



Saberes e Práticas Docentes

30, 31 de outubro e 01 de novembro de 2018.

**Edição atual - Anais da III Jornada Baiana de Pedagogia, Volume 1, Número 3,
Ilhéus/Ba, 2018.**

ISSN – 2318-8359

**Ilhéus-BA
Novembro/2018**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/EaD
III JORNADA BAIANA DE PEDAGOGIA:
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Profa. Lívia Andrade Coelho (Coordenação Geral)
Profa. Alba Lúcia Gonçalves
Profa. Cornélia Guimarães dos Santos
Profa. Eronilda Carvalho
Profa. Maria Elizabete Souza Couto

COMITÊ CIENTÍFICO

- Profa. Dra. Alba Lúcia Gonçalves
- Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
- Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves
- Profa. Dra. Cintia Borges de Almeida
- Profa. Dra. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
- Profa. Dra. Elis Cristina Fiamengue
- Profa. Dra. Emília Peixoto Vieira
- Profa. Ma. Genigleide Santos da Hora
- Profa. Ma. Irandir Souza da Silva
- Profa. Dra. Jeanes Martins Lachert
- Profa. Me. Kátia Bomfim de Carvalho Guerreiro
- Profa. Ma. Lilian Moreira Cruz
- Profa. Dra. Lívia Andrade Coelho
- Profa. Dra. Lúcia Fernanda Pinheiro Barros
- Profa. Me. Luciana Santos Leitão
- Profa. Dra. Luciana Sedano de Souza
- Profa. Ma. Luzineide Miranda Borges
- Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto
- Profa. Dr. Rogério Soares de Oliveira
- Profa. Dra. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
- Profa. Dra. Viviane Borges Dias
- Profa. Dra. Viviane Briccia do Nascimento

SECRETARIA EXECUTIVA

- ✓ Monitoras (discentes regularmente matriculadas nos cursos de licenciatura da UESC).
- ✓ Discentes do Programa de Pós-Graduação “stricto sensu” em Formação de Professores da Educação Básica, nível Mestrado Profissional, UESC.

EIXO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O DIREITO EDUCACIONAL E A JUDICIALIZAÇÃO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Micaela Souza dos Santos Fernandes*
Raildes Pereira Santos**

*Bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA. Graduada em Pedagogia pela UESC (2012).

**Professora orientadora. Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo Objetiva tratar sobre o Direito Educacional e a judicialização nas relações escolares, no âmbito privado e público. Para tanto, busca na metodologia da pesquisa bibliográfica, as informações necessárias. Visa compreender a dinâmica das relações sociais e escolares e a expansão interventiva do Poder Judiciário no campo educacional, bem como, as *causas* impulsionadoras desse fenômeno. O Direito Educacional tem firmado sua autonomia como ramo do direito, pois possui natureza jurídica híbrida de direito público e privado, regulando leis, normas, regras e instrumentos preventivos e judiciais de proteção e garantias à Educação. Sua atuação abrange as relações entre as instituições públicas e privadas, gestores, alunos, educadores, agentes reguladores como MEC, secretarias de educação e os conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação. Fundamentam-se na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, portarias, pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, além das decisões jurisprudenciais e os reflexos interdisciplinares com os demais ramos do saber jurídico. Pretendemos que os objetivos propostos no âmbito do direito educacional ensejem muitos debates para dar um novo significado a gestão escolar democrática, alertando para efetivação dos direitos à educação, no discurso e na prática de todos os educadores.

Palavras-chave: políticas públicas; tutelas judiciais e extrajudiciais; direito à educação.

INTRODUÇÃO

Em diversos países do mundo, o direito à educação tem sido uma ação afirmativa frequentemente proclamada, como base fundamental para uma reorganização política econômica, social e ideológica em um Estado Democrático de Direito.

Essa é a razão pela qual a Constituição Federal de 1988, incorporou em nosso ordenamento jurídico, princípios e garantias fundamentais de um direito público subjetivo, regulamentada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que tornou um direito legalmente executável.

O Direito Educacional é um ramo da ciência jurídica, de natureza jurídica híbrida de direito público e privado, formado por um conjunto de leis, normas e regras para a proteção dos direitos e garantias à Educação. Possui instrumentos de tutela preventiva (administrativas) ou litigiosa (jurídicas), na resolução de conflitos entre as

instituições públicas e privadas, gestores, alunos, educadores e agentes reguladores como MEC, Secretaria de Educação e os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

É dentro desse contexto que insere a presente pesquisa. Desse modo, o Direito Educacional tem consolidado sua autonomia no ramo do direito, com reflexos interdisciplinares com os demais ramos do saber jurídico, como o Direito Constitucional, Direito Civil, Direito do Consumidor, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual e etc. Tornam-se capazes de prevenir e pleitear litígios sobre danos causados na forma comissiva ou por omissões abusivas. Então, para que se faça justiça pela educação, ter-se-á de acionar o Direito Educacional.

1. O DIREITO EDUCACIONAL E A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

É sabido que no Brasil, os debates sobre Direito Educacional iniciaram no ano de 1977, no 1º Seminário de Direito Educacional em Campinas e foi promovido por juristas e educadores conforme apresenta NELSON JOAQUIM (2009, p. 105).

Do ponto de vista do direito positivado, ELIAS DE OLIVEIRA MOTTA (1997, p.55) afirma ser nítido perceber a existência do Direito Educacional Brasileiro, como um conjunto de ordenamento normativo específico, do qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se no topo da hierarquia legal, seguidas por leis da área educacional e normas complementares, todas em observância à Constituição Federal na qual deriva os seus princípios básicos.

A judicialização nas relações educacionais ocorre com a intervenção do poder judiciário nos conflitos travados no ambiente escolar, são identificados os legitimados e interessados em valer-se das ações processuais e de responsabilização civil, administrativa, penal ou consumerista - se a educação for vista como uma prestação de serviço.

Essa situação revela que o aumento hordienamente dos mecanismos de exigibilidades a serviço do Direito Educacional, e dentre as inúmeras causas possíveis da judicialização, o professor CARLOS ALBERTO DE ALMEIDA (BRASIL, 2013), citam: as mudanças no panorama legislativo que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; o reordenamento das instituições judicial com mais acessibilidade da Justiça; a participação mais ativa da sociedade nas questões sociais; a fragilidade do diálogo; o não cumprimento do ideário da lei quanto à responsabilidade do Estado, família e instituições privadas e sociedade em geral, para a diminuição entre

o legal e o real, bem como o surgimento da intervenção de outras instituições como Conselho Tutelar e Ministério Público apresentam-se como fatores determinantes deste novo fenômeno: a judicialização da educação.

Enfim, serão mostrados os instrumentos processuais do Direito Educacional no nível da Educação Básica, fundamentadas dentro do contexto dos julgados de diversos tribunais com orientações complementares que abordam o cumprimento das leis em discussão e mostra a solução de outras contendas. Entre eles estão:

Mandado de Segurança e Mandado de Injunção

MENOR – Mandado de Segurança – Creche municipal – Garantia de vaga à criança – Requisitos ensejadores presentes – Recurso oficial improvido. (Apelação Cível n. 1641620600 – Relator: Eduardo Pereira (Comarca: F.D. Paulínia/Campinas. Órgão julgador: Câmara Especial – Data do julgamento: 30/06/2008 – Data de registro: 17/07/2008).

Ação de Obrigação de Fazer ou Não Fazer e Tutela Antecipada Antecedente

PROCESSUAL CIVIL. Agravo regimental. Falta de prequestionamento. Transporte escolar gratuito. Universalização do ensino. Responsabilidade e dever do estado. **Obrigação de fazer**. Descumprimento. Multa. Cabimento. Prazo e valor da multa. Necessidade de apreciação do conjunto probatório. (AgRg no Ag 646.240/RS, Rel. Ministro JOSÉ DELGADO, PRIMEIRA TURMA, julgado em 05.05.2005, DJ 13.06.2005 p. 178). (grifo nosso)

Responsabilidade Civil e Danos Morais

Ementa: Apelação cível. Ação indenizatória. Responsabilidade civil. Escola. Lesão corporal em aluno. Ato ilícito. Dano moral indenizável. Caracterização. Valor da indenização. Redução. Desnecessidade. Adequação à razoabilidade e proporcionalidade. Recurso. Desprovisionamento. A escola tem o dever de zelar pela higidez física e psicológica de seus alunos durante o período de aulas. Omitindo-se ao dever de cuidado, sujeitando a criança a sofrimento de maus tratos, é certo que essa situação caracteriza ato ilícito, ensejando a condenação da instituição de ensino ao pagamento de indenização por danos morais. (Apelação, Processo nº 0005199-26.2014.822.0001, Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, 2ª Câmara Cível, Relator(a) do Acórdão: Des. Isaias Fonseca Moraes, Data de julgamento: 10/11/2016)

Responsabilidade Penal

Ementa: APELAÇÃO CRIME. ABANDONO INTELECTUAL. ART. 246 DO CÓDIGO PENAL. EVASÃO ESCOLAR. DOLO CONFIGURADO. SENTENÇA CONDENATÓRIA MANTIDA. Delito que resta configurado na medida em que deixou a ré, sem justa causa, de prover à instrução primária do filho em idade escolar, omitindo-se no seu dever legal de mantê-lo estudando. Elemento subjetivo (dolo), que se faz presente, já que a ré foi advertida, em diferentes ocasiões, acerca da necessidade da frequência escolar, bem como das consequências de sua omissão. RECURSO IMPROVIDO. (Recurso Crime Nº 71006149173, Turma Recursal Criminal, Turmas Recursais, Relator: Keila Lisiane Kloeckner Catta-Preta, Julgado em 07/11/2016).

2. INSTRUMENTOS EXTRAJUCIAIS DO DIREITO EDUCACIONAL

Merece um recorte especial pensar sobre o cuidado nas relações escolares para se evitar o aumento das ações que são levadas aos tribunais. Pensar nisso é analisar em

como melhorar a qualidade da educação brasileira, como melhorar as relações entre famílias e as instituições de ensino, e como essas áreas do conhecimento – Direito e Educação podem dialogar.

Sobre esse diálogo, é possível ressaltar a importância de ver o Ministério Público não como um órgão punitivo, mas como parceiro e colaborador da gestão educacional, como também o Conselho Municipal de Educação, em que juntos atuarão como mediadores de questões que envolvem alunos, professores, famílias, escolas e a Secretaria de *Educação*.

Inicialmente para garantir um ambiente de aprendizagem, o autor JOAQUIM (2009, p. 233) esclarece quais os procedimentos administrativos capazes de evitar os conflitos nas relações escolares, entre eles:

Elaborar contrato de prestação de serviço educacional com clareza e de acordo com a lei vigente; disponibilizar aos alunos o regimento interno ou escolar da instituição, divulgar o projeto político pedagógico, o plano de curso, as normas e procedimentos escolares, criar mecanismos administrativos conciliatórios presenciais e/ou online, com equipe interdisciplinar; permitir ao aluno recorrer dos critérios avaliativos; realizar orientações sócio-educativas com a participação dos responsáveis pelos alunos menores de idade; criar ouvidoria para atender às reclamações, esclarecer dúvidas e orientar os alunos.

Em resumo, conforme JOAQUIM (2009, p. 176), na prática e ação extrajudicial do Direito Educacional quanto à jurisprudência administrativa e nas interpretações jurídicas em relação às leis escolares, se dá por meio do acompanhamento de processos, pareceres, resoluções e outras jurisprudências administrativas emitidas pelos órgãos reguladores como o Conselho Nacional de Educação e Secretarias do Ministério da Educação, das universidades e organismos outros.

No controle de legalidade feito pelo Direito Educacional, as áreas para a sua aplicabilidade é apresentado por KIM e PEREZ (2013, p.743-744): “ao orçamento e finanças, contratos, prestação de contas, matrículas, jornada de trabalho, assistência a alunos/familiares, merenda escolar, transporte, apoio pedagógico, gestão participativa, suprimimento escolar”, e etc.

Por fim, a prática do Direito Educacional com os seus mecanismos preventivos consegue preencher uma lacuna do entendimento das normatizações dos sistemas de ensino, e por mostrar as possibilidades do diálogo desse Direito já consolidado com as outras disciplinas, mais, sobretudo nos levam a uma reflexão sobre a responsabilidade social do tema educação para todos nós.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre o Direito Educacional visa aprimorar jus pedagogicamente a gestão educacional na prática, assim as instituições de ensino deverão promover a observância nas questões relacionadas ao acesso e à qualidade da educação para o cumprimento dos preceitos jurídicos e institucionais educacionais, garantindo assim a segurança jurídica necessária e a prevenção dos litígios educacionais, é necessário também criar os espaços de interlocução e parcerias entre os corresponsáveis pela educação, de modo que não haja interferência indevida entre cada instituição responsável, mas que, juntas, atuem em favor de um objetivo comum.

Como desafio, o estudo do Direito Educacional, na formação dos alunos nos cursos de graduação e pós-graduação, é importante para aqueles que atuam na área do direito e da educação, pois é necessária a junção desses dois elementos.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA. Edivaldo M, **Um ensaio de sistematização do direito educacional**. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- _____. TV Justiça do. Direito Educacional - Carlos Alberto de Almeida - Responde - **Programa Saber Direito**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 23 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=25328.45943&seo=1>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- _____. **Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.58, pp.9-30. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100002>.
- CURY, C.R.J; FERREIRA, L.A.M. A judicialização da educação. In: **Direito Aplicado à Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 100 p.
- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - São Paulo: Atlas, 2002.
- JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: História, Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- KIM, P. R; PEREZ, R. R. J. Responsabilidades públicas, controles e exigibilidade do direito a uma educação de qualidade. In: ABMP, Todos Pela Educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. **A Judicialização Do Direito À Educação Básica**. Direito, v. 1, n. 20, 2015.
- MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. São Paulo, Malheiros, 2009.
- MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Elias de Oliveira Motta; prefácio de Darcy Ribeiro**. - Brasília: UNESCO, 1997. 784 p.
- MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

ANÁLISE DE CONJUNTURA: A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS

Lavínia Brasilino de Moraes
(laviniamoraesbrasil@gmail.com)
Oriana Cristina Nascimento Teles
(oriana2016teles@gamil.com)
Talita Correia Costa da Silva
(talita.correia@hotmail.com)

RESUMO: Neste artigo é descrita uma pesquisa que foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de educação infantil, no município de Ilhéus/BA, a fim de realizar uma análise de conjuntura, “a análise de conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse” (BETINHO, 2007), sobre as reais condições da infraestrutura da instituição, tendo como aporte teórico documentos legais como o Plano Nacional de Educação –PNE (2014), as Leis de Diretrizes e Bases -LDB (1996) e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006). Os objetivos deste trabalho, estão relacionados à discussões sobre a arquitetura da infraestrutura das pré-escolas de educação infantil do município de Ilhéus/BA, numa perspectiva metodológica de análise de conjuntura (BETINHO,2007), que possibilita um olhar mais aprofundado da problemática, dando destaque aos acontecimentos, cenários, atores sociais envolvidos, as relações de forças, articulação (relação) entre “estrutura” e “conjuntura”. Além do mais, foram realizadas pesquisa de campo e entrevistas com a coordenadora da escola, para que a partir daí fossem feitos balanços qualitativos de dados a fim de contemplar as diferentes dimensões da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa contribuirá para reflexões acerca do que se espera de um ambiente físico escolar de educação infantil, quais políticas públicas educacionais existem para garantir as crianças uma arquitetura escolar adequada para se desenvolver integralmente, por fim, quem são os atores sociais envolvidos nessa problemática e podem contribuir para que as escolas de educação infantil funcione cada vez mais sobre condições adequadas com os documentos legais brasileiros.

Palavras-chave: educação infantil; infraestrutura escolar; arquitetura.

1.Introdução

Este trabalho foi solicitado na disciplina Políticas Públicas e Legislação da Educação I, sob orientação da Professora Emília Peixoto Vieira com o objetivo de analisar a infraestrutura de uma escola de Educação Infantil do município de Ilhéus. Para preservar a integridade da instituição atribuímos a mesma o nome fictício Tom e Jerry. Buscamos discutir com base em documentos legais como Plano Nacional de Educação –PNE (2014), Lei de Diretrizes e Bases -LDB (1996) e os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), refletindo se as condições observados da infraestrutura condizem com as políticas educacionais voltadas para este aspecto. Para tanto a metodologia utilizada foi com base no estudo de Herbert José de Souza – Betinho (2007), “ são as categorias com que se trabalha: acontecimentos,

cenários, atores, relações de forças, articulação (relação) entre “estrutura” e conjuntura”.(p.9)

As discussões sobre a qualidade da infraestrutura das escolas estão presentes na legislação brasileira desde a década de 90. O primeiro documento a tratar desse assunto é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96 – Lei nº 9.394/96) onde aborda no artigo 70 “considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”, o que envolve “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;” (alínea II e III do artigo 70). Dessa forma, tanto a construção como a manutenção e reforma das escolas públicas, em todos os níveis estão sob a responsabilidade do poder público.

Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), aborda que a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento integral da criança mostram-se indispensáveis para a construção ou reforma dos ambientes destinados a Educação Infantil. Ainda conforme os parâmetros as Instituições de EI (Educação Infantil) devem oferecer segurança, bem-estar, proporcionando que as crianças se desenvolvam em seus aspectos físicos, cognitivos e sociais. No Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) em anexo, são atribuídas na meta de número 1 (um) estratégia relacionada à temática no que diz respeito a:

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

Considerando os documentos apresentados constatamos que, a instituição observada do município de Ilhéus não atende a esses requisitos. Analisamos as estruturas físicas como banheiros, salas, espaços de recreação, pintura das paredes, janelas, ventilação, área externa e acessibilidade. A partir da análise e entrevista realizada com a coordenadora, percebemos que a instituição precisa de reforma, assegurando o que se espera nos dispostos legais.

3. Desenvolvimento da pesquisa

A Escola Tom e Jerry, localizada no município de Ilhéus, é contemplada por seis salas de aula, dois banheiros um feminino e outro masculino para uso de alunos e funcionários, dois pátios, área externa verde. A instituição foi construída há 32 anos, o espaço foi cedido pelo Estado à prefeitura para que pudesse funcionar uma escola mas até o momento, segundo a entrevista feita com a coordenadora, não passou por nenhuma manutenção ou reforma, mesmo demonstrando carência desses serviços.

As salas de aula, em sua maioria, são espaçosas, mas não são bem iluminadas, “[...] o conforto visual depende de um bom projeto de iluminação que integre e harmonize tanto a iluminação natural quanto a artificial [...]” (BRASIL, 2006). A ventilação não está adequada, pois as salas não possuem janelas, apenas frestas, e os ventiladores são antigos e enferrujados, considerando que, “os ambientes devem ser bem ventilados visando ao conforto térmico e a salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças [...]” (BRASIL, 2006).

Em relação à arquitetura, as salas de aula apresentam um ambiente pouco atrativo, a madeira do teto apresenta manifestação de cupins, as telhas contêm rachaduras, há espaços em que a pintura da parede está manchada, não atendendo as orientações de como deve ser esse espaço prazeroso para as crianças, pois o mesmo deve ter “[...] diversidade de cores, texturas e padrões da superfície [...], os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança [...]” (BRASIL, 2006), assim como promover a segurança das mesmas. No que se refere aos banheiros: não há acessibilidade; os vasos sanitários não são adequados à faixa etária das crianças e alguns vasos não contêm acento; as pias e descargas são altas, o que dificulta o uso das crianças pequenas; os banheiros são para o uso da comunidade escolar, sem distinção de fundiários e crianças. Divergindo com o que se espera:

Na setorização dos ambientes, os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência, além de conter equipamentos que facilitem o uso de pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 2006)

A instituição dispõe de dois pátios internos que são utilizados algumas vezes por semana para momentos de recreação, porém não possui brinquedoteca ou parque infantil para que as crianças possam utilizar e desenvolver sua criatividade e habilidades motoras. O espaço poderia ser melhor aproveitado como sugere os parâmetros “é importante planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades” (BRASIL, 2006). A área externa apresenta risco à saúde das crianças e funcionários, pois a vegetação se encontra em abandono, propiciando a proliferação de variados insetos. Esse espaço anteriormente era utilizado para plantação de hortaliças, porém com a falta de verba para a manutenção e reforma da escola, não foi possível que o projeto fosse adiante.

Por fim, através do método utilizado para análise de conjuntura em Herbert José de Souza – Betinho (2007) identificamos como forças sociais diretamente envolvidas com a problemática da estrutura escolar: o Governo do Estado; a Prefeitura; a Secretaria de Educação; o corpo docente escolar; a comunidade escolar. Sendo que os atores envolvidos correspondem a Deputados, Secretário de Educação, prefeito, diretora, professores, coordenadores, pais, crianças. De acordo com Souza (2007) “um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país) encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia”.

4. Considerações Finais

Avaliamos que o Estado é quem tem responsabilidade pelos mecanismos para resolver o funcionamento e os problemas educacionais. O município (prefeitura) por sua vez, também tem a responsabilidade de resolver as questões de infraestrutura das escolas públicas municipais, utilizando das verbas destinadas à educação. Também, a comunidade tem um papel importantíssimo, pois ao reivindicarem por condições melhores de ensino, o município se sentirá obrigado a fazer alguma coisa, devem ser feitas denúncias a órgãos como Ministério da Educação e Cultura, Governo Estadual de Educação, Secretária Municipal de Educação e Ministério Público, a fim de que os problemas venham a ser solucionados. Considerando que a legislação brasileira dispõe de documentos relacionados à infraestrutura da escola de educação infantil, ponderamos que a criação de políticas públicas voltadas à manutenção e reforma de escolas podem ser vista como um desafio que já fora alcançado. O que se espera é a movimentação dos atores envolvidos deputados, secretário de educação, prefeito, direção da escola, professores, coordenadores, pais, crianças e comunidade.

REFERÊNCIAS

- BETINHO, H.J.Souza. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis- RJ. Editora Vozes: ed. 27º, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996a.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece um plano nacional de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2016.

EIXO 2 - CULTURA, CURRÍCULO E SABERES

OS SABERES DA COMUNIDADE DO CAMPO COMO DINAMIZADORES DO CURRÍCULO FORMAL

Vitória da Silva Pinto*

Orientadora: Elis Cristina Fiamengue*

O currículo é um instrumento intencional determina os conteúdos que devem ser abordados nas escolas, isso lhe atribui um papel fundamental na formação crítica dos educandos, no entanto, esses conteúdos selecionados condizem à cultura e às concepções de grupos hegemônicos, que têm seus interesses atendidos e que não condizem com a realidade de grande parte dos educandos, especialmente das escolas do/no campo. A educação, por meio do currículo numa perspectiva crítica, deve ter a função de apresentar o que tem além das cortinas fixadas pela ideologia, ela também deve emancipar os sujeitos e empoderá-los à luta a partir da compreensão de como a opressão se processa no meio social, visto que, este é um mecanismo de poder e pode servir tanto como opressão, quanto como libertação. Nessa perspectiva, a hierarquia entre urbano e rural, coloca o campo apenas como um espaço a parte, estanque e que não precisa de olhares específicos. Especialmente na educação infantil, etapa que atende crianças de 0 à 5 anos, as quais possuem capacidades intrínsecas, que no dia a dia escolar não são incentivadas por meio da liberdade, da escuta, da proposição de atividades que condigam ao universo de interesse e saberes do educando, deixando que cada uma utilize os seus conhecimentos, vontades e culturas para criar a sua própria experiência. Nesse cenário a escola deve atuar como um espaço de respeito, valorização e fortalecimento da cultura local, levando os educandos à tomada de consciência e pertencimento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Infantil. Currículo.

EIXO 3 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Elisângela Nobre Dutra¹
Lívia Andrade Coelho²

RESUMO

No século XXI uma de suas características marcantes é a crescente demanda por cursos no ensino superior. Nesta perspectiva, uma das iniciativas do governo federal foi regulamentar e fomentar a oferta de cursos na modalidade à distância, tendo como um dos objetivos ampliar a oferta de vagas na Educação Superior. Diante deste cenário, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) começou a ofertar cursos de graduação nessa modalidade no ano de 2007, integrando o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. O objetivo desta pesquisa foi conhecer e analisar as relações que os discentes que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano de 2015, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade à distância, estabelecem com as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, identificar como eles se apropriaram dessas tecnologias e as estratégias que utilizaram para uso das TIC e da plataforma moodle para realização das atividades inerentes ao curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando que nessa abordagem, as especificidades do processo para apropriação tecnológica passarão por várias formas de investigação que segundo Creswell (2010, p. 209), “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. Para coleta dos dados utilizamos um questionário, analisamos o projeto do curso e realizamos um grupo focal. Com as análises, verificamos que as relações que os discentes estabelecem com as tecnologias digitais influenciam diretamente no seu processo formativo e que é imprescindível a Universidade promover cursos para que eles possam se apropriar dos aparatos tecnológicos logo no primeiro semestre letivo, devido ao número significativo que ingressaram sem essa habilidade.

Palavras-Chave: Formação de professores; EaD; TIC.

INTRODUÇÃO:

O século XXI tem como uma de suas características marcantes, a demanda por um cidadão com formação mínima em nível superior, para que tenha possibilidade de competir por um lugar no mundo do trabalho com melhores condições para atuação e crescimento profissional. Outra questão própria aos nossos tempos é a exigência pelo

¹ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/EAD e participei como bolsista no Programa de Iniciação Científica da UESC – FAPESB, elis.nobredutra@gmail.com

² Professora Adjunta na Universidade Estadual de Santa Cruz, no Departamento de Ciências da Educação, Doutora em Educação/UFBA, coelho.livia2@gmail.com

aprimoramento contínuo da formação profissional inicial, ressignificando a qualificação, e ajustando as novas demandas que surgem a todo o momento. Os cursos superiores ofertados na modalidade à distância vêm contribuindo para a formação de docentes para atuar na Educação Básica, onde as instituições de ensino superior (IES) estão transformando-se e incorporando cada vez mais em suas práticas pedagógicas e em seus ambientes físicos os recursos tecnológicos. No ano de 2006, o governo federal criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema integrado por universidades públicas, oferecendo cursos de nível superior na modalidade à distância. Assim essa modalidade foi pensada em função da democratização da oferta desse nível de ensino, como uma opção para a população residente em localidades onde não havia faculdades e ou universidades.

Para atender a essa realidade, a UESC passou a ofertar cursos de graduação no ano de 2007, com a Licenciatura em Biologia, fazendo parte do Consórcio Setentrional e com a participação de Universidades públicas das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Em 2009, passou a integrar o sistema UAB e, com isso, a ofertar Licenciaturas em Pedagogia (distribuídos em 11 Polos de apoio presencial no estado da Bahia), em Física (8 Polos), Biologia (9 Polos) e Letras (11 Polos). No ano de 2015, iniciou a segunda turma do Curso de Pedagogia nessa modalidade, com inicialmente 312 discentes matriculados, em 5 Polos: Amargosa, Ibicuí, Ilhéus, Itabuna e Teixeira de Freitas. No ano de 2017, além destes cursos, passou a ofertar também Licenciatura em Matemática e realizou processo seletivo para ingresso de novos discentes. Na Licenciatura em Pedagogia foram matriculados neste ano 48 discentes no Polo de Ilhéus.

A apropriação tecnológica ganha espaço na sociedade a partir do advento da globalização, devido aos avanços tecnológicos que cada vez mais impulsionam e modificam as relações entre os indivíduos. Ramos (2009, p. 1) sinaliza "que as tecnologias são ferramentas que ampliam nossos limites, como o computador que amplia nossa capacidade de armazenamento de informações e, também, contribui com a modificação do nosso raciocinar, atuar e pensar o mundo". Diante disso o acesso a internet é considerado cada vez mais um serviço essencial a ser garantido enquanto direito de todos.

No momento de discussões e reflexões sobre a apropriação tecnológica em um curso de formação de professores ofertado na modalidade à distância, essa pesquisa teve como objetivo geral conhecer e analisar as relações que os discentes que ingressaram no

primeiro semestre letivo do ano de 2015, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade à distância pela UESC, estabeleceram com as tecnologias digitais e de que forma essas relações influenciaram ou não no cumprimento das atividades do curso, como o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso, conhecer as estratégias que utilizam para acessar as TIC (local, qualidade do acesso à internet, aparatos utilizados etc.).

JUSTIFICATIVA

Enquanto discentes e docentes deste curso, algumas inquietações, como por exemplo, o nível de apropriação tecnológica dos discentes, nos motivaram a elaborar esse projeto de pesquisa, como possibilidade para conhecer e analisar o perfil desses discentes e investigar como eles estão se apropriando das tecnologias para que possam realizar as atividades inerentes ao curso. A pesquisa foi realizada com os discentes que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano de 2015, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade à distância pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

METODOLOGIA

Nossos pressupostos teóricos-metodológicos referem-se a contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, que serão investigados e interpretados. Por essa razão, essa é uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que, nessa abordagem, as especificidades do processo para apropriação tecnológica passarão por várias formas de investigação que Creswell (2010, p.209) denominada de “interpretativa”, onde “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. De acordo Turato (2003, p. 362), “a pesquisa qualitativa buscará interpretar o que as pessoas dizem sobre o tal fenômeno e o que fazem ou como lidam com isso”.

Para coleta dos dados aplicamos um questionário on-line, que foi disponibilizado na Plataforma Moodle, (ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso) com o objetivo de traçar o perfil dos alunos; um grupo focal para discussão e aprofundamento da itinerância para a apropriação tecnológica; e análise do projeto do curso. Os grupos focais foram gravados em áudio, com autorização prévia dos participantes da pesquisa e as questões para discussão no grupo focal foram elaboradas a partir da análise do questionário.

Os critérios para participar da pesquisa foram: estar regularmente matriculado no curso em um dos Polos de apoio presencial, Itabuna, Ilhéus, Ibicuí, Amargosa ou Teixeira de Freitas; aceitar participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e disponibilidade de tempo para os encontros.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Dos 254 alunos matriculados no curso 133 responderam ao questionário que foi elaborado no (Google docs) e disponibilizado do Moodle, visto que a sala de aula é a “tela“ do computador (SERRES, 1994) o espaço das discussões, aprendizagens e troca de experiências, podendo ser entendida como a lousa que desloca as atividades em lugares, espaços, tempos e grupos sociais.

Quando iniciaram o curso, 68,4% já faziam uso do computador e 54,9% já acessava internet.

No período da pesquisa, matriculados no quinto semestre letivo, observamos que esse número aumentou significativamente: que 92,5% possuem computador em casa e apenas 7,5% não possuem. Quanto ao aparato utilizado para esse acesso, 75,2% utilizam o celular e 74,4% utilizam o notebook; 94,7% acessam em casa e 42,1% acessam no local de trabalho. Vale lembrar que nessas questões poderiam marcar mais de uma alternativa. Onde eles residem o acesso e a qualidade da internet é bom para 51,9% e ruim, a conexão cai com frequência para 33,8% dos alunos.

O Moodle é utilizado para o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem. Para acessá-lo, 42,9% dos alunos disseram que aprenderam sozinhos e 38,3% acessavam com ajuda da tutora no polo de apoio presencial onde estão matriculados. 91% responderam que não têm dificuldades para acessar o Moodle; quanto a este acesso, 39,8% responderam que o fazem diariamente e 36,8% 3 vezes por semana.

Para ampliar e complementar seus estudos e conhecimentos, 82% responderam que acessam Artigos e 59,4% vídeos diversos no YouTube, informando que esses estudos favorecem sua formação, ampliando e proporcionando novos conhecimentos que auxiliam no aprendizado. Quanto ao uso das redes sociais e aplicativos para conversa, 88% compartilham informações através da rede social e/ou aplicativos como WhatsApp, Facebook e endereço eletrônico, esclarecendo dúvidas e comentando com os colegas os conteúdos estudados.

Quando perguntamos se eles produzem informações e compartilham nas redes 54,9% disseram que não e 45,1% disseram que sim. Dos que disseram que sim, responderam que compartilham diversos conteúdos/materiais referentes ao curso. Responderam ainda que utilizam o aplicativo WhatsApp, 79,5% e o Facebook 17,1%. Os alunos escolheram essa forma de comunicação como o meio de comunicação mais prático, rápido, eficiente, por causa da facilidade e acessibilidade.

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, proporcionando aos alunos realizarem tarefas, pesquisas, interagirem com os colegas e tutores. Utilizam esses recursos como aliado do processo ensino – aprendizagem, onde repensam à prática educacional, promovendo as mudanças de postura, visando às exigências contemporâneas. Com o advento dos recursos tecnológicos surgiram novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, que proporciona aos professores e alunos explorar novas formas de ensinar e, aos alunos, novas formas de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALIMONTI, V. Preservando o essencial: os desafios da universalização do acesso e as ameaças de uma internet cindida. In: BONILLA, M. H.; PRETTO, N. D. **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 62-70, jul./dez. 2015.

BONILLA, M. H. S. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Leo/Downloads/17135-53270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto De Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, D. K. **A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções**. Porto Alegre: Cinted, v. 7, n. 1, jul. 2009.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. In: BONILLA, M. H.; PRETTO, N. D. **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.

SILVA, G. B.; COSTA, C. J. de S. A. **As tic e a formação inicial de professores: análise sobre novas práticas pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/47c.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2018.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

LETRAMENTO CIENTÍFICO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA³

Verbênia Almeida Santos⁴

Deise Figueiredo⁵

Viviane Briccia⁶

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência educativa desenvolvida com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola Municipal da cidade de São José da Vitória, estado da Bahia. O objetivo do trabalho foi analisar como o Ensino por investigação pode possibilitar uma formação científica para a cidadania a partir, de uma investigação sobre os impactos do açúcar para a saúde e meio ambiente. Trata-se de um estudo que relaciona Ciências, tecnologias, meio ambiente e sociedade através da aplicação de uma Sequência didática. Nesse sentido, nos basearemos em trabalhos que tratam sobre alfabetização Científica, ensino por investigação para aprofundar o estudo. Para isso, foi urgente a inserção de uma Educação Científica nas aulas, na tentativa de fazer com que os educandos reflitam sobre o que consomem e quais os impactos desses alimentos para suas vidas. Assim, concluímos que os adolescentes desenvolvem conceitos científicos, opinam sobre assuntos relacionados às ciências e suas tecnologias e investigam problemas partindo da prática social, o que possibilitou vivências em seus cotidianos de sujeitos alfabetizados cientificamente.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Ensino Investigação. Formação para cidadania.

1- INTRODUÇÃO

É um grande desafio planejar uma sequência didática tendo a Alfabetização Científica como objetivo. Tentar discutir conteúdos de ciências e fazer interlocuções com outras áreas do conhecimento é uma possibilidade de introduzir os alunos nas diversas linguagens das ciências para que sejam capazes de atuar no mundo, tomar decisões e produzir conhecimentos significativos. Nesse sentido, a Alfabetização Científica é considerada “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (Chassot, 2000, p. 19) e por isso,

³Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional – PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz.

⁴ Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, discente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional - PPGE

⁵ Graduada em Biologia, discente– UESC, discente do Programa Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado Profissional – PPGE.

⁶ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012), Profa. Titular - Universidade Estadual de Santa Cruz viviane@uesc.br

tornou-se uma necessidade para o cidadão, que em seu cotidiano necessitam discutir e opinar sobre assuntos referentes às Ciências, resolver problemas, levantar hipóteses e construir possibilidades de tornar-se sujeitos emancipados, críticos e com leitura de mundo ampliada.

Diante disso, o trabalho apresentado nesse artigo, foi realizado com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental do Centro Integrado Cristo Redentor, na cidade de São José da Vitória com intuito de possibilitar atividades que contemplem uma alfabetização científica para alunos através do ensino por investigação. Assim, o problema aqui investigado é: como os alunos de sétimo ano do ensino fundamental desenvolvem habilidades de Investigação Científica? Para tanto o objetivo geral desse estudo é analisar a construção de conhecimento, a partir de uma proposta de Sequência didática, observando processos de investigação científica com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II. Tendo como objetivos específicos: observar e analisar as discussões em sala de aula e como os alunos interagem entre si e como se dá a construção do conhecimento, analisar textos e desenhos produzidos pelos alunos e por fim, propor atividades para socialização com a comunidade dos conhecimentos construídos.

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, visto que esta possibilita o estudo dos motivos, desafios, perspectivas, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos (GOLDENBERG, 1999). Além disso, identificamos como pesquisa de natureza interventiva de Aplicação, por envolver “o planejamento, aplicação (execução) e a análise de dados sobre o processo desenvolvido, em geral, tentando delimitar limites e possibilidades daquilo que é testado ou desenvolvido na intervenção” (TEIXEIRA, 2017, pg.1069).

Diante disso, o lócus da Pesquisa foi uma sala de aula em uma escola municipal da educação básica, localizada no município de São José da Vitória-BA. No que se refere aos sujeitos da Pesquisa foram alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II com faixa etária de idade entre 13 e 14 anos. Para fazer o acompanhamento da sequência didática e das aprendizagens dos alunos, foram utilizados para a coleta de dados os seguintes instrumentos: observação participante das aulas, textos escritos e

intervenções verbais. Além disso, análises dos dados foram feitas a luz dos eixos e indicadores da Alfabetização Científica proposto por Sasseron (2008).

Esse estudo foi dividido em três fases. A I Fase foi a aplicação de uma Sequência didática e a observação participante das aulas. Para tanto, a sequência didática foi realizada numa duração de 10 aulas (cada uma de 50 minutos), realizada em uma observação participante no período de cinco dias.

Primeira aula: Apresentando o problema como objetivo de problematizar a alimentação da turma partindo da quantidade de casca de bala e embalagens espalhadas pela sala. Logo após, foi apresentado aos alunos uma problematização a partir da quantidade de casca de balas e embalagens de produtos industrializados no lixo da escola: Quais os impactos do consumo do açúcar para a saúde e meio ambiente? Além disso, realizou-se uma atividade para trabalhar a escrita onde os alunos deveriam conceituar o que é o açúcar, com a intenção de levá-los a construir argumentos, levantar hipóteses, apresentar conhecimentos prévios.

Segunda aula: Realizando atividades e discussão do problema com objetivo de interpretar os rótulos dos alimentos, apontarem as principais doenças causadas pelo açúcar e buscar em fontes diversas (livros, revistas, internet) informações para ampliar o conhecimento, apresentação do artigo da Organização Mundial de Saúde que trata da quantidade recomendável de açúcar ingerida diariamente. Foi solicitado aos alunos que registrassem um dia de sua alimentação para criação de tabelas representando as cinco refeições diárias, analisando nos produtos processados a quantidade de açúcar informado nos rótulos.

Terceira e quarta aula: Enxergando o problema tendo como objetivo identificar a presença de açúcares em alimentos, refletir sobre a relação consumidor x fabricantes. Trabalho com rótulos e embalagens e uso de uma balança para experimento, calculando a quantidade de açúcar de alimentos processados diversos Proposta de entrevista com pessoas que tenham diabetes e a elaboração de perguntas em grupo.

Quinta aula: apresentação a comunidade a investigação realizada e os resultados das discussões em sala de aula, os alunos fizeram demonstrações interagindo com o público, além de ensinar uma receita vegana.

A II Fase foi a análise dos dados (intervenções verbais, textos escritos produzidos pelos alunos). O tratamento da análise de dados a luz dos eixos e indicadores da AC proposto por Sasseron (2008). A III Fase ocorreu à socialização do conhecimento construído pelos alunos junto a comunidades escolar.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROCESSO DE EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

A análise da sequência didática proposta acima foi feita com base nas observações e anotações da professora participante, nos textos escritos, trabalhos em grupo. Os elementos investigados durante essa análise estão relacionados aos eixos estruturantes e indicadores da Alfabetização Científica proposto por Sasseron (2015). Nesse sentido cabe aqui descrever esses eixos:

Quadro 1- Classificação e descrição dos três eixos da Alfabetização Científica de acordo com Sasseron (2008)

1-Compreensão básica de termos, conhecimentos científicos fundamentais.	Possibilidade de trabalhar com os alunos a construção do conhecimento científico para que seja possível aplicá-los em situações diversas em seus dia a dia.
2-Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática.	Concebe a ciência como conhecimento em constante transformação que vão sendo construída por meio de processos e aquisição e análise de dados, sínteses, decodificação de resultados que originam os saberes;
3- Entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, meio ambiente e sociedade.	Identificação de que essas esferas se encontram entrelaçadas, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza

Fonte: Sasseron (2008).

Como já foi apontado o primeiro Eixo está assim descrito “Compreensão básica de termos, conhecimentos científicos fundamentais” dessa forma, identificamos na sequência de ensino proposta, momentos que são discutidos e apresentados conceitos e termos científicos, para este trabalho, apresentaremos apenas evidências desse primeiro eixo, já que se trata de um breve relato da pesquisa. A professora questionou sobre como fizeram para resolver o problema e incentivou a construção de respostas pelos próprios alunos. Trazemos abaixo as respostas apontadas pelos alunos, que nos dão indícios da presença do primeiro eixo:

“Eu estou consumindo açúcar dez vezes a mais do que é correto” T.A

“É difícil encontrar alimentos que não tenham açúcar”C.S14 anos

“Quando a gente vai fazer a conta no final é que percebemos que é muito”G.B 14 anos

“Eu nunca tinha prestado atenção, agora fico procurando no rótulo a quantidade de açúcar e olhando no meu caderno os nomes diferentes que os fabricantes usam para substituir pela palavra açúcar” L.S, 13 anos

Primeiro temos aqui uma clara evidência que diversas investigações foram desenvolvidas a partir dessa atividade, que possibilitou questionamentos, levantamento de hipóteses e possivelmente contribuiu para pensar nas tomadas de decisões. Além disso, houve um diálogo com outras disciplinas como a matemática (tratamento da informação) uma vez que, os adolescentes construíram gráficos e tabelas para explicar sua alimentação diárias e fizeram análises, discutiram questões que levaram a pensar de maneira lógica.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa experiência educativa com Ensino por Investigação, possibilitou uma inserção dos alunos em um processo de Alfabetização Científica, uma vez que observamos o desenvolvimento de habilidades importantes nesse processo, além disso, percebeu-se que os adolescentes desenvolvem conceitos científicos, opinam sobre assuntos relacionados às ciências e suas tecnologias e investigar problemas partindo da prática social, o que permitiu vivências em seus cotidianos de sujeitos alfabetizados cientificamente. Diante do exposto, ficou claro a interlocução desse trabalho com outras disciplinas fez com que os alunos fizessem relações lógicas matemáticas, permitiu a expressão verbal uma vez que em diversos momentos escreveram textos e reescreveram, a argumentação oral e crítico.

Diante do exposto, é possível perceber que o ensino por investigação contribui para formar cidadão crítico capaz de se apropriar da ciência. Nesse sentido, o EI pressupõe que as aulas de ciências sejam repensadas e possam desenvolver habilidades de Alfabetização Científica e interlocuções com outras disciplinas com propósito de formar cidadãos capazes, de tomar decisões acerca de problemas relacionados às Ciências e a suas vidas práticas, bem como incitar a curiosidade pelo desconhecido, a criatividade e a ter iniciativa.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. M. P. **Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas- (SEI)**. In: LONGHINI, M. D. (Org.). O Uno e o Diverso na Educação. Uberlândia: EDUFU, 2011, 253-266.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013, p. 62.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. Ensaio – Pesquisa em educação em Ciências**, v. 03, n.01, Belo Horizonte,2011. p 43.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. D. **Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin**. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 17, n. 1, 97-114, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo**. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v.13, n. 3, 333-352, 2008.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Tiago Santos da Silva⁷
Lívia Andrade Coelho⁸

Resumo

O presente trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, para escrita do trabalho final de conclusão de um curso de graduação, e tem por objetivo verificar se as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC estão disponíveis numa escola pública e de que maneira são utilizadas pelos docentes nas suas práticas no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia de pesquisa empregada é de natureza qualitativa, do tipo exploratória. Para tanto, para coleta dos dados realizamos entrevistas semiestruturadas e observação com professoras, diretora e coordenadora pedagógica. O cenário escolhido para sua realização é uma escola da rede pública municipal, em um município do Sul da Bahia, que oferta o Ensino Fundamental I, com 154 alunos matriculados. A pesquisa pretende contribuir para o fomento de discussões sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano da escola, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: TIC. Ensino e aprendizagem. Escola Pública

Introdução

Com as alterações estruturais da sociedade e a tecnologização que está vem sofrendo com maior intensidade principalmente a partir da metade do século XX, a escola tornou-se um espaço que tais transformações evocam demandas para seu interior. Mais especificamente a partir do século XX, começa o movimento de inserção das tecnologias quer seja pelo Estado, por intermédio da compra de equipamentos ou por estudantes levando seus aparelhos para esses espaços.

Partindo da premissa de modernizar a escola e proporcionar aos alunos uma formação condizente com as novas demandas da sociedade contemporânea, pesquisas vêm indicando que a inserção das tecnologias nas instituições educativas se deu sem maiores preocupações com a construção e colaboração dos sujeitos envolvidos numa

⁷ Acadêmico do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, tiagos9@live.com.pt;

⁸ Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Doutora em Educação, coelho.livia2@gmail.com.

perspectiva mais ampla, que possibilitasse aos atores sociais substanciais mudanças no processo de ensino e na aprendizagem (ALMEIDA, 2009).

Em virtude dessas discussões, elaboramos um projeto de pesquisa para escrita de um trabalho de conclusão de curso de graduação, que tem por objetivo geral verificar se as TIC estão disponíveis na escola e de que maneira são utilizadas pelos docentes nas suas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos: identificar quais são as TIC disponíveis na escola; verificar se as TIC são utilizadas pelos docentes na escola e analisar como os docentes utilizam as TIC na escola no processo de ensino e aprendizagem. É de extrema importância conhecer como a escola e os professores se posicionam quanto às necessidades advindas do meio externo, especificamente ao nível de interesse e usos das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas.

Metodologia

A metodologia utilizada para a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratória. A pesquisa qualitativa para Minayo (2013) se preocupa a responder questões particulares e as representações dos fenômenos de dada realidade e seus indivíduos. É exploratória por entender a necessidade de aprofundar e familiarizar-se com o ambiente (TRIPODI et al, MARCONI; LAKATOS, 2010).

A pesquisa está sendo realizada numa escola da rede municipal de Ensino Fundamental I, com 154 alunos matriculados em um município do Sul da Bahia. Participam professoras, diretora e coordenadora pedagógica. Os nomes dos sujeitos e da instituição serão preservados. Os instrumentos para coleta dos dados é a entrevista semiestruturada, gravada (áudio) e a observação. Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista permite esclarecimentos durante a sua realização que outros instrumentos fechados não permitem e a observação “permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” (p. 26).

Os dados serão discutidos a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979, p. 41 apud GOMES, 2013, p. 83) visando obter das comunicações em análise responder a questão de pesquisa. Importante destacar que esse texto é fruto de projeto de um pesquisa em andamento, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Com quem dialogamos

É imprescindível esclarecer o que vem a ser tecnologia em meio a algumas compreensões equivocadas que tendem a reduzi-la ao computador e demais aparatos tecnológicos. Segundo Rodrigues (2011 apud VERASZTO et al, 2008, p. 62) “A palavra tecnologia provém de uma junção do termo tecno, do grego techné, que é saber fazer e logia, do grego logus, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer”.

A sociedade ainda passa por constantes transformações à medida que os indivíduos alteram seu espaço e tempo. As Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC se desenvolveram a partir dessa necessidade dos sujeitos em socializar suas aspirações do local para o global. Para Belloni (2005) “O termo TIC teria surgido da fusão de três grandes vertentes técnicas da atualidade, que são: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (apud DARIDO DA CUNHA; BIZELLI, 2016, p. 283-284).

No Brasil, a inserção das TIC nas escolas reporta ao aspecto de abertura econômica do país, a partir de sua utilização como ferramenta para fins específicos no mundo do trabalho, em meados no século XX. Nessa direção, Bonilla (2010) aponta para a necessidade de superar a concepção das TIC enquanto ferramentas de capacitação para o mercado de trabalho, como também um meio didático para continuar a ensinar os mesmos conteúdos da escola restringindo os alunos a usufruir da cultura digital.

Diante de ambientes virtuais e interativos os alunos têm a possibilidade de serem mais ativos e participativos na construção do conhecimento, trabalhando individualmente ou em grupos. Numa abordagem cooperativa de ensino o aluno passa a ter maior responsabilidade e autonomia como também tempo para se expressar e debater com os colegas (KENSKI, 2008).

O computador e a internet são importantes vide os feitos que estes possibilitam para os sujeitos, pois a internet oportuniza a eles maior interação e maximizam seu poder de socialização. A rede passa a ser alimentada com os produtos gerados a partir da difusão compartilhada de textos, imagens, sons, vídeos, dentre outros. Para o uso das tecnologias digitais em sala de aula é necessário saber tanto como se dá o seu manejo, como também a intencionalidade e possibilidades de uso. Não se pode exigir que os professores incorporem tais tecnologias em suas práticas cotidianas se os mesmos mantêm pouca ou nenhuma familiaridade com esses aparatos (BONILLA; PRETTO, 2015).

Fernandes (apud VERDUM, 2013) conceitua a prática pedagógica como intencional que professor não deve encerrar o ensino e aprendizagem a questões teóricas e metodológicas, mas que considera o social e o histórico numa relação dialética no fazer pedagógico. O ensino não deve ser um processo hegemônico na concepção do docente, mas, este, necessita ter clareza do que caracteriza a aprendizagem. Foca-se tanto no ensino que pode na maior parte do tempo ser transmissivo e secundariza-se a aprendizagem do educando. Para (MASETTO, 2002) o conceito de aprender liga-se mais especificamente ao aluno que busca a informação e a transforma em conhecimento à medida que também confronta, dialoga e dá sentido à realidade a partir das interações e da leitura dos fatos.

Por fim, mas não menos importante, o professor, diante de um leque diversificado de tecnologias (se disponível) para utilizá-las, se o mesmo não souber, é preciso o incentivo por meio de formação continuada ou outrem, pois não basta ter os equipamentos, é preciso saber utilizá-los de forma consciente e produtiva. As tecnologias poderão ser importantes aliadas para um ensino que vise oferecer aos alunos e professores um conhecimento/visão de mundo ampliado, de forma crítica, colaborativa e prazerosa.

Considerações parciais

Resultados parciais da pesquisa fruto das entrevistas e observação revelam a presença de alguns aparatos tecnológicos, como notebook, televisão, Data Show e um laboratório de informática desativado na escola. O uso das tecnologias digitais, segundo relatos e conforme pudemos observar, é feito por alguns docentes e com certa timidez. Apenas uma das quatro professoras da escola utiliza com muita frequência, sendo mais de uma vez por semana.

Isto posto, com estes resultados parciais podemos apontar que os desafios ainda são muitos para uma apropriação mais significativa, que realmente se traduza em novas e inovadoras práticas pedagógicas, que inclusive possibilite aos discentes uma apropriação crítica e criativa dos aparatos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. A. de. TIC e educação no Brasil: breve histórico e possibilidades atuais apropriação. **Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação**, Vitória, v. 15. n. 2, p. 8-18, ago./dez. 2009.

- BONILLA, M. H.; PRETTO, N. De. L. (Org.). Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 1-240, jul./dez. 2015.
- BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, ano XXII, n. 34, p. 40-60 jun./2010.
- DARIDO DA CUNHA, M.; BIZELLI, J. L. Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. **RPGE Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 2, p. 282-300, 2016.
- DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de. S. (Org.). O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1, p. 9-29.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de pedagogia universitária**, São Paulo, nov. 2008. Caderno 7, p. 9-22.
- MARCONI, M. de. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASETTO, M. T.; MORAM, J. M.; BEHRENS, M. A Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. Cap. 3, p. 133-173.
- VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/viewFile/2078/1913>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito-PUCRS**, v. 4, n. 1, jul. p. 91-105, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS EAD: relato de experiência de tutoras do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC pelo programa da Universidade Aberta do Brasil - UAB

Roziane Aguiar dos Santos - UESC roziaguiar@hotmail.com
Carla dos Reis Santos - UESC carlinha_uesc@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as atribuições da atividade tutorial à distância desenvolvida no Curso EAD de Pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB e Universidade Estadual Santa Cruz - UESC, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos com a iniciativa de novos métodos e técnicas para a troca prazerosa do conhecimento. Assim, faremos uma breve discussão do papel do aluno da EaD e a necessidade diária do tutor à distância neste processo. É mister pensar a educação à distância, levando em consideração a relação tutor à distância/aluno, o diálogo constante com o material de trabalho e material para estudos, o fator tempo e a carga horária de trabalho, assim como, a motivação e autodisciplina para o desenvolvimento de um trabalho harmonioso e profícuo tendo como propósito uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação à Distância. Tutores à distância. Práticas pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

A partir da nossa atividade tutorial desenvolvida no Curso EAD de Pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB em parceria com a Universidade Estadual Santa Cruz - UESC, sentimos a necessidade de refletir sobre as nossas atribuições durante percurso formativo dos alunos, visando a melhoria da aprendizagem com a iniciativa de novos métodos e técnicas para a troca prazerosa do conhecimento. Assim, para este trabalho faremos uma breve discussão do papel do aluno da EaD e a necessidade diária do tutor à distância neste processo.

Sabemos que a educação a distância - EaD é uma modalidade educacional que requer uma atenção especial em seu processo pedagógico, precisamente no que se refere a prática pedagógica dos tutores do curso de pedagogia UAB/UESC, sendo importante para isso, levantarmos o seguinte questionamento: O fato de possuir um ambiente virtual de aprendizagem é condição para assegurar uma prática pedagógica eficaz no processo de ensino e aprendizagem? esta torna-se uma situação problema que consideramos importantes para discussão da importância da prática pedagógica em cursos EaD. Atualmente com duas turmas iniciadas em (2015 e 2017), a Universidade

Estadual de Santa Cruz - UESC, a partir da Universidade Aberta do Brasil-UAB, oferta o curso de graduação em pedagogia nos polos de Itabuna, Ilhéus, Ibicuí, Amargosa e Teixeira de Freitas e conta com um contingente de professores lotados da própria Instituição para ministrar cada disciplina composta no currículo, cada disciplina com sua ementa definida pelo professor, conta também com 12 tutoras a distância e 05 tutoras presenciais, estas participaram de uma seleção realizada pela universidade para atuarem nos encontros presenciais e pelo ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

É mister pensar a educação à distância, levando em consideração a relação tutor à distância/aluno, o diálogo constante com o material de trabalho e material para estudos, o fator tempo e a carga horária de trabalho, assim como, a motivação e autodisciplina para o desenvolvimento de um trabalho harmonioso e profícuo tendo como propósito uma educação de qualidade.

2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS TUTORAS À DISTÂNCIA

No início da nossa prática em março de 2015, percebemos que a tutoria na EaD nos possibilitava novas experiências e aprendizagens muito maior do que imaginávamos, e também uma série de expectativas e preocupações, as quais iremos relatar um pouco neste trabalho. Assim, o medo do novo, a falta de formação e inexperiência na área da tecnologia insistia em nos acompanhar e amedronta, em todo momento, mas aos poucos com o apoio, a responsabilidade e o profissionalismo da coordenadora do curso Lívia Coelho, passamos a nos sentir mais segura, acertando, errando e aprendendo com os erros na busca de avançarmos firmes na caminhada.

Assim, como Lívia tivemos outras pessoas que foram determinantes nesse processo como: a coordenadora de tutores Raquel Zaidan, a secretária do curso Cíntia Xavier, as demais tutoras colegas e parceiras de todas as horas e principalmente os alunos, em que, cada polo pelo qual passávamos adquiríamos um novo aprendizado e levávamos em nossos corações os sentimentos de amizade, respeito e companheirismo que eles nos deixavam.

Em se tratando da prática pedagógica, observamos a passividade dos alunos ainda dependentes do modelo presencial. É contrário ao que supõe a metodologia da EaD, os alunos estão sempre à espera que as tutoras resolvam todos os seus problemas, sem tentarem estudar e fazerem leituras para buscar as informações por si mesmo. Por vezes, estes reclamam sobre o acúmulo de atividades solicitadas e a falta de tempo para

realização das mesmas - fato este que de certa forma é amenizado quando há harmonia durante a realização de atividades em grupo. Mas, aos poucos os alunos vão se organizando, de tal forma que na maioria dos casos o trabalho começa a fluir adequadamente, com aproveitamento de todos aqueles que conseguem se envolver ativamente nas atividades. Por vezes, podemos afirmar que a autonomia é uma característica que o aluno vai desenvolvendo dia-a-dia, no decorrer do curso, sendo que, existem ainda aqueles dependentes dos colegas, tutoras ou qualquer outra pessoa isso ficou bem evidente.

O modelo de aprendizagem desenvolvido com o uso do ambiente virtual de aprendizagem - AVA - ainda sofre alguns obstáculos no cotidiano das relações no campo virtual, no que se refere à interação das equipes e os processos de participação dos alunos nos fóruns. Faz-se necessário repensar os momentos de formação professores/tutores à distância e as atividades apresentadas pelos professores responsáveis em ministrar as disciplinas do curso. Desta forma, estamos procurando nos aperfeiçoar, motivar e promover a aprendizagem dos alunos a cada dia, com um trabalho que iniciou-se em março de 2015 e vai encerrar uma etapa em dezembro deste ano de 2018, pois temos pretensões de dar continuidade a este trabalho em mais uma nova turma.

3 AS TIC NA FORMAÇÃO DE TUTORES/ALUNOS À DISTÂNCIA

A educação brasileira passa por um momento importante de transição. Até os anos de 1990, os problemas mais visíveis da educação do país eram as dificuldades de acesso à escola, que afetavam sobretudo, a população de menor renda. Hoje, o acesso à educação fundamental é praticamente universal, e um dos problemas prioritários passa a ser a qualidade do ensino. Vivemos momentos de mudanças constantes tanto na sociedade como na educação, provocadas entre outros fatores pelo rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). De acordo a (PRETTO, 2010), “o professor não é mais o único transmissor de conhecimento. O aluno encontra um conjunto de informações, às vezes, de forma muito dispersa, na internet, nas TVs, jornais, entre tantos outros espaços”. E em se tratando da EaD o ambiente virtual e os tutores à distância não são os únicos responsáveis pela disseminação do conhecimento, o cursista nesse processo torna-se o sujeito principal da aprendizagem.

Para Machado e Machado (2004), o aparecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deram um novo impulso à educação a distância, fazendo aparecer, através da Internet, novas alternativas de ampliação do conhecimento. A educação à distância, antes centralizada no texto impresso, agora vai cedendo lugar para fontes eletrônicas digitais de informação, chats, vídeo aulas, jogos interativos dentre outras, com vista a garantia da aprendizagem.

Segundo Giannasi et al. (2005) o grande desafio da Educação a Distância é oferta de cursos que forneçam garantia para a autoaprendizagem do aluno a partir da utilização de estratégias pedagógicas bem planejadas e para isso, faz-se necessário que os tutores estejam preparados para buscar atender às expectativas e demanda dos alunos e da sociedade em geral. Desta forma, a atuação dos tutores nos cursos em EaD deve possibilitar mudanças significativas nos alunos, a partir de um processo de aprendizagem que valorize principalmente as suas individualidades, interação ativa e participação crítica no decorrer da realização das atividades e durante os encontros presenciais.

Assim, é preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre tutor/aluno e saberes escolares, sendo necessário a superação do velho modelo pedagógico para ir além de incorporar o novo (tecnologia) ao velho. Diante do exposto, temos que entender que, a inserção das TIC no ambiente educacional, depende primeiramente da formação do tutor em uma perspectiva humanista, que permita transformar a educação em um bem dinâmico e desafiador com o auxílio das tecnologias para que o aluno venha se manter atualizado no mundo atual.

4 REFERÊNCIAS

COUTO, Elizabete Souza; COELHO, Livia. **Políticas Públicas para inserção das TIC nas escolas:** algumas reflexões sobre a prática. Artigo publicado na Revista Digital da CVA – Ricesu, ISSN 1519-8529. 2013.

GIANNASI, Maria J. et al. **A prática pedagógica do tutor no ensino a distância:** resultados preliminares. Virtual Educa. México, 2005. Disponível em: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19515&dsID=n02gianasi05.pdf>. Acesso em set/2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. 2004. Disponível em: <http://abed.org.br>. Acesso em: 28 jul 2008.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** São Paulo, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento.**

Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>. Acesso. 18.11.2010.

_____. **Linguagens e Tecnologias na Educação.** In: CANDAU,

Vera (org). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro:

DP&A, 2000. p. 161-182.

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS E PERCEPTIVAS

Regina Novais Silveira/UNEB
reginanovais@outlook.com

Resumo

Este tem como intuito abordar as dificuldades existentes na formação de professores para educação do campo, tendo em vista a necessidade de docentes formados na área e qualificados para lecionar em áreas rurais. A partir de informações colhidas em uma entrevista, partindo do ponto de vista abordado nessa temática, esse trabalho irá servir também, para entendermos como funciona a formação de professores do campo, os programas e leis de diretrizes básicas de educação que foram constituídas como fruto de lutas camponesas, que buscam políticas públicas para a comunidade rural. A abordagem dessa temática é indispensável para podermos compreender como funciona a formação de professores para educação do campo e, quais são seus desafios e dificuldades nesse processo, com objetivo central analisar os desafios para a formação de professores do campo e que dificuldades terão no decorrer do processo de formação. Visto que há uma entrevistada fala também sobre a falta sentida por ela, de incentivos voltados para a educação do campo de políticas públicas nestas escolas do campo é iremos. Compreender melhor de maneira sucinta como é feita a formação de professores, e como está melhor formação de professores irá contribuir para melhoras na comunidade onde o professor irá trabalhar visando uma ação social que é fundamental. O intuito é formar uma escola concreta, de qualidade, no campo e principalmente, que possua professores capacitados na qual há a prática concreta de políticas públicas na escola do campo pois mesmo com leis, diretrizes básicas de educação para o campo, está mais concreta nos discursos do que na prática.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação, Políticas públicas.

1 Introdução

As instituições educacionais têm como dever oportunizar aos educadores da educação do campo o direito de interpretar os processos educativos voltados para educandos e educandas, na sua maioria filhos de camponeses, com o intuito de haver uma transformação na vida dos mesmos, dentro da sociedade que habitam e para além dela.

Há vários anos vários movimentos sociais, juntamente com alguns professores que vestem a camisa da causa em prol da educação do campo, vêm lutando para que o sistema de ensino discuta o currículo das escolas do campo, a formação de professores e

a implementação de políticas públicas nas comunidades rurais. De acordo o Art. 1º do Decreto Nº 7.352/2010 a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto das “ Diretrizes operacionais para a Educação Básica do campo ” em especial no que prevê artigo 6º da (CNE/CEB 1 /2002):

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e á luz da diretriz legal do regime de colaboração entre união [...] cabendo, em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. (CNE/CEB 1/2002.)

Diante disso, fica evidente de que já existem leis favoráveis ao bom desenvolvimento da educação do campo, entretanto ainda há várias falhas e pontos essenciais nesse contexto, que infelizmente ainda são negligenciados dentro do campo educacional. Discutiremos sobre isso, a seguir.

2. Atuação de Professores nas Escolas do Campo

Para enriquecer essa pesquisa, desenvolvemos uma entrevista com a Professora Silvia Letícia dos Santos Figueiredo, a qual atualmente trabalha como professora da educação do campo, na comunidade de Ilha da Canabrava, no município de Bom Jesus da Lapa-BA. A mesma é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, campus XVII, Bom Jesus da Lapa- BA e, possui outras formações voltadas para a educação do campo, como por exemplo, uma especialização em educação do campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano- UFRB, no município de Amargosa- BA. A mesma que constantemente participa de debates, simpósios e seminários sobre o assunto e enfatiza com propriedade que a mesma veste com orgulho a camisa da Educação do campo. Segundo ela, faz-se necessário desenvolver estratégias e projetos que abranjam uma maior discussão sobre a educação do campo. Ela diz:

“[...] é uma luta essa formação específica aqui para o nosso município. Quando eu atuava na secretaria de educação, a gente conseguia fazer aos poucos esses estudos. Quando a gente trazia as formações para esses professores, a gente falava sobre educação do campo, então, a gente conseguia. Ai, a cada ano a gente avançava mais um pouco, a gente trazia, mas assim, eram formações, eram estudos, e ai a gente tem professor que realmente veste a camisa e tem professor que não. Então hoje o

professor, ele já sabe como é trabalhar com educação do campo, ele já sabe, porque a gente vem há anos falando como é que tem que ser o nosso trabalho. Agora, não existe uma política municipal de formação dos professores do campo é, não existe, vamos supor: criar um grupo realmente de estudo, criar uma parceria com as faculdades é, a secretaria municipal de educação não tem uma política para essa formação, o que acontece, é quando tem as formações que a gente conversa, quando fala sobre especificidade, quando fala sobre diversidade então a gente vai e fala também sobre educação do campo, mas dizer que tem assim uma formação plena, única, não tem aqui no município, e deveria ter. Inclusive, há dois anos que eu cobro aqui pra gente fazer um fórum da educação no campo, que hoje em muitas cidades já existem, aqui a gente não faz ou então fazer uma formação continuada, pra falar sobre o que é educação do campo, não pra falar sobre prática pedagógica somente, mas é pra falar sobre educação do campo, discutir esse processo, discutir como é vista a educação do campo, falar que educação do campo não pode esquecer, que é a luta dos camponeses pela terra, falar da política dominante que e por detrás dessa educação, que não vê educação do campo, tudo pra educação do campo é pra depois, primeiro a sede. Então assim, deveria ter um estudo dessa forma né, baseado no histórico e não somente falar sobre prática pedagógica”.

Segundo a mesma, a realidade vivenciada pelas escolas do campo é precária. Não possuem uma estrutura adequada, não há investimento e muito menos uma atenção especial voltada para ela. Silvia ressalta que existe um programa voltado para as escolas do campo, mas nem todas são abrangidas por existirem critérios de participação, como exemplo ela cita o PRONACAMPO. Dentre os obstáculos existentes no processo de formação do professor do campo, podemos citar: O baixo investimento do governo para uma educação no campo de qualidade, pois há carência de materiais didáticos, não há adequação do curriculum escolar no campo e muitas destas escolas são de difícil acesso e acabam por ficar esquecidas pelos governantes. No entanto, vale ressaltar que a educação do campo é um benefício para a região, porém por existir uma visão maior por parte dos governantes para promover uma educação do campo voltada para o agronegócio, a luta dos camponeses é esquecida e o verdadeiro sentido da educação do campo também.

Levando em consideração toda a problemática que gira em torno das políticas públicas para a educação no campo, e dos desafios enfrentados pelos

educadores do campo, nua perspectiva de uma ação social, pois a educação no campo vem com a pretensão de incorporar a luta de seu povo. A sua cultura é a sua memória e o que se almeja é que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção como projeto de desenvolvimento e que seja um local onde se promova um vínculo entre ensino e trabalho. Que seja um local de apoio para a comunidade, onde seja promovido eventos e trabalhos desenvolvidos pela comunidade local, e que discuta assuntos relacionados com o trabalho com a terra, aproximando de certa forma o ensino com a agricultura familiar e promovendo a inclusão.

A educação do campo é um indispensável aliado para preparar o educando para o meio rural, por conta disso faz-se essencial ser concedido aos educadores uma formação adequada que vá além de uma roda de conversa, mas que seja algo aplicado diariamente às suas práticas de ensino. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo decorrem das lutas por uma educação de qualidade travada por Movimentos Sociais do Campo e saber disso é essencial na formação de bons educadores.

3. Políticas Públicas e Educação no Campo

Diante de todos esses anseios, podemos observar que segundo a lei de diretrizes básicas da educação nacional nº 9.394/1996 de 20/12/1996, a qual estabelece diretrizes para a educação nacional que pretende oferecer uma educação que atenda todas as especificidades de uma escola no campo, notamos que existem muitos desafios a serem enfrentados para haver uma melhoria no processo de formação de professores para a educação do campo. Podemos observar também que os profissionais que se importam com esse cenário rural, na maioria das vezes utilizam de recursos próprios para irem em busca de novas fontes de informação para enriquecerem seus currículos e, os mesmos são sempre uma minoria. No entanto a transformação ainda pode ocorrer nesse cenário e, não chegou ainda a ser descartada, porém é preciso ser feitas várias mobilizações voltadas para a cobrança de mudanças práticas, voltadas para esta área e que atendam as especificidades das escolas do campo, em especial a formação de professores qualificados.

4. Considerações finais

Após a análise feita por meio de leituras e da entrevista colhida, chegamos a conclusão de que a formação de professores qualificados vêm sendo um desafio constante, pois os professores que lecionam nas escolas da zona rural são em sua maioria professores recém-formados que concluíram o ensino médio, e fizeram por conseguinte o curso de magistério oferecido na época. Por conta disso, não obtiveram um preparo adequado para trabalharem em áreas rurais. Hoje já possuímos cursos de licenciatura em educação no campo ofertados em várias universidades públicas do Brasil. Foram conquistados com muitas lutas por sujeitos organizadores do campo, o currículo adequado de acordo com cada região, além da adaptação dos conteúdos abordados em sala de aula são importantes e essenciais. Faz-se vital, levar em pauta este assunto em debates, simpósios, seminários e em jornadas pedagógicas de formação de professores. É válido pensar numa proposta de formação docente de um currículo específico para as escolas do campo e isso implica na necessidade de realizar uma série de mudanças no modelo de educação que estamos acostumados a estudar e a ouvir falar. Implica dentre outras questões, repensar a proposta de formação que tem sido oferecida aos professores que trabalham em escolas camponês.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Escola, Cidadania e Participação no Campo**. IN: Em Aberto, Brasília, ano1, n. 9, setembro, 1982.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2011. Disponível em: Acesso em: 12 mai. 2018.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 07 jun. 2018.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Aline Oliveira Cunha; Luciana Sedano
Universidade Estadual de Santa Cruz – alinecunha.get@gmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz – luciana.sedano@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, há um grande número de discussões acerca da formação de professores de ciências e o preparo do mesmo para atuação por meio de atividades investigativas (AZEVEDO, 2004; CARVALHO, 2013; LEITE et. al, 2015; MALHEIRO;FERNANDES,2015;PIRES;MALACARNE, 2018; SASSERON,2013)

Discutir o processo formativo do professor de ciências na educação básica é fundamental, partindo do pressuposto de que a formação inicial como o próprio nome já diz, configura-se como um ponto de partida, a base para que o profissional siga em busca de constante aperfeiçoamento. Diante disso, Briccia e Carvalho ressaltam a importância da formação continuada:

Entendemos, assim, que apenas a formação inicial e a pequena inserção de Ciências nesse momento não têm sido suficientes para inserir o professor em conhecimentos no que diz respeito a: novas metodologias; conhecimento de conteúdos da disciplina; discussões epistemológicas sobre o conhecimento científico; entre outros conhecimentos específicos da área. Tudo isso ressalta a necessidade da formação continuada (BRICCIA; CARVALHO, 2016, p. 4).

O objetivo deste trabalho consiste em discutir a importância da formação continuada no preparo do professor de ciências para atuar com o ensino por investigação (ENCI), com vistas à formação de alunos críticos e protagonistas no processo de construção do conhecimento científico.

Diante do exposto, buscaremos investigar como a formação de professores de ciências para atuar com o ENCI tem sido concebida nas pesquisas atuais?

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Mergulhamos em fontes teóricas para explicar os nossos questionamentos. No primeiro momento foram realizadas pesquisas para seleção de artigos científicos em periódicos nacionais da área de ensino de Ciências, classificados com Qualis CAPESA1 e A2 que serviram como base para desenvolvimento deste trabalho. O levantamento realizado

teve como fonte: pesquisas reconhecidas na área que discutem a importância da utilização de atividades investigativas e a formação de professores para atuar com essa abordagem de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENCI

A formação continuada do professor de ciências na educação básica precisa partir da premissa de que o conhecimento científico é construído e não transmitido.

É válido destacar, que a formação continuada precisa convidar o professor a uma reflexão sobre novas abordagens e metodologias de ensino que possam contribuir efetivamente para a sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o Ensino por investigação (ENCI) como uma abordagem didática (Sasseron, 2015,p.58) pode contribuir para a aprendizagem dos alunos (CARVALHO,2013; SASSERON;CARVALHO,2011; ZÔMPERO;LABURÚ, 2011).

Na percepção de Leite et al. (2015, p. 13) “o professor é a peça fundamental no ensino por investigação e, em virtude desse fato, essa metodologia de ensino apresenta vantagens com relação ao ensino tradicional”. Neste cenário, conceber a formação de professores como um instrumento de aprendizado, transformação e desenvolvimento é essencial. Conforme Leite et al.(2015, p. 45): “O professor é o elemento chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano”.Nessa mesma vertente, Garcia (1999, p. 26) afirma que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante disso, refletir sobre a prática, se apropriar da teoria, voltar-se para a construção de um caminho didático são etapas indispensáveis que precisam permear a formação do professor para que ele possa lidar com o ENCI compreendendo o ensino de modo que ultrapasse a “[...]transmissão dos conteúdos meramente conceituais e investir numa concepção de ensino que trabalhe com aspectos próprios do fazer científico, que favoreçam a construção desses conceitos no contexto da sala de aula de modo a dar condições ao sujeito da aprendizagem de aplicar e utilizar as ideias científicas para interpretar e explicar os fenômenos de seu cotidiano" (Sedano e Carvalho, 2017, p. 201).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os estudos realizados, constatamos que há consenso entre vários pesquisadores de que a utilização do ENCI no ensino de ciências é uma estratégia capaz de motivar os alunos à aprendizagem de conceitos científicos, desenvolvimento de aspectos cognitivos, e, além disso, incentivar a reflexão, argumentação, levantamento de hipóteses e socialização.

Destacamos como principal ponto de convergência entre os autores estudados, o claro reconhecimento da importância de uma formação docente comprometida com a formação de cidadãos críticos, na qual o professor desenvolva uma identidade reflexiva, crítica e flexível e estenda isso à sua prática. Segundo Carvalho (1997) a formação de professores precisa ser pensada priorizando a prática em sala de aula, visando despertar o interesse dos alunos pelos conhecimentos das ciências.

A formação do professor de ciências tem sido concebida nas pesquisas atuais como uma necessidade de primeira ordem, capaz de contribuir no rompimento com a relação hierárquica vertical entre professor e aluno, além disso, reconhecida como um processo que interfere diretamente nas concepções do profissional que refletirão na prática em sala de aula. Corroborando com essa ideia, Pires e Malacarne afirmam que:

As transformações ocorridas constantemente na sociedade influenciam direta ou indiretamente no perfil do profissional da educação, que tem seu percurso traçado de acordo com os delineamentos dados por diversos segmentos sociais, como cultura, política e economia, o que traz reflexos para os cursos de formação e, conseqüentemente, na atuação dos professores. (PIRES E MALACARNE 2018, p.57)

Nessa perspectiva, os resultados indicam a importância de considerar a formação dos professores como um processo cíclico, complexo, dinâmico e constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de refletir sobre o processo formativo do professor de ciências, tem fomentado a discussão da utilização de atividades investigativas com vistas à aprendizagem dos alunos. Em linhas gerais, os estudos realizados nessa perspectiva priorizam a aproximação entre a teoria e prática, considerando a subjetividade dos sujeitos. Importa afirmar que, mesmo com a solidez das pesquisas desenvolvidas na área as quais tivemos acesso, há necessidade de mais debates na área, a fim de fortalecer esse posicionamento diante da necessidade de ultrapassar as barreiras do ensino tradicional, tomando como ponto de partida a formação do professor para atuar com uma abordagem didática comprovadamente eficaz no processo de ensino-aprendizagem de ciências.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19–33.
- BRICCIA, Viviane; PESSOA DE CARVALHO, Anna Maria. **Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 1, 2016.
- CARVALHO, A. M. P. (1997). **Ciências no ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*,(101), 152-168. Acesso em 16 de agosto de 2018. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/757/769>.
- CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1–20.

- GARCIA, M. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- LEITE, J. C.; RODRIGUES, M. A.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O. **Ensino por investigação na visão de professores de ciências em um contexto de formação continuada.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 2, p. 42–56, 2015.
- MALHEIRO, J. M. S.; FERNANDES, P. **O recurso ao trabalho experimental e investigativo:** percepções de professores de ciências. Investigações em Ensino de Ciências, v. 20, p. 79–96, 2015.
- PIRES, Corrêa; APARECIDA, Elocir; MALACARNE, Vilmar. **Formação inicial de professores no curso de pedagogia para o ensino de ciências:** representações dos sujeitos envolvidos. Investigações em Ensino de Ciências, v. 23, n. 1, 2018.
- SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Construindo argumentação na sala de aula:** a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011.
- SASSERON, L. H. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação:** relações entre ciências da natureza e escola. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 17, n. spe, p. 49-67, 2015.
- SEDANO, Luciana; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de ciências por investigação:** oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 1, p. 199-220, 2017.
- ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. **Atividades investigativas no ensino de ciências:** aspectos históricos e diferentes abordagens. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 13, n. 3, p. 67–80, 2011.

ENSINO DE CIÊNCIAS SIGNIFICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Krisnayne Santos Ribeiro*, Christiana Andrea Vianna Prudêncio**

**Discente do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas DCB/UESC,
e-mail:krisnayne@hotmail.com.*

***Docente do Departamento de Ciências Biológicas, CB/UESC,
e-mail:cavprudencio@uesc.br.*

O Ensino de Ciências enfrenta desafios, como a falta de estratégias e materiais diferenciados nas escolas, cujas aulas em geral estão pautadas apenas nos livros didáticos. Com o objetivo de compreender o campo da produção de materiais e estratégias didáticas na Educação Básica mapeamos trabalhos relacionados a situações de aprendizagem e propostas metodológicas, incluindo materiais didáticos e sequências didáticas, publicados nos anais do VII e VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – ENPEC, referentes a 2009 e 2011, respectivamente. O recorte foi necessário para investigar as pesquisas recentes da área e para leituras de trabalhos na íntegra. Buscamos produções sobre situações de ensino e aprendizado, incluindo materiais e sequências didáticas para o Ensino de Ciências exclusivamente na Educação Básica. Selecionamos 206 artigos que foram organizados, tabulados e sistematizados em planilhas. Classificamos os trabalhos de acordo com sua metodologia ou estratégia didática, palavras-chave, área de conhecimento (Ciências Biológicas, Física, Química ou Interdisciplinar), temas, conceitos científicos e público alvo. Os dados sugerem uma tendência de pesquisas sobre metodologias direcionadas para o Ensino Médio, e poucos trabalhos para a EJA e Educação Infantil. Observamos ainda a predominância de trabalhos destinados ao ensino de Ciências Biológicas e poucos em Física, Química e ciências de maneira geral. Os trabalhos apresentam diferentes propostas metodológicas e temáticas, e apesar de nem todas possuírem uma abordagem inovadora, podem ser adaptadas para a sala de aula. Esta pesquisa é importante pois se preocupa com a diversificação de metodologias de ensino no contexto escolar, com objetivo de alcançar um processo de ensino e aprendizagem que considere os diferentes perfis de alunos e as demandas da sociedade. Um recorte tão expressivo mostra que ainda há muito para ser compreendido a respeito das metodologias e estratégias didáticas para o ensino de ciências e com esse trabalho, ressaltamos a necessidade da continuidade da pesquisa.

Palavras-Chave: Alfabetização científica. Formação continuada de professores. Ensino significativo.

INTRODUÇÃO

O papel do professor para o aprendizado do aluno é um aspecto muito importante do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, e a formação para a cidadania deve ser uma das prioridades deste ensino. Para tanto, é preciso que o professor trabalhe os conhecimentos científicos de tal modo que os alunos visualizem a importância deles em suas vidas e possam utilizar estes saberes para compreender e interagir com o mundo de forma crítica. No entanto, ao analisarmos o contexto da

formação de professores, de maneira geral, estes ainda são preparados para atuar dentro de uma abordagem conteudista (PRUDÊNCIO, 2013).

O Ensino de Ciências dito tradicional tende a ser propedêutico, fundamentado na memorização e na distância entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). Por esta razão as salas de aula de Ciências estão repletas de alunos desinteressados, porque não compreendem os conhecimentos científicos (MORA, 2003) ou porque não conseguem discutir sobre as repercussões destes conhecimentos na sociedade e no contexto que vivem.

Existem alguns estudos que compreendem a necessidade de mudança de cenário e, neste sentido, Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007, p. 77) afirmam que “[...] o ensino-aprendizagem passará a ser entendido como a possibilidade de despertar no aluno a curiosidade, o espírito investigador, questionador e transformador da realidade”. Para isso, são necessárias metodologias diferenciadas das existentes no contexto conteudista, que permitam espaço de fala, que estimulem a reflexão e que trabalhem temáticas sociais. Desta forma, será possível alcançar a alfabetização científica capaz de colaborar para a leitura do mundo (CHASSOT, 2003).

Dentro deste contexto, este trabalho procurou compreender o campo da produção de materiais e estratégias didáticas para o Ensino de Ciências na Educação Básica, realizando um levantamento dos trabalhos sobre esse assunto publicados nos anais do VII e VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – ENPEC, referentes a 2009 e 2011, respectivamente.

MÉTODO

Essa pesquisa qualitativa consistiu no levantamento bibliográfico de artigos referentes a situações de ensino e aprendizado, incluindo materiais e sequências didáticas para o Ensino de Ciências exclusivamente na Educação Básica, desconsiderando assim, pesquisas com metodologias destinadas ao Ensino Superior e Ensino Técnico. Para tanto foram necessárias buscas na internet no site do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – ENPEC, que ocorre a cada dois anos. Os dados coletados correspondem as edições VII e VIII, 2009 e 2011, respectivamente. A proposta é dar continuidade a esta pesquisa e coletar dados das demais edições, XI, X e XI referentes aos anos 2013, 2015 e 2017 e dessa forma, fazer uma análise detalhada e histórica das pesquisas nessa área.

As palavras-chave que direcionaram nossa busca estavam relacionadas a metodologias de ensino, são elas: Abordagem, Animação(ões), Atividade(s), Contextualização, Cozinha/Cozinhando, Dinâmicas, Ensino e Aprendizagem/Aprendizagem, Estratégias, Experimento/Experimentação/Experiências, Ferramenta(s), História(s) em Quadrinho/HQ, Instrumento(s), Jogo(s), Kit(s), Laboratório, Literatura, Lúdico(a), Material, Metodologia(s), Modelos, Oficinas, Práticas, Projetos, Proposta, Recursos, RPG/Role Playing Game, Sequência, Teatro/Teatrais, e Vídeo/Filme/Mídia. Neste mapeamento, após a seleção dos artigos foram identificadas metodologia ou estratégias didáticas utilizadas, as palavras-chave dos trabalhos, a área (Ciências Biológicas, Física, Química ou Interdisciplinar), temas definidos nos artigos, os conceitos científicos atrelados a estes temas e o público alvo de cada pesquisa. Todas estas informações foram organizadas e tabuladas em planilhas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mapeamos 206 artigos (83 trabalhos referentes a 2009 e 123 trabalhos referentes a 2011), relacionados a propostas metodologias e estratégias didáticas para o ensino de Ciências, que tratavam de sequências didáticas, materiais pedagógicos, além de outras propostas metodológicas (Figura 1). Conseguimos quantificar também o número de trabalhos relacionados às áreas de Ciências Biológicas, Física, Química e Interdisciplinar, esta última relacionada com a junção de mais de uma área (Figura 2), e quantificar o número de trabalhos considerando o público alvo das metodologias apresentadas nas pesquisas(Figura 3).

Na análise percebemos que alguns trabalhos estavam comprometidos com a formação para a cidadania. As metodologias/estratégias de ensino e os temas abordados nestes trabalhos foram diversificados, as situações de aprendizagem que se destacam são as que fazem uso de narrativas indígenas, ficção científica e literatura nas atividades de leitura, além da literatura de cordel, caixa entomológica, teatro, jogos, construção de armadilha para mosquito, sensoriamento remoto, histórias em quadrinhos, RPG, preparação de pão, júri simulado e animação com stop motion. Alguns temas se destacam pelas possibilidades de abordagens de diferentes questões, inclusive sociais, além disso nota-se uma predominância de temas atrelados às questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este levantamento preliminar nos aproxima de metodologias e propostas metodológicas comprometidas em transformar o cenário da Educação em Ciências na Educação Básica. Além disso, permitiu o reconhecimento das pesquisas que estão sendo desenvolvidas e aponta para a necessidade de levar estas contribuições para o dia a dia na escola.

Reconhecemos a necessidade de os professores da rede pública estarem em contato com estas estratégias de ensino, reconhecendo suas potencialidades e utilizando-as em suas aulas e demais atividades desenvolvidas na escola. Mas, é necessário a diminuição da distância entre comunidade escolar e academia, para isso, a Universidade deve pensar em estratégias que aproximem as pesquisas da realidade escolar.

Reiteramos que essa pesquisa precisa ser continuada, tanto no que diz respeito à análise dos demais ENPECs, quanto ao aprofundamento dos dados encontrados, que por enquanto ainda são mais descritivos que analíticos.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 22. 2003.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

MORA, A. M. S. **A divulgação da ciência como literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

PRUDÊNCIO, C. A. V. **Perspectiva CTS em estágios curriculares em espaços de divulgação científica**: contributos para a formação inicial de professores de ciências e biologia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2013.

APÊNDICE – FIGURAS

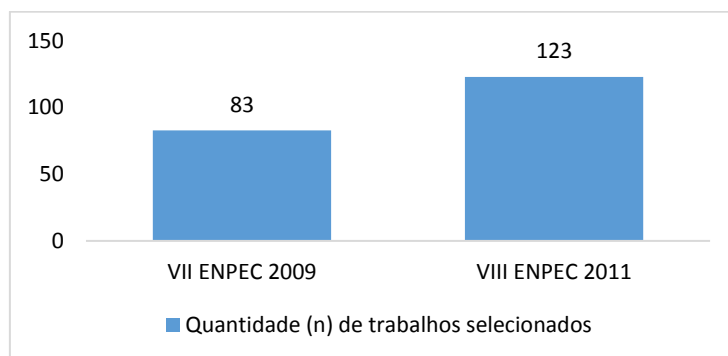


Figura 1: Quantidade de trabalhos relacionados a propostas metodológicas e estratégias didáticas para o Ensino de Ciências presentes nas edições VII e VIII do ENPEC, referentes aos anos de 2009 e 2011.

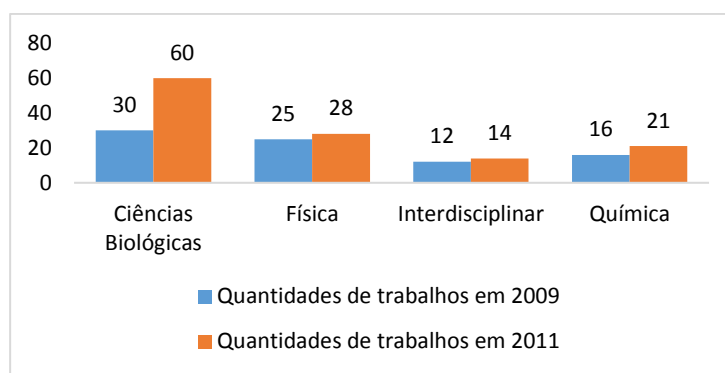


Figura 2: Quantidade de trabalhos de acordo com as áreas, Ciências Biológica, Física, Química e integração de áreas, que denominamos de caráter Interdisciplinar, das edições VII e VIII do ENPEC, referente aos anos de 2009 e 2011.

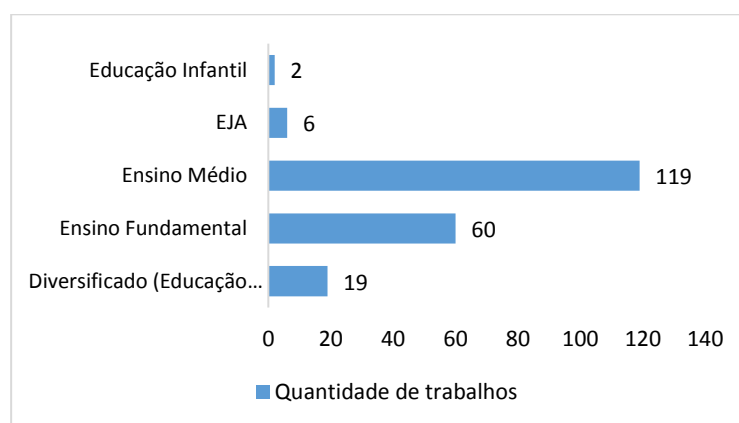


Figura 3: Quantidade de trabalhos considerando o público alvo das metodologias apresentadas nas pesquisas, das edições VII e VIII do ENPEC, referente aos anos de 2009 e 2011.

EIXO 5 - EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DESAFIOS DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE UBAÍRA-BA

NASCIMENTO, Elisângela Silva (UFRB)⁹
 RIOS, Kássia Aguiar Norberto (UFRB)¹⁰
 PRUDÊNCIO, Christiana V.(UESC)¹¹

Resumo

A Educação do Campo nos últimos anos vem sendo discutida com a finalidade de construir uma educação para a transformação do contexto campestre. O objetivo deste trabalho é compreender os desafios enfrentados por professores para ensinar no campo. Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam no ensino fundamental I na Escola Municipal Santa Maria localizada na comunidade rural do Alto da Lagoinha no município de Ubaíra-Ba. Tendo como problematização: Quais os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento da prática em sala de aula na escola no campo? Para responder a questão nos apoiamos em CALDART (2012) ARROYO (2012, 2007). A metodologia de coleta de dados envolveu questionário e entrevistas semiestruturadas. As categorias para a análise foram com base na utilização da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os dados apontam para a necessidade de ouvir a voz desses sujeitos para saber o que eles pensam como vivenciam e se percebem a Educação do Campo tanto no processo de formação quanto na sua prática em sala de aula. Dentre os resultados apontados, consideramos que as professoras não possuem uma formação específica para atuar na escola no campo. Além disso, quando é ofertado curso de formação continuada não contempla sua prática pedagógica, tão pouco os conceitos e as especificidades que envolvem o campo. Tais considerações podem ser relevantes para a oferta de cursos, oficinas, dentre outros na perspectiva da Educação do Campo que propicie aos professores compreender as especificidades e complexidades no campo para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

Palavras chave: Educação do Campo. Formação docente. Escola no Campo.

INTRODUÇÃO

Dentre os avanços na Educação do Campo, à luta pela formação de professores para atuar no campo atualmente não se encontra totalmente consolidada. Mas, ao longo dos anos, vem dando sinais de mudanças a partir da existência de vários cursos, nos quais movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação

⁹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – CFP. Mestranda do Programa de pós-graduação educação em Ciência pela Universidade de Santa Cruz – UESC Email: elyysantos2010_@hotmail.com.

¹⁰ Professora Assistente no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: kassiaros@ufrb.edu.br

¹¹ Professora adjunta da área de ensino do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade de Santa Cruz em Ilhéus/BA. Email: christiania.ead@gmail.com

pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. (ARROYO 2012, p. 361). Segundo (Arroyo 2007, p.164), “os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação”. Ainda de acordo com o autor, nos últimos anos, já foram formados sete turmas com uma média de 60 educandos (as) nos cursos de Pedagogia da Terra e mais dez turmas estão em formação em convênios com universidades, em sua maioria pública. Apesar da criação dos cursos, existem professores que atuam nas escolas no campo sem possuir uma formação específica e acabam encontrando no percurso de atuação desafios que muitas vezes dificulta a prática docente. Nessa perspectiva, entendemos que o campo não mais pode ser visto como lugar do atraso, mas sim como território dinâmico e com múltiplas possibilidades educativas, que podem ser melhores aproveitadas se os professores forem colocados como prioridades com uma formação que contemple as especificidades do campo evidenciadas em sua prática e no aprendizado dos alunos. Assim, a pesquisa é de natureza qualitativa uma vez que o pesquisador tem maior participação, apropriação ao longo do processo da pesquisa e dos resultados (BOGDAN e BIKLEN 1982). A pesquisa foi realizada com quatro professoras da Escola Municipal Santa Maria localizada no município de Ubaíra-Ba e que serve à comunidade rural do Alto da Lagoinha. Tendo como instrumento de obtenção dos dados o questionário e a entrevista. Que foram transcritas e analisadas.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA E DESENVOLVIDA

A questão de pesquisa é saber: Quais são os desafios enfrentados pelos professores que atuam na escola no campo no desenvolvimento da sua prática docente?

Essa problemática representa uma arguição da realidade que se apresenta professores que atuam nas escolas no campo. Nesse sentido, importa entendermos como os professores refletem e se posicionam em suas falas a partir do seu contexto de prática em sala de aula na escola no campo. Essa problematização e as reflexões possibilitadas pelos referenciais teóricos da área definiu o objetivo geral: compreender os desafios e

perspectivas enfrentados por professores para ensinar na escola no campo. E seguem os objetivos específicos: identificar, quais cursos de formação continuada têm sido ofertados e investigar quais são as dificuldades que os professores têm enfrentado na prática em sala de aula. Na busca da elucidação do problema de pesquisa, demonstra a relevância acadêmica e social do presente estudo. É pertinente que a ampliação da área é de suma importância para que ocorra a construção de novos conhecimentos e saberes. E estes possam de fato contribuir efetivamente na busca de superar os paradigmas conservadores que nortearam, ao longo dos tempos e que ainda persistem na Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O contexto da Educação do Campo mostra que ao longo dos últimos anos muitas conquistas já foram alcançadas em diversos aspectos. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. (Caldart 2012, p.262). De acordo com as análises da pesquisa a Educação do Campo aos poucos vem se destacando em vários segmentos da sociedade na luta por uma educação de qualidade aos sujeitos no campo. Outro ponto de análise centrou na formação continuada. Os dados obtidos revelaram a falta de formação continuada na perspectiva da Educação do Campo. É possível situarmos lacunas na formação inicial. Essa lacuna no processo de formação é sentida pelos professores, quando apontam a necessidade de cursos de formação continuada que possa discutir fatores que abarca a Educação do campo. Dentro dessa perspectiva, os educadores campestres devem possuir uma formação específica para atuar no campo. Apesar da afirmação que trabalham os conteúdos a partir dos conceitos da região e da vivência dos alunos, sentem dificuldades, pois não possuem uma formação específica. No entanto esclarecem a respeito da formação continuada, onde buscam outros cursos de formação, como o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, Letramento e Alfabetização, dentre outros, mas que não discuti a Educação do campo. Segundo Arroyo (2007), os Movimentos Sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, suas problemáticas

sociais, culturais e econômicas, constituindo-se em um processo colado às produções da vida, da cultura e do conhecimento, sendo necessária “a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo”, bem como para a formulação de políticas públicas.(ARROYO 2007, p.167).Diante disso, é necessário que partir dos programas de formação, os educadores obtenha conhecimentos sobre o campo, sua diversidade, articule os conteúdos abordados no contexto escolar com a prática cotidiana e os oriente para respeitar as diversidades dos educandos. As professoras argumentaram a dificuldade para cursar tais cursos pela falta de transporte escolar e as condições financeiras como um dos fatores que mais tem prejudicado. Detectamos elementos comuns de percepção a todas as entrevistadas, relatando-as, quanto aos desafios no reconhecimento por ser professor na escola no campo, existe uma desvalorização na visão das mesmas. Salientamos haver desenvolvido uma análise dos desafios de professores para ensinar no campo ao tomar como objeto as falas das professoras do ensino fundamental I da escola no campo localizada na comunidade rural do município de Ubaíra-Ba. O presente estudo foi de fundamental importância para minha formação acadêmica, pois refletir e conhecer ainda mais esse campo de estudo que sempre me inquietou e ainda me inquieta em fazer novas pesquisa nessa área e como formadora, que futuramente serei, irei fazer esse exercício, não só de pensar nos educandos, mas sim, pensar de que forma posso trazer a aprendizagem até eles, valorizando sua identidade, sua cultura, seus saberes, seu cotidiano e suas ideologias. Contudo, a formação continuada apontada como um dos desafios mencionados na presente pesquisa abre espaços para a necessidade de realizações de outras pesquisas, no intuito de ampliar as discussões da área, bem como buscando propostas e alternativas de como a formação continuada na perspectiva da Educação do Campo pode ser ofertada aos professores que atuam em escolas no campo, mas não possuem uma formação específica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos CEDES. Vol. 27, nº 72. Campinas. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004 acesso em 15 de julho de 2018.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- CALDART, R. S. Dicionário da Educação do campo. São Paulo: Expressão popular, 2012.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira.
Panorama da Educação no Campo. Brasília: INEP, 2007. Disponível em:
<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf> acesso em 20 de julho de 2018.

A EQUOTERAPIA COMO APORTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Kathigiane Barbosa Brito Leal - FACSUL
Marcos Faustino da Silva - UNIME

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um grupo de desordens no neurodesenvolvimento que abrangem alterações muito frequentes caracterizadas por desvios qualitativos na comunicação, na interação social, padrão de comportamento restrito e repetitivo, afetando a capacidade de aprendizado e adaptação da criança inserida em escola regular. O diagnóstico e as intervenções precoces, são fundamentais no processo de tratamento, pois tem uma chance maior de apresentarem melhorias nos sintomas ao longo da vida. A equoterapia surge como uma proposta de tratamento, sendo um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo como agente promotor de ganhos, dentro de uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, visando o aperfeiçoamento de aspectos motores, cognitivos, comportamentais e afetivos para o desenvolvimento biopsicossocial. Esta terapia dispõe de quatro programas, a saber: Hipoterapia, tem o cavalo como instrumento cinesioterapêutico; Educação e Reeducação Equestre, cavalo como instrumento pedagógico; Pré-esportivo, cavalo como promotor da realidade social e; Esporte, cavalo como promotor da inserção social. Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho tem como objetivo principal apresentar as contribuições da Equoterapia para a inclusão e escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O contato e convívio com o cavalo, seu movimento tridimensional transmitido ao passo, sua função cinesioterapêutica, as características do ambiente, a estimulação das atividades lúdicas propostas pela equipe, contribuem para o desenvolvimento de novas formas de comunicação, socialização, memória e atenção, ganho de independência e aumento no repertório de linguagem facilitando a aquisição da aprendizagem e sua adequação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Equoterapia; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um termo utilizado para agrupar uma ampla variedade de gravidade, seu comprometimento é de intensidade variável a depender do nível de desenvolvimento e idade. Não existe uma definição exclusiva e única de autismo, desde 1943 que houve várias revisões conceituais do termo baseadas em resultados de múltiplas investigações. No entanto, para Schmitt (2015), é aceitável que se trata de uma desordem neurobiológica de causa multifatorial com manifestações antes dos 3 anos de idade. Seu diagnóstico permanece sendo eminentemente clínico e leva em consideração os critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e pelo Código Internacional de Doenças (CID-10),

por meio da tríade composta por (a) déficit na interação social e comunicação e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Evitar o contato visual, déficit de atenção, incompreensão de metáforas, estresse na mudança de rotina, ecolalia e descoordenação motora são características que podem dificultar a aprendizagem de crianças com TEA.

Para García e Rodríguez (1997), a inclusão educacional de crianças com TEA é desafiadora, pois esses, independentemente de sua gravidade, revelam claramente dificuldades de aprendizagem, não aprendendo através dos métodos mais convencionais, como imitação por observação ou qualquer forma de transmissão simbólica, sendo imprescindível as intervenções precoces que estimulem o desenvolvimento biopsicossocial e educacional, pois são fundamentais no processo de tratamento tendo maior probabilidade de um prognóstico favorável nos sintomas ao longo da vida. Vale ressaltar que, atualmente, existem diferentes métodos interventivos que promovem o desenvolvimento integral dos TEAs. A equoterapia, regulamentada e reconhecida como método terapêutico e educacional, surge como uma proposta de tratamento que tem apresentado resultados positivos e melhorias no quadro clínico de crianças com TEA. Compreender sua eficácia no processo de aprendizagem, concomitantemente no processo de inclusão escolar, parece ser uma tarefa intrigante, uma vez que a sintomatologia tende a apresentar uma transitória ausência de capacidades sociais e/ou comunicacionais.

O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições da Equoterapia para a inclusão e escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, destacando como as sessões equoterápicas produzem sentido no seu cotidiano escolar. Abordaremos esse enfoque pelo que coletamos na literatura através de artigos, periódicos, dissertações, livros, teses e sites especializados no tema em questão, selecionando material referente ao Transtorno do Espectro Autista, Equoterapia, Psicologia, Equitação terapêutica, Hipoterapia, Terapia Assistida com Cavalos e Educação Inclusiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa faz com que o pesquisador entre em contato com o que já foi dito sobre o tema selecionado, possibilitando uma nova visão e enfoque diferente sobre o mesmo assunto.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Definida pela Associação Nacional de Equoterapia como um método terapêutico e educacional, a equoterapia utiliza-se do cavalo como um recurso terapêutico dentro de uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e

equitação e tem como objetivo o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com necessidades especiais. Há muito tempo essa prática é utilizada com a finalidade de reeducação psicomotora em diferentes condições clínicas, a saber: lesões neuromotoras de origem encefálica ou medular; patologias ortopédicas; distúrbios evolutivos, comportamentais, de aprendizagem e emocionais (ANDE-BRASIL, 2018). A equoterapia tem seus objetivos terapêuticos (reabilitação) e educacionais (integração ou reintegração) gerando muitos efeitos positivos no praticante, a saber: benefícios físicos/psicomotores – melhora no equilíbrio, coordenação motora, postura, adequação do tônus muscular, alongamento e flexibilidade, melhora nos padrões anormais através da quebra de padrões patológicos, esquema e imagem corporal, melhorias na respiração e na circulação, integração dos sentidos, funções intelectivas, fala e linguagem; benefícios sociais – socialização do praticante, diminuição da agressividade, aproximação com outras pessoas, respeito e amor aos animais, enriquecimento de experiências e novos estímulos e; benefícios psicológicos – autoconfiança e autoestima, bem-estar, estimula o interesse no mundo exterior, melhora nas relações interpessoais (LERMONTOV, 2004).

Em função da sua multidisciplinaridade, a equipe é formada por profissionais mediadores das áreas da saúde, educação e equitação, tais como fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, psicomotricista, médico, pedagogo, professor de educação física, instrutor de equitação, veterinário, entretanto, Whalter (2013) ressalta que a composição mínima da equipe deve conter três profissionais: um fisioterapeuta, um psicólogo e um profissional de equitação.

É sabido que cada sujeito tem o seu perfil, tornando-o um ser único, isso evidencia a necessidade de formular programas individualizados, que levem em consideração as demandas deste sujeito naquela determinada fase de seu processo evolutivo. Para iniciar o tratamento, a pessoa precisa apresentar diagnóstico médico e exames diversos que comprovem a indicação da terapia. Cada caso deve ser avaliado por toda equipe que compõe a equoterapia. As sessões acontecem ao ar livre em ambiente com estruturas adequadas que proporcionem bem-estar físico e mental aos praticantes e aos animais, possibilitem o pleno desenvolvimento das atividades e têm duração média de 30 minutos (WHALTER, 2013).

Ao tratar de praticantes (termo designado à pessoa quando em atividade equoterápica) autistas, Silva e Silva (2017) propõem que a equoterapia enfoque suas dificuldades nos mais variados aspectos e, até mesmo, escolar, uma vez que a

equoterapia proporciona um aprendizado prazeroso através da ludicidade e ganhos que influenciam o desempenho pedagógico. As atividades equoterápicas são realizadas por intermédio de programas específicos, organizados de acordo com as necessidades e potencialidades do praticante, da finalidade do programa e dos objetivos a serem alcançados. Os programas básicos de equoterapia são:

Hipoterapia - programa de reabilitação no qual o praticante não tem condições físicas e/ou mentais para se manter sozinho sobre o cavalo, havendo a necessidade de um auxiliar-guia para conduzir o mesmo. Os profissionais da área da saúde atuam com ênfase e o cavalo como instrumento cinesioterapêutico. Programa Educação/reeducação - o praticante possui mais autonomia sobre o cavalo e pode até conduzi-lo. Aqui o cavalo continua proporcionando benefícios terapêuticos e o praticante interage com maior intensidade. Há atuação tanto dos profissionais da área da saúde quanto da área da educação, além de uma maior ação do profissional de equitação e o cavalo atua como instrumento pedagógico. Programa Pré-esportivo - o praticante tem condições de atuar e conduzir o cavalo sozinho, não havendo ainda a prática da equitação, mas pode participar de exercícios específicos do hipismo. Os profissionais da área da saúde e da educação ainda exercem uma orientação, embora haja, com maior intensidade, a atuação do profissional de equitação. O cavalo é utilizado como instrumento de inserção social. Programa Prática esportiva para equestre - é caracterizado pela prática do hipismo adaptado. Há orientação dos profissionais das áreas da saúde e da educação e a grande atuação do profissional de equitação. O objetivo não é somente inserção social, mas também inserir o praticante ao esporte, proporcionando prazer pela prática esportiva, melhoria da qualidade de vida, bem-estar e autoconfiança (ANDE-BRASIL, 2018 p. 11).

Silva e Silva (2017) divide a sessão em três fases: primeira: aproximação, se dá pela vinculação afetiva entre o praticante e o animal por meio de atividades que criem confiabilidade (alimentar e encilhar o cavalo); segunda: montaria, momento central da terapia, desenvolvendo as atividades específicas de cada praticante; terceira: desfecho, atividades que encerrem a sessão (direcionar o animal à baia e desencilhá-lo). Quanto às atividades desenvolvidas na segunda fase, destacam-se:

Avião: sentado ou em pé nos estribos, o praticante eleva lateralmente os braços a 90° mantendo-se por alguns segundos. Helicóptero: o praticante rotaciona o tronco para a direita e para a esquerda. Foguete: sentado, o praticante eleva os braços encontrando as mãos acima da cabeça. Super-homem: o praticante eleva os braços à frente do seu tronco a 90° e mantém-se por alguns segundos na posição. Bola: uma bola pequena é manipulada pelo praticante, passando-a de uma mão para outra, colocando a bola dentro de cestos, ou até mesmo, lançando a bola para cima e recuperando no ar. Bastão: segurar um bastão à sua frente com os braços erguidos a 90°; girar o tronco para a direita e para a esquerda, segurando o bastão atrás do pescoço. Balizas: o praticante percorre um trajeto, segurando as rédeas, entre as balizas organizadas em fila ao centro do redondel, fazendo um ziguezague. Argola: andando entre as balizas, o praticante para e coloca uma argola quando passa ao lado de uma baliza. Guiar o cavalo: o praticante segura as rédeas e guia o animal pelo redondel ou pista. Mudança de posição sobre o cavalo: sentado, com o animal parado, o praticante fica de frente, de lado e de costas para a cabeça do cavalo, sobre a manta de equoterapia ou sobre a sela. Ficar de pé sobre os estribos: o praticante apoia-se nos estribos e tenta se equilibrar sem se segurar; Decúbito dorsal: sobre a manta de equoterapia, o

praticante, de frente para a cabeça do cavalo, deita-se realiza movimentos com os membros superiores, abrindo-os lateralmente, colocando-os para sua frente, ou para cima. Decúbito ventral: sobre a manta de equoterapia, o praticante, fica de costas para a cabeça do cavalo, em decúbito ventral, e realiza uma posição de relaxamento sobre o cavalo. Durante todas as atividades é solicitado que o praticante faça a contagem de números em português ou inglês. Guardar o cavalo: o praticante leva o cavalo para o piquete (MEDEIROS E DIAS, 2008 p.97).

O ato de montar auxilia na aquisição e desenvolvimento das funções psicomotoras, facilitando a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

CONCLUSÃO

O auxílio da equoterapia no processo de inclusão escolar não está em alfabetizar a criança enquanto montada a cavalo nem tão pouco substituir a sala de aula, mas, possibilitar um novo olhar para o mundo que vai além do ambiente escolar, alcançando objetivos que reforcem o processo de escolarização do aluno com TEA, uma vez que este é levado a construir e reconstruir o conhecimento, desenvolver habilidades e adquirir competências dentro de suas potencialidades obtendo auto realização através de atividades lúdicas e desportivas, tendo o cavalo como motivação maior.

REFERÊNCIAS

- APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDE-BRASIL-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA. **Curso Básico em Equoterapia**. Brasília, 2018.
- GARCIA, T. e RODRÍGUEZ, C. **A criança autista**. In Bautista (coord). Necessidades especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- LERMONTOV, Tatiana. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida SP: Ideias e Letras, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDEIROS, Mylena; DIAS, Emília. **Equoterapia: noções elementares e aspectos neurocientíficos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- SCHMITT, J.F. **Terapia assistida por animais e pessoas com transtorno do espectro autista: uma revisão**. [tese]. Curitiba (PR): Universidade de Tuiuti do Paraná; 2015. Disponível em: <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/09/TERAPIA-ASSISTIDA1.pdf> Acesso em: 03 Ag. 2018.
- SILVA, Amanda Fontes; SILVA, Roberta Barbosa. **O papel da psicologia na equoterapia: Uma clínica extramuros**. Revista Fluminense de Extensão Universitária 2017 Jul./Dez.; 07 (2): 08-16.). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID9_13102016145> Acesso em: 03 Ag. 2018.
- WALTER, Gabriele Brigitte. **Equoterapia-Fundamentos Científicos**. São Pulo: Editora Atheneu, 2013.

ESCOLAS MULTISSERIADAS E SUA GRANDE IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Laira de Jesus Anjos/UNEB
Lairynha.19@gmail.com
Rafael Pereira Lima/IFBAIANO
rpllbahia@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como intuito abordar a temática voltada para as escolas multisseriadas no contexto da educação do campo. Contudo, o Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas, na Bahia são 6.518 escolas, então a partir do momento que são feitas a nucleação dessas escolas milhares de crianças são obrigadas a estudar fora de sua comunidade, algo de grande riscos por ter que se deslocar dos seus distritos para outros, onde ainda em muitas cidades são utilizadas os chamados Pau De Arara, em que são carregadas as pessoas em cima de uma carroceria de caminhonete tornando uma jornada perigosa em busca da educação. Com isso buscaremos compreender, refletir, mostrar a sua importância para a educação do campo, as dificuldades e estratégias dos docentes e quais os impactos que diante disso são trazidos para a região. Para tanto realizamos uma pequena entrevista com alunos e ex-alunos das escolas multisseriadas com algumas perguntas que nos darão informações importantes sobre a realidade desses alunos, onde através da entrevista realizada iremos relatar ao longo do trabalho dados de desempenho destas escolas, no qual mostraremos as diversas opiniões dos entrevistados e suas experiências como aluno. Acerca das discussões iremos relatar de maneira clara que esse processo visa diminuir apenas gastos para o governo municipal, onde as comunidades acabam tendo uma educação fragilizada para os alunos transferidos para outras escolas, que mesmo diante de todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos e docentes, eles buscam da melhor maneira desenvolver o seu papel, pois os desafios para eles são diários.

Palavra-Chave: Educação do Campo. Escolas multisseriadas. Dificuldades.

Introdução

As escolas multisseriadas são a junção de diversas séries/ano em uma única sala de aula, esse modelo de ensino faz parte da maioria das escolas do campo, isso devido o pequeno número de alunos de idades e séries iguais. Nessa perspectiva o governo

resolveu implantar as escolas multisseriadas para garantir o ensino básico nas comunidades rurais. Diante de todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos e docentes, eles buscam da melhor maneira desenvolver o seu papel, pois os desafios para eles são diários.

Em uma entrevista feita pelo canal futura em 2014, com o consultor de educação Celso Antunes, diz muito a respeito das dificuldades e desafios enfrentados não só pelos alunos como também pelos professores, onde tem como dever exercer o papel de educador, tendo que trabalhar em sala extremamente heterogênea, seguindo uma linha pedagógica diferente e elaborar conteúdos e métodos de ensinios adequados para cada série e aluno diferente, onde diante disso não houve uma formação adequada para poder exercer o seu papel. Segundo Toledo (2005, p.6):

Essa realidade tem gerado ao longo dos anos, a situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação à estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação dos professores. Constituída essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo.

Contudo, é de suma importância que os governantes tenham outro olhar para a educação do campo, podendo então gerar melhorias para o ensino tanto no campo quanto na cidade. Essa temática é necessária para compreendermos como realmente funciona o modelo das escolas multisseriadas, e mostrar a verdadeira importância da mesma para a comunidade.

O processo de nucleação das escolas multisseriadas

A nucleação é um processo totalmentemassivo, podendo gerar instabilidade nas comunidades rurais afetadas. Essa política pública adotada por muitos gestores tem fechado muitas escolas no campo, fazendo com que milhares de crianças e jovens sejam transferidos para escolas em cidades vizinhas, correndo riscos nas estradas precárias em ônibus sem segurança alguma.

Nesse sentido, iremos abordar e trazer para nosso trabalho a problemática da nucleação das turmas multisseriadas nas comunidades rurais, tendo em vista que além dos alunos os docentes também sofrem com essa nova realidade, pois a partir do

momento que surgem as transferências dos alunos os professores que lecionam nas classes multisseriadas também terão que serem transferidos para escolas em outras localidades. Os movimentos sociais vêm lutando juntamente com o apoio das comunidades rurais que sofreram com o processo de nucleação, buscando melhorias no ensino e visando uma educação comprometida com as escolas do campo, é cabível que os governantes passam a ter um novo olhar para a educação no campo, podendo analisar novos recursos docentes, para os discentes terem uma educação mais digna, de boa qualidade e igualitária tanto para meio urbano quanto ao rural.

As dificuldades de trabalhar em escolas multisseriadas

É notório afirmar que há uma grande dificuldade para com o ensino de escolas multisseriadas, a falta de infraestrutura nas escolas e professores desqualificados para atuar nesse tipo de ensino que por sua vez tem uma grande importância para uma comunidade, onde existem pessoas carentes que impedem de poder garantir um ensino de qualidade para essas crianças. Diante disso, é negado a essas crianças o direito de ensino com qualidade. Segundo SINDSEP (2015):

A nucleação de escolas deve ter como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino oferecido, levando em conta os direitos básicos dos alunos, que uma vez retirado do ambiente comunitário e familiar onde nasceram e cresceram poderá trazer prejuízos à própria identidade cultural.

Dessa forma, por meio de estratégia por falta de verbas os municípios unificam escolas de distritos vizinhos para que unam a quantidade de aluno em uma só escola, com isso é utilizado transportes públicos para levar essas crianças em estradas danificadas com o risco de acidente.

Escolas multisseriadas aos olhares dos alunos

Foi realizada uma entrevista por meio digital onde enviamos via *whatsapp*, perguntas as quais mostraram suas experiências vividas ao longo de seu ensino em escolas multisseriadas, onde entre esses entrevistados 53,85% disseram que tiveram um bom desempenho nos estudos e 38,46% chegaram ao objetivo de aprender com dificuldade sendo que apenas 7,69% não obterão resultados nos estudos. Diante disso o

que se implica nesses números é que o ensino tem uma grande importância para a comunidade onde há escassez do ensino.

No que diz respeito ao ensino de escolas multisseriadas, os entrevistados nos concederam suas opiniões sobre o ensino, em que a maioria é a favor em que mantenha esse ensino nas comunidades, pois serviram para que eles alcançassem os seus objetivos que foi entrar em universidades e cursar o ensino superior, nessa entrevista foi respondido que entre eles 61,54% ingressaram em instituições de cursos superiores. Para tanto, o ensino por mais difícil que seja diante da falta de especializações dos professores, ainda assim os alunos conseguiram chegar aos seus objetivos.

Conclusão

Acerca das discussões ao longo do trabalho, podemos levar para nosso cotidiano que nenhuma escola deva ser fechada, pois é a partir da escola que a humanidade irá se descobrir e redescobrir como um ser capaz, podendo assim abrir os olhos diante dos acontecimentos que vier a surgir ao longo da caminhada. O processo de nucleação não tem a somar para a educação do campo, é através desses problemas que o índice de alfabetos aumenta, pois os alunos acabam sendo desmotivados a estudar em outras cidades/comunidades com cultura totalmente diferente do que se vê na comunidade em que sempre conviveu.

Diante desses acontecimentos surgiu a necessidade de debater essa temática tendo em vista que é um assunto pouco debatido tanto nas próprias comunidades que sofrem com o processo de nucleação, quanto em trabalhos acadêmicos, sendo uma vertente de grande importância a ser abordada e discutida. É nítida a grande linha tênue que existe entre a educação urbana com a educação rural, um índice que cada vez que passa só faz aumentar.

REFERÊNCIAS

- FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.
- LEAL, M. E. T et al. Pesquisa com alunos do campo na escola da cidade: o vivido e o desejado. In. TRINDADE, et al. **Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas.** Curitiba, Editora CRV, 2018. p.35-59.
- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos Santos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação.** Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. p.65-86.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos:** o desafio das classes multisseriadas. São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

SINDSEP. Disponível em:< <http://sindsepeouricuri.blogspot.com/2015/03/entendendo-o-processo-de-nucleacao-das.html>>. Acesso em 29 de Agosto de 2018SINDSEP. **Entendendo o processo de nucleação das escolas multisseriadas.** 2015.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DO SUL DA BAHIA

Patrícia Santos De Carvalho¹; Maria Da Glória Querino Vieira²; Geisa Almeida Santos Bonfim³

¹DISCENTE DO CURSO DE BIOLOGIA DCB/UESC, PATTYCARVALHO19@YAHOO.COM.BR; ² DISCENTE E DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO OCIDEMNTE (ISEO), GLORINHA_QUERINO@HOTMAIL.COM; DISCENTE DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO OCIDEMNTE (ISEO), ³GEISA.ALMEIDASB@HOTMAIL.COM

RESUMO

Esse trabalho objetiva analisar quais as concepções da Educação Inclusiva na perspectiva de professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, realizado no município do sul da Bahia. A pesquisa foi realizada como forma de analisar a situação atual dos educadores frente à educação inclusiva, enfatizando o processo de ensino aprendizagem dentro do contexto escolar. Utilizou-se como referencial teórico acerca da Educação Inclusiva bem como se contou com as políticas públicas como BRASIL (2005); UNESCO (1998). Metodologicamente, aplicou-se um questionário contendo questões subjetivas para coletar os dados de onze professores do ensino fundamental anos e iniciais e finais da referida escola, sobre a prática escolar e o processo de inclusão. Após analisar os dados verificamos que os docentes sinalizaram a falta de preparo para lidar com estes alunos, relataram a necessidade de formação em instituições de Ensino Superior nas diversas deficiências e ao mesmo tempo, a falta de formação pedagógica na referida unidade escolar, pontuaram a necessidade de um auxílio especializado para estes discentes, pois, os mesmos devem estar na sala regular de ensino. Outro ponto apresentado na análise foi à necessidade de um professor auxiliar na sala de aula devido ao número de alunos, pois, é imprescindível a dedicação docente ao aluno especial. Em suma, é notória a necessidade em se investir na educação inclusiva, principalmente na formação pedagógica de professores, no entanto, o educador, a família, os profissionais da área e a instituição, não conseguem sozinhos alcançar o tão almejado aprendizado dos alunos especiais, se torna necessário um elo entre ambos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo retrata com veemência acontecimentos de nossa atualidade, em especial, no que diz respeito à educação inclusiva na rede fundamental de ensino. Sabemos que a legislação é elucidativa, quanto à exigência em acolher e matricular

todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. É importante evidenciar que não é eficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma é necessário que os sistemas de ensino se organizem para que além de possibilitar essas matrículas, assegurem também à permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino, na busca de que os alunos alcancem o aprendizado primordial, ressaltando que para atingir essa objetividade, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores no avanço desta importante reforma educacional, com destino ao atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Sendo assim, o artigo objetiva analisar quais as concepções da Educação Inclusiva na perspectiva de professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, realizado no município do sul da Bahia, e, por fim, apresentamos os dados coletados e as discussões realizadas com educadores do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, sobre a prática escolar e o processo de inclusão.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ATUAL

O processo de educação inclusiva perpassa pelo padrão pré-estabelecido pela sociedade conhecido como padrão de normalidade fixado a partir do pressuposto do que é definido como normal fato este, que se relaciona surgimento do papel desempenhado pela escola e pela globalização e de seus padrões, a educação inclusiva se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Neste contexto, observa-se que o processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais surgiu a partir da Declaração de Salamanca em 1994, respaldado pela Convenção dos Direitos da criança em 1988 e pela Declaração intitulada Educação Para Todos em 1990.

O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. (UNESCO, 1998, p.5)

Acreditamos que para ser estabelecida, a inclusão social depende de políticas públicas, pois lhe cabem o dever de proporcionar a inserção dos indivíduos aos meios sociais, sendo necessário estabelecer padrões de acessibilidade nas escolas e

investimentos na formação inicial e continuada de profissionais envolvidos, principalmente os professores. Por esse motivo, a inclusão social passou a ser uma temática bastante polêmica, tendo em vista a quantidade de alunos especiais, o despreparo de profissionais ou a falta de interesse de procurar qualificação e as verbas disponibilizadas para a educação, afinal para alguns tipos de dificuldades, é necessário que a escola tenha uma estrutura física própria para receber esses alunos, como salas multifuncionais com as diversas funcionalidades.

Sabemos que o educador necessita ter uma mínima competência para saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos especiais. Atualmente, nos cursos de licenciatura, tornou-se para algumas instituições obrigatórias a disciplina de Libras na grade curricular, através do decreto nº 5.626, de 2005, onde se estabelece em seu Art. 3º no inciso 1º que:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005)

Porém, não é o suficiente, pois existem outros tipos de dificuldades que necessitam de capacitação para facilitar o aprendizado do aluno especial. Assim, para que se torne possível que o professor identifique a melhor estratégia a ser trabalhada para determinada necessidade do aluno especial, o professor deverá conhecer o seu aluno minuciosamente, conhecendo suas dificuldades, suas curiosidades, o que mais lhe chama a atenção, para então, decidir a melhor prática para aquele determinado aluno.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2018 com onze professores em uma escola de um município do Sul da Bahia. Essa escola atende aos anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano), sendo uma escola do campo.

A coleta de dados foi realizada através de que questionário, que segundo SILVA (2001) [...] “Questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante” [...] (p.33).

O questionário contendo apenas subjetivas a respeito da educação inclusiva, foi entregue aos professores e recolhido posteriormente sem qualquer intervenção durante o preenchimento. Todos os professores responderam e entregaram no tempo solicitado. Com os questionários em mãos, os mesmos foram analisados com base em nosso referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário apresentava nas primeiras perguntas indagações acerca do perfil dos professores, tais como, área de atuação, tempo de atuação na docência e formação. As demais perguntas foram relacionadas às concepções sobre a educação inclusiva, como quantidade de alunos especiais que os mesmos lecionaram neste período de docência, a descrita de suas experiências, dificuldades, outro ponto elencado foi acerca da formação pedagógica nesta área de ensino.

Ao serem questionados sobre tempo de docência, cerca de 70% relataram já atuarem na educação a mais de 05 anos, em média. Outro questionamento foi a quantidade de alunos com alguma deficiência que os professores lecionaram nestes anos de docência. Cerca de 30% relatam terem acima de 10 alunos, observou-se que estas respostas foram informadas pelos professores com mais tempo de docência.

Outra indagação foi sobre a preparação deste professor em sua primeira experiência com alunos especiais, o que observamos foi que 80% relataram não estarem preparados, descreveram sentir apreensão e medo, uma das professoras relata que *“foi uma experiência muito triste, não tinha nenhuma preparação, e nenhuma estrutura no ambiente para acolher o aluno especial, com 42 alunos em sala”*.

Na proposição, dificuldade enfrentada para lidar com o aluno especial, os mesmos relatam a falta de apoio, de material adequado, número de alunos em sala, escassez de recursos, e 100% descrevem como dificuldade principal, a falta de formação na área, neste âmbito, uma docente relata *“a insegurança, medo, receio, falta de preparado pois não fomos preparados para realizar este tipo de atividade”*, salientamos que esta professora está na docência há 18 anos.

Ao serem questionados acerca de formação durante seu período de graduação, 40% disseram que não tiveram nenhuma formação, 60% afirmaram terem tido, porém, não voltada às deficiências e sim especificamente para libras (Língua Brasileira de Sinais). Já a respeito de formação específica na sua unidade escolar 99% relatam não ter formação continuada nesta área, dado que se relaciona diretamente ao argumento dado pelo professor de *“falta de preparo”*.

5 CONSIDERAÇÃO FINAL

Após análise dos questionários, se conclui que os educadores, não se sentem preparados, inclusive citam que em suas primeiras experiências sentiram um determinado estranhamento, encontrando dificuldades em manter o aluno interessado na

aula. E infelizmente os mesmos não possuem formação acadêmica nem formação em seu ambiente escolar para desempenhar tal função.

Em síntese, para a prática efetiva de tais mudanças é preciso um aparato direcionado primordialmente aos pais, professores, sociedade e ao governo, que é um dos grandes responsáveis pela falta de uma estrutura adequada para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, é preciso à união de todos por um único objetivo para um melhor desenvolvimento do educando. No entanto nada é impossível, quando o educador está disposto a dar o seu melhor para que o educando atinja o aprendizado.

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº3.956 de 8 de Outubro de 2001.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956htm. Acesso em 28/07/2018.

BRASIL. Decreto- lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

SILVA, Edna Lúcia et al., **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

UNESCO, Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre necessidades Educativas Especiais,1998.

Camila Coelho F. Rebouças¹²(UESC)
Tuane de J. Pereira¹³ (UESC)
Vivian A. Alcântara¹⁴(UESC)

Resumo: O objetivo deste trabalho é entender a relação dos movimentos sociais e o feminismo dentro do contexto histórico ao qual a luta feminista veio trilhando seu caminho. Trazendo uma compreensão, conscientização sobre o papel que cada um de nós temos como cidadão para a desconstrução do machismo em prol da igualdade de gêneros. Trazendo uma reflexão sobre o que é o feminismo e o que vem a ser o femismo, considerado hoje como um feminismo radical. Metodologicamente, seguiremos as orientações da pesquisa bibliográfica através de livros ícones da luta feminista e dos Movimentos Sociais, artigos acadêmicos e sites feministas de diversas linhas, bem como, reflexões sobre um debate realizado em sala com os demais estudantes do sexto semestre do curso de Pedagogia, noturno da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Chegamos à conclusão que a luta em prol da igualdade de gêneros é uma luta não só das mulheres, mas também, dos homens e, em especial, dos educadores e que devemos levar essas reflexões para as escolas urbanas e do campo, onde a submissão de gênero ainda é bem marcante. E que é necessário a consciência coletiva diante dessa bandeira que em meio a liberdade a qual as mulheres possuem e que estão asseguradas por leis, ainda temos uma sociedade machista que olha a mulher como um objeto (comumente como um objeto sexual), ou simplesmente como a “fêmea”. E que ainda assim, o índice de feminicídio, violência doméstica e abuso sexual são alarmantes nos índices em todo o Brasil e no mundo.

Palavra-chave: Feminismo; Luta Feminista; Igualdade de Gênero.

INTRODUÇÃO

O feminismo é uma palavra originada do latim, “Femina” e quer dizer mulher, o termo surge pela primeira vez no século XIX e se desenvolve como movimento filosófico, social e político. Sendo sua principal característica a luta pela igualdade de gêneros (homens e mulheres), e conseqüentemente pela participação da mulher na sociedade.

Fazendo uma análise histórica veremos que a figura feminina foi construída numa sociedade patriarcal, donde as atribuições da mulher estavam restritas aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Por tanto é na Revolução Francesa (1789) que começam a aparecer as primeiras tentativas de emancipação das mulheres quando a “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”, escrito no ano da Revolução, foi combatida pela “*Declaração dos Direi-*

¹²Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz;

¹³Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz;

¹⁴Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz;

tos da Mulher e da Cidadã”, escrito pela feminista francesa Olympe de Gouges (1748-1793) em 1791.

Nesse processo a participação feminina divide-se em dois grupos o das mulheres anônimas (Operárias, feirantes, lojistas) sendo as primeiras a gritarem e protestarem e o segundo grupo conhecido como mulheres de letra, as filhas de burgueses (mulheres que acompanhavam as sessões das chamadas sociedades populares) sendo as primeiras a fundarem clubes femininos que tinham intuito de formar grupo de mulheres capazes de entender e brigar por direitos de igualdade.

Entretanto, foi a partir da Revolução Industrial, despontada no século XIX, que esse panorama muda de maneira substancial, pois ao contrário do que diz a história, as mulheres tiveram uma participação constante e ativa em todo o processo da revolução desde a briga por direitos até a participação na construção de ideais.

Primeiro, na Inglaterra as mulheres começavam as reivindicações de igualdade de direitos, uma vez que já trabalhavam nas fábricas substituindo os homens que eram recrutados para a guerra e trabalhavam em situações precárias. Sendo duramente reprimida pela polícia, mas que não calou as mulheres que dias depois vão as ruas exigir a o direito ao voto.

Mas foi em março de 1975 com a declaração da ONU do dia Internacional da Mulher, que as mulheres conseguem o direito a igualdade de gênero, onde foi o primeiro pontapé para o movimento de lutas que se entende até hoje. A data foi firmada devido a um incêndio em uma fábrica, onde mais 90% do operários eram mulheres que trabalhavam em condições precárias.

No Brasil o movimento feminista ganha força com o movimento das sufragistas, que lutava pelo direito ao voto, mas é em 2015 que fica consagrado o feminismo no Brasil. Que também se estabelece devido a muita luta e reivindicação de direitos.

Nos dias de hoje muitos direitos foram conquistados pelas lutas feministas no mundo. E no decorrer da história percebemos que ainda hoje existem a negação de determinados direitos ditos dados e reconhecidos pelas leis, mas que na prática ainda não se concretizam e isso recai no número de feminicídios, violência contra a mulher e na própria submissão existente na relação homem x mulher em toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES

É notório que toda garantia de direito foi conquistada pela articulação dos movimentos Sociais que se formam em busca de objetivos comuns de grupo social que pretende reivindicar algo, neste caso a luta pela igualdade de gêneros. Nem sempre essa luta por direitos acontece de forma passiva e por vezes acarretam violências físicas e agressões de cunho verbal.

Mas para efetivação real dos direitos é necessário serem garantidos através de leis que as regulamentem e lhe deem visibilidades e garantias efetivas. E assim vem sendo construída todo o reconhecimento das lutas feminista não só no Brasil, mas também pelo mundo a fora.

Depois da década de 30 com conquista do direito ao voto, a segunda conquista efetiva pelo feminismo foi a efetivação da lei Maria da Penha que se torna vigente após um grande movimento de luta e o número alarmante de feminicídio e recebe essa homenagem devido a companheira de luta Chamada Maria da Penha.

O que se percebe hoje é que essa luta não cabe mais somente as mulheres em si, pois não adianta lutarmos e não termos uma sociedade consciente. E para essa conscientização é importante que homens se alie a essa luta. E tente desconstruir seu machismo em prol de uma luta maior. Mesmo que em pouca escala essa mudança de postura já vem acontecendo.

Mulheres também necessitam mudar essa postura diante do machismo, pois fomos criadas numa sociedade além de patriarcal, coronelista. E que ainda temos ranços até mesmo do processo histórico social, porem não nos cabe mais reproduzir certos comportamentos e certas frases de cunha machista.

Outro ponto ao qual devemos atentar é o lugar das mulheres negras nesse processo que sofrem duplamente, uma por ser mulher se igualando a todas as outras e se diferenciando pela questão da cor que sofrem muito mais preconceito e retaliações que a mulher branca.

São nesses pontos que o papel do educador/ professor ganha uma importância imensurável, pois se ele consegue trazer para a sala de aula da educação de ensino fundamental II, médio e superior, reflexões às cercas da igualdade de gêneros e em especial respeito as igualdades e diferenças ele dará aos seus alunos a possibilidade de uma reflexão critica que lhes permitirá construir um mundo diferente.

E na educação básica o professor/educador também tem um papel de grande importância na construção do processo histórico. Uma vez que ele tem condições de desmistificar a velha história de que carrinhos são brinquedos de menino e bonecas de menina e que cor tem sexo atribuindo o azul aos meninos e rosas cores exclusivamente de meninas.

Por todas as reflexões citadas acima é que devemos sempre trazer um conhecimento histórico da sociedade e reconhecer a importância dos movimentos sociais no processo de lutas para reconhecimento de direitos e que essa realidade não está distante da luta do feminismo, mas que também deve se tomar cuidado com a qualidade do empoderamento feminista para não acabar no femismo, termo utilizado hoje para designar a feministas radicais que se posicionam contra o machismo e acabem estabelecendo muito mais uma politica de guerra que de luta por igualdade.

REFERÊNCIA

- BOURVIER, Simone. O SEGUNDO SEXO. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- GONZÁLEZ, Ana Isabel Álvarez. AS ORIGENS E CMEMORAÇÃO DO DIA INTERNACIONAL DAS MULHERES. 1ª Edição. São Paulo. Editora Expressão Popular SOF – Sempreviva Organização Feminista . 2010.
- GOHN, Maria da Glória. TEORIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARADIGMAS CLÁSSICOS E CONTEMPORÂNEOS. São Paulo. Edições Loyola: 1997.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_hist_artigo_lucia_mamus_bottini.pdf> Acesso em: 07 de set. de 2018.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43324887>> Acesso em: 13 de jun. de 2018.

Disponível em

<<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/ConquistaVotoFemininoBrasil.pdf>> Acesso em: 12 de jun. 2018.

EIXO 6 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: BNCC E PNLD

Elucimária Costa dos Anjos Pereira – marinhaemara@hotmail.com
Jeroaldo de Souza Santos – jeroaldosantos@hotmail.com

A Educação Infantil é um direito reconhecido pela Constituição Federal de 1988 a todas as crianças. É de fundamental importância que a criança esteja inserida em um ambiente escolar favorável que lhe propicie o bom desenvolvimento intelectual e de iniciação da leitura, pois de forma contrária tais alunos enfrentarão diversas dificuldades no processo de alfabetização. Para sanar tais problemas, foram criados diversos documentos e programas para nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tendo em vista a criação destes programas, este trabalho tem como principal objetivo realizar uma discussão sobre a estrutura dos currículos, apresentando como referência suas diretrizes e parâmetros descritos nos documentos oficiais. O presente estudo trata-se de uma revisão narrativa de literatura, cuja finalidade baseia-se na busca por evidências científicas que subsidiaram o debate e a dissertação sobre os processos de alfabetização. Resultados: Apesar de diversos teóricos enfatizarem sobre a importância da leitura e destacarem em seus estudos todo arcabouço ideal para o desenvolvimento da aprendizagem nas instituições escolares, há ainda alunos que apresentam dificuldades neste quesito. Visando o reestabelecimento deste processo surgiram diferentes programas de incentivo a leitura e alfabetização, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BNCC e PNLD. Conclui-se que o conhecimento acerca destes programas auxiliará o docente no encontro de estratégias do ensino da leitura que ajudará a formar um leitor ativo, autônomo, criativo e crítico em todo o percurso escolar.

Palavras-Chave: Leitura; Processo de alfabetização; Programas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, também acentua o direito da criança a este atendimento. O documento garantiu o acesso universal à educação, à saúde e à cultura, refutando a ideia de que educar estava vinculada somente ao assistencialismo, onde organiza e conscientiza sobre a importância das experiências na primeira infância.

Nesta concepção, a criança é entendida como o elemento principal no planejamento curricular e na elaboração de propostas pedagógicas, sugerindo medidas que valorize a individualidade das crianças, bem como o trabalho coletivo; o apoio à conquista de sua autonomia; a criação de condições para a manifestação dos interesses

da criança nas práticas educativas; o aprendizado sobre a valorização de cada pessoa; o fortalecimento da autoestima e a criação dos vínculos afetivos e a promoção da formação participativa e crítica das crianças; o respeito à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação entre elas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998, vol. 3), frisa sobre a importância da consulta de materiais, de textos, livros, revistas etc., pelas crianças, pois é a partir desses estímulos que o desenvolvimento se inicia, formando a criança enquanto pessoa/ouvinte, uma vez que ao observar produções escritas, a criança vai conhecendo de forma gradativa as características formais da linguagem.

A criança só construirá conhecimento acerca da leitura se estiver inserida em um ambiente favorável ao letramento que a possibilite presenciar e participar de situações de iniciação a leitura (BRASIL, 1998).

Cabe ressaltar que a criança tem direito de viver experiências prazerosas nas instituições sempre respeitando pluralidade e diversidade da sociedade brasileira, que poderá auxiliar na elaboração de programas e currículos de acordo com a realidade de cada indivíduo.

Como medida estratégica o governo brasileiro adotou através de documentos legais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens substanciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, esse trabalho pretende realizar uma discussão sobre a estrutura dos currículos, tendo como referência suas diretrizes e parâmetros descritos nos documentos oficiais. A intenção é compreender a ideia de qualidade na educação infantil como direito da criança, garantido na forma de Lei.

METODOLOGIA

Este estudo consiste numa revisão narrativa de literatura, cuja finalidade baseia-se na busca por evidências científicas que subsidiaram o debate e a dissertação sobre os processos de alfabetização, traçando uma análise de quatro livros didáticos de língua portuguesa a partir de critérios estabelecidos, a fim de identificar a sua contribuição para o processo de alfabetização.

A escolha do tema proposto resultou-se de reflexões e entrosamento pelo assunto abordado, na busca de verificar soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, sendo desenvolvida através de pesquisa bibliográfica exploratória.

O Programa Nacional do Livro Didático veio com a finalidade de orientar o processo de produção, distribuição e avaliação dos livros e materiais didáticos destinados aos estudantes da educação básica em todo o território nacional. O PNLD é um programa de governo, que alcança praticamente todo o território nacional contribuindo com o processo de aquisição e distribuição dos livros didáticos. Contudo, o mais importante é que esse material tem sido o grande orientador dos professores na condução de suas aulas na educação básica, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino fundamental. Segue tabela com síntese analítica de cada editora de quatro livros didáticos de língua portuguesa que serão adotados em 2019:

Critérios	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
Editora	Ática	Scipione	Brasil	Moderna
Projeto	Ápis língua portuguesa	Vem voar língua portuguesa	Akpalô língua portuguesa	Novo pitangua: língua portuguesa
Conceito de leitura	Leitura na perspectiva do letramento	Processo que não ocorre de forma mecânica	Interpretação da informação	Interação com objetivo
Relação com a BNCC- Versão 4	Traz habilidades abordadas em cada unidade de acordo com a BNCC	Só apresenta relação com a versão 3	Cada texto trabalhado traz as habilidades da BNCC contempladas	Relaciona cada atividade da sessão com habilidades da BNCC
Tratamento de leitura através de poemas	Compreensão, interpretação e apreciação de poemas também visuais	Explora letra de música	Explora diferentes tipos de poemas	Explora diferentes formas de apresentação do poema
Orientações pedagógicas ao docente	Organiza-se em torno de procedimentos ou estratégias de leitura	Como proceder antes, durante e após a leitura	Elenca passo a passo como o professor deve proceder	Orienta sempre na direção do levantamento de hipóteses e problematização
Elementos complementares ao texto escrito	Produção de texto com base no gênero que estrutura cada unidade	Não apresenta	Sugere ao professor apresentar textos correlatos	Sugere ao professor levar vídeo como complemento ao texto

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fica claro em cada livro analisado a preocupação em mostrar que as atividades propostas estão atendendo as orientações da BNCC, explicitando as habilidades trabalhadas em cada texto explorado, embora cada editora aborde a leitura e a escrita de forma peculiar.

Os quatro livros orientam os professores a estimular a participação oral dos alunos expondo os conhecimentos prévios e a sua opinião acerca da temática abordada. Essa atitude didática contribui para a produção de novos saberes, pois, a partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. Para Freire, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (1977, p. 36). Ele compreende o sujeito humano como um organismo vivo, personificado num indivíduo que é gerador de ações e decisões, cujo estatuto é irredutível à totalidade social, embora seus limites temporais e espaciais sejam delineados pelo entorno cultural, histórico e social.

À medida que a legislação foi estabelecendo mais amplitude ao atendimento e estudo acerca do desenvolvimento da leitura, as pesquisas e as produções sobre o assunto foram se ampliando, e a cada mudança sugerida ou estabelecida surgiam novas necessidades e especificações no tema do ensino no Brasil. E atualmente, na sociedade em que vivemos, faz-se necessário defender que a aquisição da leitura resulta das inquietações teóricas no que tange aos conceitos funcionais e as características da aprendizagem.

Essa situação pode ser percebida no conceito de leitura explícito nos livros didáticos analisados, quando deixam claro, que a leitura não é uma simples repetição mecânica e reconhece a sua importância como prática social sempre associada à uma funcionalidade, e claro, buscando atender às orientações da BNCC no que tange à leitura.

Na orientação didática aos docentes observa-se que alguns livros são mais detalhistas que outros nos procedimentos metodológicos que devem ser adotados pelo professor no desenvolvimento das atividades de leitura, no entanto, todos são unânimes no direcionamento da participação dos educandos.

A BNCC e os currículos se identificam na concordância de princípios e valores que orientam a LDB quando reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que encontra estratégias do ensino da leitura ajuda a formar um leitor ativo, autônomo, criativo e crítico em todo o percurso escolar. E para que haja sucesso na leitura é necessário que o docente promova o uso de estratégias facilitadoras, adequadas e motivadoras, pois a leitura exercitada corretamente é quem define a função social e intelectual, sendo que este ato é quem desenvolve uma leitura fluente reflexiva.

Embora os livros didáticos tragam orientações didáticas ao professor, não há garantia e nem obrigatoriedade no atendimento à tais orientações, o que permite ao professor analisar criticamente tais orientações e adequar de acordo com a sua concepção de ensino e de leitura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação Resolução Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional** para a educação infantil / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

EIXO 7 - EDUCAÇÃO INFANTIL

A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE SAUDÁVEL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Erlaine Alves Vilela - IFBaiano

(eavilela1@gmail.com)

Luana Pereira Silveira - IFBaiano

(luana.20.silveira@gmail.com)

Gerson Jorge da Silva Passos - IFBaiano

(anmessageiro@gmail.com)

RESUMO

É sabido que o ambiente escolar é um espaço no qual a criticidade deve se fazer presente, uma vez que a mesma é de grande importância para o pensamento analítico do aluno. E isso vale também no contexto socioambiental, inserindo o aluno no universo da sustentabilidade, observando a necessidade de construirmos uma humanidade cidadã. O intuito maior de conscientizar cada indivíduo da importância que o mesmo tem para o equilíbrio ambiental e de que forma educadores e educandos poderá contribuir. Assim, embasando-se em reflexões de Freire (1996), Orr (1979), Ausubel (1982) e outros, o presente trabalho tem como objetivo ajustar a função escolar dentro deste contexto de grande relevância, bem como trazer para a escola trabalhos específicos para a formação dessa ideia sustentável nas séries iniciais, mais precisamente, na educação infantil de uma escola de Itapetinga-BA. Através de observações e diálogos com as professoras da escola, foi proposta uma temática, que envolvesse o senso crítico do aluno dentro da perspectiva ambiental, refletindo no mesmo a valorização do meio ambiente como um todo. Fazendo a informação chegar a todos, já que o objetivo maior é de disseminar conhecimento, observando que a introdução de valores no cotidiano de qualquer indivíduo é de essencial importância. A experiência na Educação Infantil ao longo da elaboração do projeto, abriu espaço para construir uma relação indispensável entre teoria e prática e com isso enriquecer a formação inicial e levar para esses educando a conscientização ambiental, associada ao seu momento de recreação. A proposta foi de grande valia, mostrando, assim, que unir ludicidade ao meio ambiente em um espaço escolar, torna a escola um espaço de construção de saberes.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Espaço-escolar. Educação infantil.

1 Introdução

É importante abordarmos as questões ambientais, sendo este, um dos temas muito discutido atualmente, sua importância e relevância vão além do sentido de preservação, abrange também uma necessidade de formação de um senso crítico, senso de civilidade, educação e respeito. E que por sua vez, esta importância pode também, ser relacionada à qualidade de vida. Sabemos que, inserir o sujeito nesse universo de pensamento de preservação e importância da sustentabilidade, é uma questão de formação educacional e de construção de entendimento.

Segundo o Manual de Sustentabilidade do MEC (2005) a educação escolar ao longo dos anos, quando contribuí com a ideia de meio ambiente e seus cuidados, tem se colocado como mera reprodutora dos fatos sociais. No entanto, esta instituição poderia e pode contribuir como formadora de um cidadão crítico e civilizado, este trabalho visa ajustar essa função escolar nesse contexto de grande relevância, trazendo para a escola trabalhos específicos para a formação dessa ideia sustentável nas séries iniciais, mais precisamente, na educação infantil de uma escola de Itapetinga-BA.

2 Valorização da cidadania na educação infantil

Diante desses problemas ambientais observa-se a necessidade de construirmos uma humanidade cidadã. O intuito maior é conscientizar cada indivíduo da importância que o mesmo tem para o equilíbrio ambiental e de que forma educadores e educandos poderá contribuir. Cabendo ao educador, segundo Santos (ONLINE) “(...)entender que deverá exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados, como saber lidar com os erros, estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizarem, educar através do ensino, entre outros.”

Pensando em transformar conceitos e metodologias de ensino o maior foco foi trabalhar com educadores e educando, para que a construção atinja a ambos, bem como, a comunidade, estimulando o educando a entender que a escola é um lugar que deve

estar envolvida em diversos segmentos, respeitando diferenças, valorizando a diversidade e se preocupando com o meio ambiente.

A partir da observação no Estágio na Escola Luna Silva¹⁵, e um diálogo com seis educadoras da instituição, a fim de descobrir quais as principais dificuldades encontrada na execução de suas atividades diárias. Foi unânime as queixas em relação ao espaço físico escolar, pois se tratava de um espaço cheio de declives, tornando-se impróprio para as crianças brincarem, ficando a sala como espaço de atividades e de recreação, mesmo no horário de intervalo.

Como não seria possível construirmos um espaço, a ideia foi reformulá-lo, nosso dever foi confeccionar brinquedos reciclados com auxílio das crianças, brinquedos esses que trariam momentos de lazer e aprendizagem. Desse modo, foi trabalhado a valorização do meio ambiente e a confecção de jogos com materiais reciclados, no intuito de conscientizar e posteriormente analisar os efeitos da introdução dessa temática e sua evolução ao longo da realização do projeto, bem como, proporcionar momentos de brincadeiras direcionados.

3 Percorso pedagógico para a aprendizagem lúdica na educação infantil

É de suma importância o futuro educador procurar metodologias que o levem a associar teoria e prática, segundo Rays (1996, p. 37) “a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar”. Diante disso a necessidade de vivenciar as experiências na introdução de preservação ambiental a partir de ações transformadoras e suas contribuições para enriquecer nossa formação no exercício da docência.

Foi possível analisar que essa experiência na Educação Infantil ao longo da elaboração do projeto, abriu espaço para que pudéssemos construir uma relação indispensável entre teoria e prática e com isso enriquecer nossa formação inicial e levar para esses educando a conscientização ambiental, associada ao seu momento de recreação.

¹⁵ Nome fictício.

Segundo Orr (p. 179. 2006), “nós precisamos de uma reforma no currículo e nas escolas como início de um longo processo de mudanças que possa acabar transformando as nossas comunidades, além delas, a cultura”. Para que isso aconteça devemos partir de pequenos atos como a reciclagem do lixo, uma horta escolar, uma visita a parques, construção de objetos para o contexto escolar e etc., pois desta forma, será plantada uma sementinha na criança, que deverá ser cultivada e no futuro teremos uma sociedade consciente de que a mudança começa com pequenos atos.

Observa-se que o educador nada mais é que mediador do conhecimento a partir da manifestação de interesse em cada aluno, quando apresentamos o tema preservação do meio ambiente e das ações transformadoras, tínhamos o interesse de estimular e fazer uma associação da temática e a vida cotidiana de cada educando, pensando também em melhorar o momento de recreação desses alunos, de forma direcionada, possibilitando um momento lúdico de aprendizagem.

Desta forma, fazendo a informação chegar a todos, já que o objetivo maior é de se alcançar a todos observando que a introdução de valores no cotidiano de qualquer indivíduo é de essencial importância, podemos ressaltar que se introduzirmos valores de uma vida saudável e de um ambiente sustentável desde as séries iniciais, talvez não possamos mudar todos esses problemas ambientais existentes, pois “não podemos controlar o sistema, nem entendê-lo. Mas podemos dançar com eles!” (MEADOWS, 2006, p. 235).

4 Conclusão

Por acreditar na transformação é que buscou unir ludicidade e o meio ambiente em um mesmo espaço, sendo a escola considerada o melhor ambiente para inserir novos hábitos. Tendo como foco conscientizar o educador e educando, a fim de que eles disseminem o que estão vivenciando dentro da escola.

Contudo, trabalho foi de grande valia, pois além de levarmos uma temática importante para o contexto de educando, pudemos ainda, possibilitar momentos de recreação em um espaço carente. Envolvendo assim ludicidade e aprendizagem

significativa, valorizando assim o conhecimento do aluno, que para Ausubel (1982), a valorização dos conhecimentos prévios do educando abre uma diversidade de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende e também que tenha resultados satisfatórios e amplos.

Para Paulo Freire (1996), só existe aprendizagem quando há participação consciente da criança, como sujeito do processo, e foi partindo desse pressuposto que a temática possibilitou a interação entre os sujeitos e a confecção dos seus objetos de aprendizagem e recreação.

5 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BRASIL. Manual de Educação para o Consumo sustentável. Ministério do Meio Ambiente Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. Brasília 2005.

CAPRA, Fritjof e outros. Alfabetização Ecológica: A educação da criança para um mundo sustentável / Michael K. Stone e Zenobia Barlow, org.; prólogo David W. Orr; prefácio Fritjof Capra; prefácio a edição brasileira Mirian Duailibi; tradução Carmen Fischer. – São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

RAYS, O. A. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

SANTOS, Elenir Souza. Revista Gestão Universitária, Edição 40. Disponível em <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acessado em 26 de Julho de 2017.

EIXO 8 - ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPREENDENDO O SISTEMA CARDIOVASCULAR A PARTIR DE UMA SEQUENCIA DIDÁTICA

Dayane Ferreira Santos*
Universidade Estadual de Santa Cruz
Maíra Tavares Mendes **
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (9394/96), o Estágio Supervisionado em Ensino é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura e muito se tem discutido acerca do seu papel e impacto na vida dos licenciandos, pois muitas vezes este é tido apenas como “colocar em prática” a teoria vivenciada na Universidade. Entretanto essa é uma visão um pouco defasada, pois, mais do que relacionar teoria e prática, este é um momento de conhecimento, reflexão e análise do futuro ambiente de trabalho do graduando e aprimoramento da sua identidade como professor. Nesse contexto é sabível que muitos são os desafios da educação no Brasil, sendo estes associados principalmente à defasagem na aprendizagem, proveniente principalmente de currículos rígidos, dogmáticos, inflexíveis, resultando em aulas monótonas, onde os alunos são passivos durante todo o processo. No ensino de ciências não é diferente, grande tem sido o desafio dos professores em tornar o ensino de ciências prazeroso, instigante, mais interativo, dialógico, amenizando assim a dispersão em sala de aula. Sendo assim, uma das formas de se trabalhar com o ensino de ciências e amenizar tais problemáticas é através do uso de sequencias didáticas, já que tais ferramentas propõem a contextualização do conteúdo, visando aproximar a ciência da realidade do aluno tornando-a mais significativa e menos memorística. Neste trabalho procuramos apresentar uma sequencia didática sobre sistema cardiovascular desenvolvida em uma turma do 8º ano durante o estagio supervisionado I. A ferramenta utilizada contribuiu significativamente na aprendizagem, além disso propiciou maior participação e interação entre os alunos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; sequencia didática; sistema cardiovascular.

1.INTRODUÇÃO

São grandes os desafios enfrentados pelos professores, falta de estrutura das escolas, falta de reconhecimento profissional, desmotivação dos alunos, são os problemas que mais os assolam atualmente, como se não bastasse as tecnologias têm invadido a sala de aula e o cotidiano dos alunos e infelizmente esse volume de informações e o tempo curto para compreendê-las distanciam a experiência e o pensamento crítico das práticas escolares, o que dificulta ainda mais a vida do professor.

Segundo Wilsek & Tosin (2009) no ensino de ciências, isto é evidenciado pela dificuldade do aluno em relacionar o conhecimento científico abordado em sala de aula, com o seu cotidiano, o que impossibilita a existência de uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que ultrapasse a memorização de conceitos que serão utilizados apenas em provas.

Tais autores ainda argumentam que aliado a essa questão, há o grande desafio do professor em tornar as aulas de ciências prazerosas, instigantes, mais interativas, dialógica, amenizando assim a dispersão em sala de aula, “onde os professores são tidos como cozinheiros do conhecimento que preparam o alimento para nutrir a inteligência de uma plateia sem apetite” (CURY, 2002, p.22 apud Silva, 2012, p.17). Ou seja, é preciso romper com o tradicionalismo, onde os alunos são passivos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, uma das alternativas para tornar o ensino de Ciências mais prazeroso e significativo, é o uso de sequências didáticas, que segundo Zabala (1998), consiste no conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas com princípio e fim para alcançar determinado objetivo. Salienta-se que o uso dessa metodologia por si só não garantirá que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Segundo a autora configuração da sequência destas atividades é o que vai determinar as “características diferenciais” da prática do professor. Por isso faz-se necessário que o mesmo tenha um bom planejamento.

Nesta perspectiva, procuramos apresentar uma sequência didática sobre sistema cardiovascular desenvolvida em uma turma do 8º ano durante o estágio supervisionado I.

Esta sequência se deu da seguinte forma:

- **Aula I**

Esta aula teve como objetivo discutir sobre a anatomia, funcionamento e características específicas dos órgãos que compõem o sistema circulatório (vasos sanguíneos e sangue), para isso foi utilizado um modelo didático de vasos sanguíneos (artéria, veia e capilar), para que os alunos identificassem quem era quem de acordo com a sua espessura e anatomia (**Apêndice I**). Foi feita também uma apresentação do sistema de uma forma geral, sobre todos os órgãos que o compõem (utilizando um torso humano) e enfatizado a anatomia e fisiologia dos vasos sanguíneos e as diferenças básicas entre eles através de imagens impressas e por último utilizei uma situação problema para fazer uma abordagem sobre o sangue, sua composição e função.

- **Aula II**

O objetivo desta aula foi compreender a anatomia, funcionamento e características específicas do coração e as atividades desenvolvidas foram: divisão da turma em grupos e distribuição de bandejas contendo dois corações de galinha (um aberto e outro inteiro) para que os alunos observassem a disposição dos átrios e ventrículos, entendessem e visualizassem as válvulas, identificassem a artéria aorta e comparassem o material de estudo com o coração humano (**apêndice II**) e como avaliação distribuir um pequeno questionário para a discussão durante a realização da prática e entrega ao final da aula.

- **Aula III**

Esta aula teve como objetivo a compreensão da circulação sanguínea (sistêmica e pulmonar) através de um modelo didático funcional (**apêndice III**).

- **Aula IV**

Esta última aula visou revisar os conteúdos estudados sobre o sistema cardiovascular por meio de um jogo didático de tabuleiro, que funcionou da seguinte forma: Dividia turma em duas equipes (A e B) e apresentei o jogo e as normas do jogo, este que continha perguntas, recompensas e punições em seu percurso. Vencia a equipe que chegasse primeiro no fim da trilha (**apêndice IV**).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em questões de termos avaliativos foi possível concluir que houve sim uma aprendizagem significativa através do uso dessa sequência didática, nitidamente expresso durante a avaliação processual (contribuição destes na aula, questionamentos, relação do conteúdo com seu cotidiano etc.). Além das atividades escritas, no qual foi perceptível apropriação dos conteúdos pela maioria dos alunos e o jogo de revisão, o qual teve grande margem de acertos confirmando tal hipótese e a importância dessa metodologia nas aulas de Ciências.

CONCLUSÃO

Concluo dizendo que experiência de estágio foi muito enriquecedora para a minha vida pessoal e profissional, pois me permitiu vivenciar um pouco a respeito do que será meu ambiente rotineiro de trabalho e os desafios nele presentes. Além disso, me fez refletir sobre a prática docente e seu papel na sociedade, sobretudo na sala de aula, não se tratando apenas da simples e mera transmissão de conteúdo, até porque se estes não forem trabalhados da forma correta, não levando em conta o cotidiano dos alunos, não trará nenhum resultado significativo, apenas a memorização de conteúdos.

Por isso a importância de mediar o conhecimento científico com e não ensinar para os alunos, até porque estes estão recebendo constantemente um bombardeio de informações, que na maioria das vezes são até desconhecidas para o professor e este possui a incumbência de despertar nestes indivíduos o senso crítico para a sistematização desses conhecimentos, onde as sequências didáticas podem desempenhar um papel fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ZABALA, A.. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FRANCO, D. L.. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista Triângulo**, 2018, 11.1.
- WILSEK, M. A. G., & Tosin, J. A. P. (2009). Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. **Portal da Educação do Estado do Paraná**, 1686-8.
- Silva, Juliana de Souza. **A formação do trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão**. Diss. Universidade de São Paulo, 2012.



APÊNDICES



Apêndice I

Aula prática com o coração de galinha.

