Shelly Blecher. **Metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 2017 Phorte Editora.

MORALES, María del Pilar Muñoz. **Bases Fisiológicas y Psicológicas de las Personas con Síndrome de Down para a Dança Clássica**. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação, Linguagem Cultura e Artes Ciências Histórica-Jurídicas e Humanísticas e Línguas Modernas. Instituto Universitário da la Danza Alicia Alonso. Universidad Rey Juan Carlos. Marid-Espanha, 2017.

SILVA, Francine Gomes da. **A Criança Autista e a Dança na Escola:** Inclusão e Amorosidade Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.Natal-RN, 2018.

SILVA, Thaiely Costa da. **Avaliação Motora Adaptada para Crianças com síndrome de Down:** Realidades do seu Desempenho Motor. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2018.

PROGRAMAÇÃO

IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL E X SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Inclusão: Docência e Aprendizagem

PALESTRAS (Noite)

Dia 03/06/2019 (Segunda-feira)
18 h: Credenciamento e Coffee Break.
19 h 30 min. Cerimonial de Abertura – Pró-Reitoria de Extensão/ Direção do Campus Regional III / Autoridades locais/Parceiros do Evento.
20 h: Conferência de Abertura – Los desafíos de la inclusión em la escuelaen América Latina, entre elpasado y el futuro. Prof. Dr. Nicolas Arata (CLACSO **–** Universidad de Buenos Aires/Argentina).

Dia 04/06/2019 (Terça-feira)
18 h: Sessão de Pôsteres
19h: Palestra – "Educação Inclusiva: pressupostos éticos, epistemológicos e pedagógicos." Profª Dra. Gabriela Dal Forno Martins **–** Doutora em Psicologia, Pós-doutoranda e Professora Colaboradora do PPGEDU da PUCRS.

Dia 05/06/2019 (Quarta-feira)
18 h: Sessão de Pôsteres
19 h: Palestra - Práticas pedagógicas para o atendimento de alunos com surdocegueira. Profª Thaís Bigate (Instituto Benjamin Constant/ RJ)

Dia 06/06/2019 (Quinta-feira)
18 h: Sessão de Pôsteres
19 h: Palestra – Saberes docente e aprendizagem na escola para todos. Profª Dra. Maura Corcini Lopes.
21:30 h: Avaliação do Evento

Dia 07/06/2019 (Sexta-feira)
19 h: Videoconferência de Encerramento - Educação inclusiva: Implicações para os professores, os alunos e as escolas. Profª Dra. Manuela Sanches Ferreira (Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ Portugal).
21:30 h: Encerramento do Evento.

MINICURSOS (MANHÃ E TARDE)

Dia 06/06/2019 - Quinta-feira (8:15h às 11:45h)
01 - Alfabetização pela Metodologia de Projetos: Vivências. Neide Franciele Weihs Schafer.
02 - O eu, o outro e o nós: Uma proposta para pensar a diferença na Educação Infantil. Rodrigo Amarante; Jussara Navarini.
03 - Alfabetização e Letramento: Possibilidades para a Autoria dos alunos. Armgard Lutz; Casseane Andreatta da Silva; Tauana Oliveira Corrêa.
04 - Bordado Terapêutico: Ponto a ponto vou bordando a minha história. Caroline Daronco Campos Romero Sanches; Pedro Romero Sanches Júnior; Helenara Machado de Souza.
05 - Artigos científicos: redação e apresentação segundo as normas da ABNT. Tânia Mara Rubin Deutschmann.
06 - Desafios, Metodologias e Boas Práticas em Educação Patrimonial. Josiane de Oliveira Pillar Hinning; Tarcísio Dorn; Pedro Couto Moreira.
07 - Metodologias Ativas: A Necessidade de Inovação na Área da Educação. Ana Paula da Cunha Sahagoff; Mariana Giacomini Botta.
08 - Conhecendo a surdocegueira: aspectos pedagógicos e comunicação. Profª Thaís Bigate (Instituto Benjamin Constant/ RJ.).

09 - Experiências Artísticas na Educação Infantil a partir da BNCC. Marília de Campos Serquivitio; Franciele Rodrigues Vieira; Maria da Graça Prediger Da Pieve.

Dia 06/06/2019 - Quinta-feira (13:45h às 17:15h)

10 - Religião na sala de aula: a contradição com a laicidade do Estado Brasileiro. Maria Clara Ramos Nery.

11 - Trio Gestor: Um passo a passo para a inovação escolar. Ana Claudia da Silva Goulartes Ribeiro; Armgard Lutz.

12 - O Compromisso da Educação perante a Violência Infantil; Raquel Buzatti Souto; Denise Tatiane Girardon dos Santos; Isadora Cadore Virgolin; Carlise Maria Zambra;VeroniceMastella da Silva; Ângela Simone Pires Keitel; Leticia Santos Picada; Fernanda GausmannVasconcellos;Thiago Silveira; Vanessa Steigleder Neubauer.

13 - Ginástica Laboral: A Fisioterapia e os Cuidados com o Docente, Aluno e Equipe Escolar. Pedro Romero Sanches Júnior; Caroline Daronco Campos Romero Sanches; Helenara Machado de Souza.

14 - Do Papel a Tela: Como utilizar práticas que Impliquem o uso das novas tecnologias? Márcia Voges; Maria Alzira Leite.

15 - Dinâmicas para motivar os alunos e potencializar as aprendizagens no cotidiano escolar. Franciele Novaczykkilpinski Borré; Suelen Suckel Celestino.

16 - Projeto Escolas Conectadas. Rodrigo Amarante; Patrícia Behling Schäfer.

17 - A formação continuada a partir do auto(re)conhecimento docente pela escrita. Ieda Márca Donati Linck; Graciela Fiuza Golle.

18 - Desenvolvendo habilidades - DI. Sueli Telocken.

19 - Roda de Conversa - Inclusão e Deficiência Visual. Tatiana Luiza Rech.

Dia 07/06/2019 - Sexta-feira (8:15h às 11:45h)
20 - Cantares e brincares: alimentando a infância com alegria. Tatiana Rech; Armgard Lutz.
21 - A comunicação não violenta como mediadora das relações intra e interpessoais no ciclo de alfabetização. Mariléia Azeredo dos Santos.
22 - Possibilidades, propostas, planejamento, avaliação e gestão de Processos Educativos Não-escolares e a EJA. Bruna Katiéli Rodrigues Florêncio; Odilon A. Stramare; Marcio Leandro da Rosa Silveira.
23 - Fichamento de leitura como ferramenta da escrita acadêmica. Rodrigo Amarante; Ricardo Eugenio Dill; Jussara Navarini.
24 - Conversando sobre importantes habilidades no processo de alfabetização. Marilise Malheiros da Silva Mendes; Rose Silva Terra.
25 - Adaptação na Educação Infantil: Um desafio constante para o Professor. Graciela da Silva Salgado; Maria da Graça Prediger Da Pieve.
26 - Trabalhos científicos segundo as Normas da ABNT. Tânia Mara Rubin Deutschmann.
27 - Jogos para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cristiane Raquel Kern; Paula Renata dos Santos; Helenara Machado de Souza.
28 - Aprendizagens: dificuldades e transtornos no processo de ensinar e aprender. Lauren Slongo Braida; Vivian Cristina Belter Lunardi.
29 - Roda de Conversa - Educação Brasileira hoje: Condições e contradições. Maria Clara Ramos Nery; Armgard Lutz.

Dia 07/06/2019 - Sexta-feira (13:45 às 17:15)
30 - **Sexualidade na infância: currículo e possibilidades didáticas.** Cassiano Molinari Gomes; Caroline Moreira; Márcio

Leandro da Rosa Silveira; Lúcia Helena Teckio Pereira; Armgard Lutz.

31 - Os cinco sentidos na Educação Infantil. Mariléia Azeredo dos Santos.

32 - Inovação na Educação: O Ensino Híbrido na prática (Prática de Rotação por Estações). Mara Graziela Schiefelbein Gomes.

33 - Criação e organização sistêmica do *Currículo Lattes.* Rodrigo Amarante; Ricardo Eugenio Dill.

34 - Aprendizagem & Arte: Ressignificando Saberes. Leticia Santos Picada; Vanessa Steigleder Neubauer.

35 - Introdução a pesquisa científica: como pensar o projeto. Cristiane Raquel Kern; Elisângela Fidêncio; Helenara Machado de Souza.

36 - Teatralizando a contação de história. Elisabete de Fátima Silveira da Rosa; Rosemari Silva da Veiga; Adriano Lopes Bueno; Andrisa Kemel Zanella.

37 - LIBRAS – vocabulário básico para as práticas escolares - Ana Paula Zorzi Mariani; Guilherme Jardel Jesus da Silva.

38 - A escola - Um espaço de convivência e valores. Fátima Jakeline das Chagas Severo; Maria Julia das Chagas Severo.

39 - Inclusão Escolar: Práticas que visam à aprendizagem. Ana Luiza Barbosa Maciel; Tatiana Luiza Rech.

COMUNICAÇÕES ORAIS

(05/06/2019 – Quarta-feira – 13:45h às 17:15h)

40 - Sessão de Comunicações Orais (UERGS)
41 - Sessão de Comunicações Orais (UERGS)
42 - Sessão de Comunicações Orais (UERGS)
43 - Sessão de Comunicações Orais (UERGS)
44 - Sessão de Comunicações Orais (UERGS)

Site do Seminário:
www.exatasnaweb.com.br/seminario/

Site da Revista dos Anais do Seminário:
www.exatasnaweb.com.br/revista/

E-mail de Contato:
seminariocruzalta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS REGIONAL III
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM CRUZ ALTA
Rua Andrade Neves, 336 – Centro - Cruz Alta/RS
CEP: 98.005-145 – Fone (55) 3322-9563
www.uergs.edu.br

ISSN: 2318-6194 (impresso)
2595-1386 (*online*)

Realização:

uergs Universidade Estadual do Rio Grande do Sul | Unidade Cruz Alta

Apoio:

FAPERGS Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul

GOVERNO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL

.GOV .RS NOVAS FAÇANHAS

pibid PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPES

9ª CRE

SME/Cruz Alta

UAB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL Polo Cruz Alta-RS

conectaí
Internet com velocidade e estabilidade
55 9 9197-1777
55 3322-6060

Centro de Eventos Ev Erico Verissimo
(55) 3322 - 3798 / 9112 8032
Cruz Alta - RS

Gruhn FOTOGRAFIAS

Deltasul
Uma Rede de Lojas Dedicada a Você