

PESQUISA COM INTERVENÇÃO

Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação do Brasil, Bolívia, Colômbia e México



Marlene Zwierewicz
Joel Haroldo Baade
Levi Hülse
Juan Miguel González Velasco

Marlene Zwierewicz
Joel Haroldo Baade
Levi Hülse
Juan Miguel González Velasco
(Organização)

Pesquisa com Intervenção

Experiências de programas de mestrado e
doutorado em educação no
Brasil, Bolívia, Colômbia e México

Caçador
2019

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México. Organizadores: Marlene Zwierewicz; Joel Haroldo Baade; Levi Hülse; Juan Miguel González Velasco. Caçador, SC. EdUNIARP: 2019.

353p.

Pesquisa. 2. Intervenção. 3. Programa de mestrado – Experiências. I. Zwierewicz, Marlene. II. Baade, Joel Haroldo. III. Hülse, Levi. IV. Velasco, Juan Miguel González. V. TÍTULO.

CDD: 001.42

ISBN 978-85-54118-38-9

Pesquisa com Intervenção: Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México
ISBN 978-85-54118-38-9

Reitor

Prof. Dr. Anderson Antônio Mattos
Martins

**Vice-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor
de Administração e Planejamento**

Prof. Dr. Jolmar Luis Hawerth

Pró-Reitor do Campus de Fraiburgo

Me. Almir Granemann dos Reis

Secretária Geral

Suzana Alves de Moraes Franco

Secretária Acadêmica

Marissol Aparecida Zamboni

Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella
Carmen Lucia T Fabiani
Alceu Zardo
Claudinei Bertotto
Davi Pulkow
Fernando C. Granemann Driessen
Gilberto Seleme
Henrique Luiz Basso
Ilton Paschoal Rotta
José Carlos Tombini
José Gavioli
Leonir Antonio Tesser
Marlene Luhrs
Mauricio Busato
Moacir José Salomoni
Neoberto Geraldo Balestrin
Nereu Baú
Salen B. H. Elmessane
Saulo Sperotto
Telmo Francisco da Silva
Victor Mandelli
Vitor Hugo Balvedi
Vitor Hugo Mombelli

Conselho Fiscal

Elias Colpini
Ivano João Bortolini
Luiz Henrique Grando Padilha
Mauricio Carlos Grando
Reni Antonio Caramori
Terezinha Nunes Garcia

Capa e Diagramação

Agecom

**Conselho Editorial da Editora UNIARP
(Eduiniarp)**

Editor-Chefe: Prof. Dr. Levi Hülse

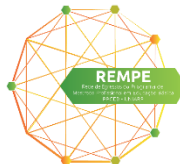
Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos
Dr. Anderson Antônio Mattos Martins -
UNIARP
Dr. André Trevisan - UNIARP
Dra. Cristina Keiko Yamaguchi - UNIARP
Dra. Ivanete Schneider Hahn - UNIARP
Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi -
UNIARP
Dr. Joel Haroldo Baade - UNIARP
Dra. Marlene Zwierewicz - UNIARP
Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha -
UNIARP
Dr. Saturnino de la Torre - Universidad
de Barcelona - ES
Dra. Maria Antônia Pujol Maura -
Universidad de Barcelona - ES
Dr. Juan Miguel González Velasco -
Universidad Mayor de San Andres - BO

Revisão

Ana Paula Carneiro Canalle

Esta obra conta com o apoio da Rede de Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (REMPE - UNIARP) e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). A criação da REMPE coincide com o lançamento desta obra, ocorrida no Seminário Internacional de Ensino e Pesquisa com Intervenção, realizado na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em 2019. A RIEC foi criada durante o IV Fórum Internacional sobre Innovación y Creatividad: adversidad y Escuelas Creativas, realizado na Universidade de Barcelona (UB) no ano de 2012.



AUTORES

BOLÍVIA

Juan Miguel González Velasco

PhD. em Educação

Doutor em Educação

Programa de Doutorado em Ciências da Educação

Universidade Simón Bolívar - UMSA

Barranquilla - Colômbia

Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Bioquímicas

Universidade Maior de San Andrés - UMSA

La Paz - Bolívia

Contato: juanmgv@hotmail.com

COLÔMBIA

Loren María Narváez Vélez

Doutoranda do Programa de Doutorado em Ciências da Educação

Universidade Simón Bolívar - USB

Barranquilla - Colômbia

Contato: lorennarvaezv@hotmail.com

Maribel Morales Camacho

Doutora em Ciências da Educação

Egressa do Programa de Doutorado em Ciências da Educação

Universidade Simón Bolívar - USB

Barranquilla - Colômbia

Contato: mmorales31@unisimonbolivar.edu.co

MÉXICO

Brenda Irán Ordóñez Quezada

Doutora em Educação
Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Guadalajara - México
Contato: bioq35@gmail.com

Elena Rojas Barrueta

Mestranda do Programa de Mestrado em Psicologia
Universidade Pedagógica Nacional - UPN
Tejupilco - México
Contato: titi_pac@hotmail.com

Leticia Carreño Saucedo

PhD. em Ciências Psicológicas
Doutorado em Psicologia
Programa de Doutorado em Psicologia
Universidade Nacional Autônoma de México - UNAM
Tejupilco - México
Contato: psicoletty@hotmail.com

BRASIL

PROFEPT - IFSC - PPGE - UFLA - PPGE - UMESP

Elivan Aparecida Ribeiro

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras - Brasil
Contato: elivanribeiro48@hotmail.com

Danuza Roberta Pereira Lima

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras - Brasil
Contato: danuza.lima@ufla.br

Estela Maris Ribeiro

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional - PROFEPT
Centro de Referência em Formação e EaD - CERFEaD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Florianópolis - Brasil
Contato: pestelaribeiro@gmail.com

Fernanda Corrêa Garcia

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional - PROFEPT
Centro de Referência em Formação e EaD - CERFEaD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Florianópolis - Brasil
Contato: fernanda.garcia@ifsc.edu.br

Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras - Brasil
Contato: francine.lima@ufla.br

Gislene Miotto C. Raymundo

Doutora em Educação
Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e
Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT
Centro de Referência em Formação e EaD - CERFEaD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Florianópolis - Brasil
Contato: gislene.miotto@ifsc.edu.br

Helena Maria Ferreira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em
Educação - PPGE
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras - Brasil
Contato: helenaferreira@ufla.br

Izabel Cristina Petraglia

Pós-Doutora em Educação
Doutora em Educação
Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
São Bernardo do Campo - Brasil
Contato: izabelpetraglia@terra.com.br

Lívia Almeida Passos

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras - Brasil
Contato: liviaalmeidapassos@yahoo.com.br

Marizete Bortolanza Spessatto

Pós-Doutora em Educação
Doutora em Educação
Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e
Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT
Centro de Referência em Formação e EaD - CERFEaD
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC
Florianópolis - Brasil
Contato: marizete.spessatto@ifsc.edu.br

Wellington Fernando da Conceição Armandilha

Licenciado em Filosofia
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
São Bernardo do Campo - Brasil
Contato: w_armandilha@hotmail.com

BRASIL
PPGEB - UNIARP

Adelcio Machado dos Santos

PhD. em Gestão do Conhecimento
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: adelciomachado@gmail.com

Alessandra Garcia Zanol

Colégio Estadual La Salle de Pato Branco
Pato Branco - Brasil
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: aleszanol@yahoo.com.br

Aline Nataly Wolf Kostas

Escola Municipal Fruma Ruthenberg
União da Vitória - Brasil
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: aline_nw10@hotmail.com

Aline Lima da Rocha Almeida

Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel
Mestre em Educação
Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: linerocha5@yahoo.com.br

Anderson Minosso

Editora Positivo

Doutorando na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Curitiba - Brasil

Mestre em Educação

Egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: andersonminosso@gmail.com

André Trevisan

Docente Permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade -
PPGDS

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: andre.trevisan@uniarp.edu.br

Audete Alves dos Santos Caetano

Escola Municipal de Educação Básica Serafina Fontana Bonet

Creche Tia Maria Lucia

Timbó Grande - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: audetecae@yahoo.com.br

Beatriz Alves de Oliveira

Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: beatrithe@hotmail.com

Circe Mara Marques

PhD. em Educação

Doutora em Educação

Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação - PPGE

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Contato: circemaramarques@gmail.com

Cristina Lazzarotti

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto

Macieira - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: cristinalazzarotti@yahoo.com.br

Cinthy Ciola da Costa Senkiv

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: cinthyaciola@gmail.com

Eliane Scheffmacher Felipus

Centro Municipal de Educação Infantil Professor Walmor Carlin do Prado

Lebon Régis - Brasil

Mestre em Educação

Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Elisamara Gaspar da Silva

Escola Municipal de Educação Básica Esperança
Mestre em Educação Básica
Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: elisamara_gaspar@hotmail.com

Gerson Jose Teles de Souza Junior

Mestre em Educação
Egresso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: agtgeron@gmail.com

Iliane Stein

Escola Municipal Professor Didio Augusto
União da Vitória - Paraná
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: ilianestein@gmail.com

Joel Cezar Bonin

Mestre em Filosofia
Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGE
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: joelbonin@yahoo.com.br

Joel Haroldo Baade

Doutor em Teologia
Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGE
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: baadejoel@gmail.com

Juliana Tasca Olszewski

Centro Municipal de Educação Infantil Santa Clara

Caçador - Brasil

Mestre em Educação

Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Contato: julianataskca@bol.com.br

Jussara de Souza

Secretaria de Educação de Timbó Grande

Timbó Grande - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: saraju-@hotmail.com

Yara Pinto Ferreira Kurutz

Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado

Porto União - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: educapu15@gmail.com

Leandro José Carneiro de Almeida

Secretaria de Educação de Timbó Grande

Timbó Grande - Brasil

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: carneiro.leandro@hotmail.com

Levi Hülse

Doutor em Ciência Jurídica
Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador – Brasil
Contato: levihulse@gmail.com

Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol

Centro de Educação Infantil Dolores Damo de Oliveira
Videira - Brasil
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: kelimezaroba@yahoo.com.br

Kely Tereza de Moura

Colégio Estadual Presidente Vargas
Pinhal de São Bento - Brasil
Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Contato: kely.akc@hotmail.com

Madalena Pereira da Silva

Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação - PPGE
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
Lages - Brasil

Marli Horn

Escola Municipal Padre João Piamarta
União da Vitória - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: hornmarly@hotmail.com

Marlene Zwierewicz

Doutora em Psicologia

Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em
Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: marlenezwie@yahoo.com.br

Mayara Maria Ariotti

Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen
Caçador - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: mayaraariotti31@gmail.com

Mirian De Miranda Girardi

Centro de Educação Infantil Irmã Colonata
Vieira - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: miriandemirandagirardi@gmail.com

Nadir Zimmer Telegen

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto Zucatti
Macieira - Brasil

Mestre em Educação

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: nadir_telegen@yahoo.com.br

Rafaela Geschonke Dal Bó

Colégio Visão

União da Vitória - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: rafinha.jr@hotmail.com

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha

Pós-Doutor em Psicologia

Doutor em Ciências Biomédicas

Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: ricellie@uniarp.edu.br

Sandra Ciane Prawucki Micheluzzi

Centro de Educação Infantil Mundo Infantil na Rede Municipal de Educação

Massaranduba - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Contato: sandracpmicheluzzi@hotmail.com

Simone Carlin Veber

Escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza
Timbó Grande - Brasil

Mestranda da Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: scarlimveberdasilva@gmail.com

Sunah Jessie Makiolki

Escola de Educação Básica Machado de Assis
Timbó Grande - Brasil

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: sunah_makiolki@hotmail.com

Vera Lúcia Simão

Doutora em Educação

Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica -
PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: vsimao2@gmail.com

Vanessa Aparecida Rodrigues

Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA
Curitibanos - Brasil

Mestre em Educação Básica
Egressa Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Contato: profevanessarodrigues@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
Marlene Zwierewicz, Joel Haroldo Baade, Levi Hülse, Juan Miguel González Velasco	

PARTE I PESQUISAS DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA PPGEB - UNIARP

IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
Eliane Scheffmacher Felipus, Marlene Zwierewicz	

UMA EXPERIÊNCIA COM UM SOFTWARE DINÂMICO NA CONSTRUÇÃO DE UM CANAL NO YOUTUBE COM O ENSINO FUNDAMENTAL	35
Anderson Minosso, André Trevisan	

IMPLICAÇÕES DE UM CENÁRIO ECOFORMADOR CONSTRUÍDO COLABORATIVAMENTE NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44
Iliane Stein, Marlene Zwierewicz, Madalena Pereira da Silva	

PESQUISA COM IMPLICAÇÕES DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO	53
Aline Lima da Rocha Almeida, Marlene Zwierewicz	

IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA E DA UTILIZAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
Beatriz Alves de Oliveira, Marlene Zwierewicz	

IMPACTOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA SUA INTERAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E COM DEMANDAS DO CONTEXTO LOCAL E GLOBAL	71
Jussara de Souza, Marlene Zwierewicz	

FORMAÇÃO- AÇÃO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA	79
Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol, Joel Haroldo Baade	
IMPACTOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA SUA INTERAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E COM A REALIDADE LOCAL E GLOBAL	90
Simone Carlin Veber, Marlene Zwierewicz, Madalena Pereira da Silva	
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM LUTAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I	98
Gerson Jose Teles de Souza Junior, Ricelli E. R. da Rocha	
FOLCLORE EM FORMA DE <i>ROLE PLAYING GAME</i> : CRIAÇÃO DE UM JOGO PARA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	106
Yara Pinto Ferreira Kurutz, Levi Hülse, Joel Cezar Bonin	
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	115
Marli Horn, Marlene Zwierewicz	
CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	124
Rafaela Geschonke Dal Bó, Marlene Zwierewicz	
GESTÃO ESCOLAR: ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	132
Mirian De Miranda Girardi, Joel Haroldo Baade, Vera Lúcia Simão	
ECOFORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PERSPECTIVAS E DESAFIOS CONSTANTES.....	142
Sandra Ciane Prawucki Micheluzzi, Joel Haroldo Baade	

CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR	152
Aline Nataly Wolf Ksteski, Marlene Zwierewicz	
ANÁLISE DOS IMPACTOS DE UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	160
Kely Tereza de Moura, Marlene Zwierewicz	
IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	168
Alessandra Garcia Zanol, Marlene Zwierewicz	
DA PESQUISA SOBRE MEMÓRIAS DO MUNICÍPIO DE MACIEIRA À CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	176
Cristina Lazzarotti, Marlene Zwierewicz	
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOBRE ANIMAIS DOMÉSTICOS COM BASE NAS DEMANDAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TIMBÓ GRANDE, SANTA CATARINA.....	185
Sunah Jessie Makiolki, Levi Hülse, Joel Cezar Bonin	
ESCOLA 'COM' PAIS: UM PROJETO PARA POTENCIALIZAR A PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA	193
Elisamara Gaspar da Silva, Circe Mara Marques	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA CONTEMPLADA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR.....	201
Mayara Maria Ariotti, Joel Haroldo Baade	

DA DECODIFICAÇÃO AO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA LEITURA: INDICADORES PARA A APROXIMAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO À METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES.....	211
Nadir Zimmer Telegen, Marlene Zwierewicz	

TRABALHO DOCENTE EM UMA CELA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM UMA UNIDADE PRISIONAL	219
Vanessa Aparecida Rodrigues, Joel Haroldo Baade	

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMBÓ GRANDE	229
Audete Alves dos Santos Caetano, Adalcio Machado dos Santos	

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL	237
Juliana Tasca Olszewski, Circe Mara Marques	

A PSICÓLOGA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA ECOFORMAÇÃO	243
Cinthya Ciola da Costa Senkiv, Vera Lúcia Simão	

O PCE COMO METODOLOGIA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	251
Leandro José Carneiro de Almeida, Vera Lúcia Simão	

PARTE II PESQUISAS INTERNACIONAIS BOLÍVIA, COLÔMBIA E MÉXICO

LA EMERGENCIA DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA TRANSDISCIPLINAR EN LA EDUCACION AMBIENTAL	260
Loren María Narváez Vélez, Juan Miguel González Velasco	

LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN LA DIDACTICA DE SALUD PÚBLICA ENFOQUE COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINAR.....	269
Juan Miguel González Velasco	

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL
CONTEXTO FAMILIAR..... 274
Elena Rojas Barrueta, Leticia Carreño Saucedo

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LECTO-ESCRITURA: DIALÓGICA DE LOS SABERES
DESDE EXPERIENCIAS DE RESILIENCIA 286
Maribel Morales Camacho

VIOLENCIA: EJES PARA APUNTALAR LA PERTINENCIA DE SU
INVESTIGACIÓN 303
Brenda Irán Ordóñez Quezada

PARTE III PESQUISAS DE PROGRAMAS DE MESTRADO OU DOUTORADO

PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A
PERSPECTIVA DISCENTE 317
Fernanda Corrêa Garcia, Marizete Bortolanza Spessatto

FATORES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS EGRESSOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO IFSC..... 324
Estela Maris Ribeiro, Gislene Miotto C. Raymundo

IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO E REPRESENTATIVIDADE MUDIÁTICA
TELEVISIVA 331
Wellington Fernando da Conceição Armandilha, Izabel Cristina Petraglia

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: POSSIBILIDADES PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 338
Elivan Aparecida Ribeiro, Helena Maria Ferreira

O USO DOS CASOS DE ENSINO NOS PROCESSOS DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA DE
PROFESSORES INICIANTES 347
Francine de Paulo Martins Lima, Danuza Roberta Pereira Lima, Lívia Almeida
Passos

APRESENTAÇÃO

Reunir pesquisas com intervenção vinculadas a programas de mestrado e doutorado no Brasil, na Bolívia, na Colômbia e no México constitui o objetivo desta obra. Ela nasceu do interesse em valorizar e difundir as pesquisas realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), mas logo se transformou na oportunidade de dialogar com programas de mestrado e doutorado de outras universidades nacionais e internacionais.

Ao priorizar a pesquisa com intervenção, os capítulos que compõem a obra caracterizam o desafio de formar pesquisadores que analisem a realidade ao mesmo tempo que se proponham a desenvolver ações que a qualifiquem. Parte dessas pesquisas caracteriza esse processo e seus resultados, por já terem sido concluídas; outra parte, contudo, apresenta pesquisas em andamento e resultados esperados.

A obra está organizada em três partes, sendo que a primeira é formada por 27 capítulos com pesquisas em andamento ou concluídas por mestrandos/egressos do PPGEB. Esse mestrado iniciou suas atividades em 2016, e os capítulos foram elaborados por egressos das três turmas iniciais, por estudantes que ingressaram neste ano de 2019 e pelos respectivos orientadores.

Na segunda parte, são apresentadas cinco pesquisas internacionais. Elaborados por autores da Bolívia, da Colômbia e do México, os capítulos possibilitam conhecer especificidades que integram a realidade de pesquisadores da *Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)*, da *Universidad Simón Bolívar (USB)*, da *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, da *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* e do *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*.

A terceira parte retorna ao contexto brasileiro e apresenta cinco capítulos de pesquisas vinculadas a três programas: o Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA); o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); e o Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em

Rede Nacional (PROFEPT), Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEaD), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Os capítulos possibilitam o acesso a referenciais teóricos que nortearam ou norteiam as pesquisas sistematizadas. A parte metodológica, por sua vez, oferece possibilidades para conhecer como cada programa tem se organizado para aproximar as pesquisas do seu escopo e viabilizar, preferencialmente, produtos educacionais que possam contribuir para a educação.

Essas pesquisas envolvem múltiplas temáticas e problemáticas. Ao navegar por elas, nos situamos diante de diferentes contextos e demandas, bem como de intervenções projetadas para solucionar problemas da área educacional e resultados esperados ou alcançados.

Entendemos que é tempo de ampliar o compromisso com as demandas sociais e ambientais e as pesquisas com intervenção podem nutrir possibilidades. Esperamos que a difusão da obra, em forma de e-book, amplie o acesso a diferentes contextos educacionais e mobilize outras pesquisas que se comprometam com a transformação da realidade.

Caçador e La Paz, 25 de novembro de 2019.

Marlene Zwierewicz
Joel Haroldo Baade
Levi Hülse
Juan Miguel González Velasco

PARTE I
PESQUISAS DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA PPGEB-
UNIARP

IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Scheffmacher Felipus

Centro Municipal de Educação Infantil Professor Walmor Carlin do Prado

Lebon Régis - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A atenção à criança nas instituições de ensino foi sendo ressignificada no decorrer da história da educação brasileira. Vinculada, inicialmente, à criação de creches “[...] para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças” (GUIMARÃES, 2017, p. 89), a atenção foi, gradativamente, assegurando novos contornos, dessa vez com viés pedagógico, como forma de superar uma referência assistencialista.

Atender a essa perspectiva gera, contudo, a necessidade de transladar de um ensino linear a práticas que estimulem o desenvolvimento integral. A partir dessa demanda, a pesquisa sistematizada neste capítulo teve como objetivo avaliar as contribuições da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) para o desenvolvimento integral de crianças que frequentam a Educação

Infantil em uma instituição vinculada à Rede Municipal de Lebon Régis, em Santa Catarina, a partir de uma análise pautada nos campos de experiência definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), delineou-se a pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: descrever as dimensões de desenvolvimento implicadas na Educação Infantil a partir da análise dos documentos norteadores dessa etapa formativa no contexto brasileiro; analisar projetos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na perspectiva dos PCE em instituições de Educação Infantil de Santa Catarina e suas contribuições para o desenvolvimento integral, visando à identificação de possibilidades que pudessem ser ajustadas ao contexto da pesquisa; acompanhar a aplicação do PCE em uma turma de Educação Infantil vinculada à Rede Municipal de Ensino de Lebon Régis, visando ao levantamento de dados sobre seus impactos no desenvolvimento integral das crianças.

Em relação às contribuições teóricas, a pesquisa se comprometeu com a sistematização de estudos sobre a Educação Infantil, incluindo regulamentações que orientam essa etapa formativa no contexto brasileiro, pesquisas sobre o tratamento adequado às crianças e sobre conceitos como a transdisciplinaridade e a ecoformação.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa converge com as demandas do Mestrado Profissional ao se comprometer com a criação de um produto educacional em forma de projeto didático. Apesar de ser criado para um contexto específico, ou seja, uma instituição de Lebon Régis, a iniciativa pode ser explorada em outras instituições desde que adaptada para tal.

Especificidades da Educação Infantil no alinhamento com Projetos Criativos Ecoformadores

O direito da criança à educação formal denota uma condição tardia no contexto educacional brasileiro. Somente a partir do século XX, a obrigatoriedade do Estado em relação a ela passou a ser, de fato, considerada.

Antes disso, as opções criadas foram incapazes de prover a formação das crianças com profissionais habilitados e as condições pedagógicas e a

infraestrutura necessárias. Essa condição é caracterizada tanto pelo conceito de criança como pelas nomenclaturas atribuídas aos ambientes utilizados em diferentes momentos da história da educação brasileira.

Em 1996, contudo, a Educação Infantil passou a integrar o Sistema Nacional de Educação. Essa condição foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, sendo a inclusão definida no art. 21, no qual se indicava que a Educação Básica passava a ser formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (BRASIL, 2005).

Apesar da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, o acesso a todas as crianças brasileiras ainda está distante de acontecer. Essa observação pode ser justificada quando se analisa a falta de atendimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa universalizar, até 2016, o atendimento na pré-escola das crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar, até o final de vigência do referido plano, ou seja, até 2024, o atendimento em creches para até 50% das crianças com até três anos de idade (BRASIL, 2015).

Além de demandas relacionadas ao acesso à Educação Infantil, destaca-se a necessidade de se discutir o compromisso assumido na LDBEN 9394/96 com a formação integral das crianças que têm o direito de frequentar a referida etapa formativa. Essa garantia, mesmo sendo reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e pela BNCC (BRASIL, 2017), ainda demanda condições que ultrapassam o acesso à creche e à pré-escola. Ou seja, o fato de a criança frequentar uma instituição de Educação Infantil não lhe garante o direito ao desenvolvimento integral.

Além do aparato legal, é preciso que a instituição de Educação Infantil seja composta por uma equipe de profissionais qualificados, tenha espaços compatíveis com as necessidades da faixa etária e materiais diversificados, além de uma proposta pedagógica voltada à faixa etária. Essas demandas contribuem para superar o viés da Educação Infantil criticado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), citado a seguir:

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a

singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente (BRASIL, 1998, p. 18).

Tendo como base essa preocupação, a elaboração e a difusão do referido referencial contribuem para ampliar possibilidades pedagógicas para a Educação Infantil. Nele, defende-se uma visão da criança como construtora de sua própria identidade, autonomia e cidadania, fazendo referência ao que deveria ser trabalhado nas instituições (BRASIL, 1998). A partir de então, ampliaram-se as discussões sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e o educar as crianças.

Uma das propostas do próprio RCNEI era trabalhar com projetos, destacando que esses “[...] são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter [...]” (BRASIL, 1998, p. 57). Essa proposta é precedida no documento por um texto que faz referência a práticas envolvendo situações-problema, aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, além de proximidade com as práticas sociais reais.

A metodologia de projetos amplia possibilidades para a formação integral, reiterando o compromisso atual da Educação Infantil de articular o cuidar à educação como condição indissociável, conforme anunciado por Monção (2017). Além disso, oferece possibilidades para articular teoria e prática, estimulando a pertinência do ensino e o sentimento de pertencimento dos que participam, especialmente, de projetos norteados pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Considerando a necessidade da ênfase na relação entre as áreas do conhecimento e dessas com a realidade, o que caracteriza os dois conceitos, Torre e Zwierewicz (2009) estruturaram uma proposta metodológica nomeada de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Para os autores, os PCE têm algumas especificidades que os diferenciam de outros projetos, entre elas, a capacidade de relacionar três planos: a cognição, a emoção e a ação.

A utilização da metodologia dos PCE em outras pesquisas do PPGEB, como as de Almeida (2018), Hoffmann (2019) e Zielinski (2019), evidenciou alguns de

seus potenciais. Entre eles, Almeida (2018) destaca a articulação teórico-prática, aproximando os conteúdos da realidade em que os estudantes se inseriam; a oportunidade de diálogo fundamentado na teoria; o estímulo a uma nova visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem; o incentivo ao protagonismo dos estudantes e ao trabalho colaborativo. Condições como essas justificaram a implicação da metodologia dos PCE nesta pesquisa.

Metodologia da pesquisa

No desenvolvimento deste estudo, priorizou-se a pesquisa-ação pelo seu potencial de “[...] intervir na situação, com vistas a modificá-la” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 39). No caso deste estudo, pretendia-se oportunizar atividades práticas que tivessem sentido real para as crianças por fazerem parte de seu cotidiano, estimulando seu protagonismo ao superar rotinas estáticas, que reduzem as atividades ao uso de folhas e do lápis e centram o processo na fila indiana e no ensino de modo transmissivo.

A pesquisa documental, por sua vez, selecionou-se a fim de se analisarem experiências com PCE e documentos que são referência para a Educação Infantil. Destaca-se que, nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados tem como fonte documentos diversos (MARCONI; LAKATOS, 2010), tal como se pretendia neste estudo.

A abordagem qualitativa, por sua vez, possibilitou o levantamento de estratégias didáticas utilizadas em outros PCE, a coleta de dados realizada durante a observação das crianças e a compilação de dados a respeito da percepção dos pais e/ou responsáveis. Nesse processo, ofereceu condições para se avaliar meios “[...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

A pesquisa teve como locus o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Walmor Carlin do Prado, localizado na Rua Júlio Vieira, n. 200, Centro, Lebon Régis. A instituição é vinculada à Rede Municipal dessa cidade e foi inaugurada no dia 30 de junho de 2012, porém suas atividades oficiais tiveram início no dia 22 de outubro de 2012.

Participaram do estudo 18 crianças. Por ser um número reduzido, não houve seleção de amostra. O mesmo ocorreu com os pais, ou melhor, o estudo contou com um representante para cada uma das 18 crianças.

Na coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: a) um roteiro de análise documental: esse roteiro possibilitou a análise de outros projetos pedagógicos com o intuito de coletar ideias para a elaboração da proposta para o locus de estudo; b) um roteiro de observação: esse para acompanhar o envolvimento das crianças nas atividades vinculadas ao PCE; c) um questionário aplicado aos pais: esse para que expressassem suas percepções a respeito do desenvolvimento dos filhos durante a intervenção.

Resultados e discussão

Considerando que esta pesquisa teve como objetivo avaliar as contribuições de um PCE para o desenvolvimento integral de crianças que frequentavam o CMEI Professor Walmor Carlin do Prado, a partir de uma análise pautada nos campos de experiência definidos pela BNCC, destaca-se, inicialmente, a relevância de superar práticas centradas em tendências que se legitimam no ensino descontextualizado e no estímulo à reprodução.

Avanços em documentos que buscam assegurar essa superação têm sido determinantes para a Educação Infantil, além de pesquisas que valorizam esse processo. Ainda assim, é necessário dinamizar na prática as possibilidades.

Nesse sentido, retoma-se a reflexão de Morin (2015, p. 5) na qual afirma que “[...] soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade”. O “Projeto Criativo Ecoformador: eu brinco, tu brincas, nós brincamos e nos aventuramos nos brinquedos e brincadeiras de nossos avós”, elaborado para esta pesquisa, procurou corresponder a uma dessas iniciativas.

Para isso, a análise de outros quatro projetos de ensino e de aprendizagem, desenvolvidos em outras redes municipais de ensino, realizada antes da elaboração e da aplicação do PCE, possibilitou observar-se que práticas inovadoras são possíveis. Além disso, possibilitou o acesso a formas de

dinamizar, na prática, uma iniciativa que poderia ser voltada ao desenvolvimento integral, valorizando, ao mesmo tempo, a cultura local.

Em relação ao PCE desenvolvido, procurou-se oportunizar que, no estímulo à interação, as crianças tivessem possibilidades de vivenciar práticas que ainda não são generalizadas na Educação Infantil. A diferença nas manifestações das crianças no início e no desenvolvimento do PCE comprovou a relevância da iniciativa.

No início das atividades, observou-se certa resistência por parte das crianças, pois, mesmo sendo pequenas, já vêm de uma cultura na qual se entende que na escola deve haver folha, lápis, caderno, filas em carteiras, além de se fazer somente o que a professora lhes ofereça para apenas reproduzir algo.

Contudo, o resultado demonstrou que a persistência teve resultados. Pôde-se observar que todas as atividades propostas no desenvolvimento do PCE foram de grande valia para o desenvolvimento integral de toda a turma.

Um dos exemplos foi a vinculação do campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, previsto na BNCC (BRASIL, 2017). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vinculados a ele foram trabalhados na releitura da obra *Crianças na Praça*, de Ivan Cruz, especialmente no momento em que as crianças desenharam as brincadeiras de que mais gostaram na obra.

Por meio do questionário, os pais destacaram algumas mudanças observadas em seus filhos a partir da participação no PCE. Fizeram parte dos relatos a ampliação da autonomia, da comunicação, da criatividade, da motivação e outras condições fundamentais para o desenvolvimento integral.

Considerações finais

Apesar de possíveis limitações, observou-se que o PCE desenvolvido possibilitou às crianças a implicação em atividades que oportunizaram saírem da habitual folha de papel A4. Elas se mobilizaram e mobilizaram a comunidade, empoderaram-se e se valorizaram nesse processo sem, contudo, subestimar a relevância do outro e do contexto em que estavam inseridas, o que converge com as perspectivas transdisciplinar e ecoformadora.

À Educação Infantil compete ir além do estímulo ao desenvolvimento intelectual e físico, e o “Projeto Criativo Ecoformador: eu brinco, tu brincas, nós

brincamos e nos aventuramos nos brinquedos e brincadeiras de nossos avós” demonstrou possibilidades para que isso aconteça. A resposta de uma das mães caracteriza esse processo quando afirmou que seu filho sempre foi bastante independente, mas que ampliou sua autonomia a partir da implicação no PCE, destacando, também, que passou a ser mais concentrado e compreensivo. Ela também registrou que ficou muito feliz quando ele disse agora entender que nem todo colega era igual a ele, mas todos precisavam ser respeitados.

Referências

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria e Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024 – linha de base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HOFFMANN, Erenita. **A pertinência do ensino no uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**. v. 43, p. 162-176, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201608147080>.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

TORRE, Saturnino; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZIELINSKI, Helena C. **Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de Pesquisa com Intervenção I**. Florianópolis: IFSC, 2014.

UMA EXPERIÊNCIA COM UM SOFTWARE DINÂMICO NA CONSTRUÇÃO DE UM CANAL NO YOUTUBE COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Minosso

André Trevisan

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

O presente estudo desenvolveu-se junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB),¹ da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades que o software GeoGebra apresenta para o ensino de Função Quadrática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Com a pesquisa, pretendia-se responder à indagação: o que pode desenvolver um software dinâmico quando inserido no processo de ensino e de aprendizagem de Função Quadrática no 9º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, optou-se por um estudo de cunho qualitativo e de análise interpretativa. O público-alvo da pesquisa foi formado por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada em funcionamento em um dos municípios de Santa Catarina, Brasil.

A motivação ao estudo surgiu da vivência do pesquisador com dificuldades observadas nas turmas do Ensino Médio em relação aos conceitos básicos de Função Quadrática. Na tentativa de atenuar essa defasagem, buscou-

¹ O trabalho completo pode ser encontrado no repositório de dissertações da UNIARP em: <<https://repositorio.uniarp.edu.br>>.

se desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, com a intenção de construir, de forma significativa, os conceitos primitivos de Função Quadrática.

Ao término do estudo, construiu-se um vídeo-tutorial² com os discentes da turma. O material contém uma síntese do contexto histórico do software GeoGebra bem como definições teórico-metodológicas do conceito de Função Quadrática.

As Tecnologias de Informação e Comunicação e o uso do software GeoGebra

A cultura da sociedade atual protagoniza configurações e reconfigurações de diversas perspectivas teóricas, as quais sugerem que o ator humano não deve ser visto como o único, nem o principal responsável pelo conhecimento produzido, há uma ênfase na coletividade com a coparticipação de não humanos nesse processo (SOUTO; BORBA, 2016, p. 3).

É certo que a sociedade se encontra em constante transformação, e aquilo que hoje é atual torna-se obsoleto amanhã. Reflexos desse ritmo frenético adentram a escola, colocando em xeque as formas tradicionais de ensino.

Nesse cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem como alternativa para potencializar as práticas docentes, especialmente no sentido de considerar as condições situadas na epígrafe desta seção. As TIC se constituem em vários recursos, entre eles “[...] os computadores, as calculadoras, a Internet, como também os vídeos” (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 102). As possibilidades que esses recursos oferecem favorecem a experimentação, a simulação e o manuseio de diferentes ferramentas, ampliando possibilidades para o acesso ao conhecimento e para sua apropriação, construção e difusão.

² Conta de e-mail criada: uniarp.mestrado@gmail.com

Canal no Youtube criado:
https://www.youtube.com/channel/UC5yalrq8QSGAU6tGaJ8pu7g?view_as=subscrib

[...] estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimídia e hipermídia) (PONTE, 2000, p. 2).

Ponte (2000) afirma que as TIC podem contribuir para uma educação mais adequada à nossa sociedade dos seguintes modos: i) colaborando para a aprendizagem de diversos conteúdos; ii) possibilitando a criação de espaços de interação e comunicação; iii) permitindo novas formas de expressão criativa, de realização de projeto e de reflexão crítica.

Além desses aspectos positivos em relação ao uso das TIC, Miskulin, Amorim e Silva (2005) destacam que: educar em uma sociedade na qual a tecnologia é predominante caracterizada como um movimento que vai além do treinar pessoas para o uso desses recursos. Nesse processo, a educação pode e deve proporcionar a formação integral e plena do sujeito, formando indivíduos autônomos e conscientes.

Portanto, ao utilizar as TIC na construção do conhecimento matemático, o professor torna-se participante no “processo de construção do conhecimento do aluno, sendo um mediador, motivador e orientador da aprendizagem” (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 102).

Dentro dessa perspectiva, Santos (2014) enfatiza que estudantes educados tecnologicamente na Educação Básica usufruirão futuramente de melhores condições de emprego e poderão ampliar as relações com outras pessoas, dadas as novas opções de comunicação que a internet acarretou para a vida em sociedade. Portanto, os docentes precisam estar abertos para essas novas formas de saber humano, de gerar e de dominar conhecimento, de produzir saber científico e apropriar-se dele se não quiserem ficar estagnados em métodos de ensino e teorias de trabalho obsoletos (MISKULIN, 1999).

O uso das TIC na construção do conhecimento matemático possibilita ao docente torna-se participante no “[...] processo de construção do conhecimento do aluno, sendo um mediador, motivador e orientador da aprendizagem” (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 102). Considerando essa possibilidade, selecionou-se como objeto de estudo o software GeoGebra, que possibilita a visualização,

compreensão e internalização de diversos conceitos matemáticos, além de ser dinâmico e atrativo, conforme destaca Cataneo (2011).

Com a utilização do software GeoGebra, o docente pode planejar e executar a transposição didática com mais clareza e objetividade. Hespanhol *et al.* (2016) acreditam que atividades planejadas e desenvolvidas com a utilização do GeoGebra facilitam o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Melo e Silva (2013), por sua vez, destacam que o software GeoGebra contribui para “despertar” nos estudantes a curiosidade e o interesse em aprender conteúdos matemáticos, sendo possível comprovar as propriedades algébricas, geométricas e aritméticas por meio de gráficos, além de explorar outros conceitos.

Contudo, Ponte, Oliveira e Varandas (2001) enfatizam que os estudantes necessitam saber o potencial do software, bem como seus pontos fracos e fortes. Essa tecnologia, quando utilizada adequadamente, muda o ambiente em que os docentes trabalham e o modo como se relacionam com seus pares. Isso tem um impacto importante na natureza do trabalho docente e, desse modo, na sua identidade profissional.

Ainda de acordo com Ponte, Oliveira e Varandas (2001), ao utilizar TIC como o software GeoGebra na exploração dos conceitos matemáticos, o docente possibilita que o estudante exercite sua autonomia e desenvolva pesquisa e modelações.³ Por conseguinte, um trabalho mais eficiente, a partir do uso do referido software, garante uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos matemáticos.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa ocorreu durante os anos de 2017 e 2018, concomitantemente às disciplinas do PPGEB, sendo desenvolvida junto à turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada do município de Concórdia, Santa Catarina. Para a elaboração do estudo e a construção dos dados, utilizou-se o software GeoGebra como recurso tecnológico para o ensino de Matemática.

³ A expressão “modelações” é usada por Ponte (1995).

Para dar início às atividades propostas, realizaram-se algumas explicações prévias para construir e solidificar o conceito de função e sua relação de dependência com a variável. Posteriormente, iniciou-se o processo de construção do conceito de Função Quadrática, utilizando o software.

Em um primeiro momento, levantaram-se questões com os estudantes sobre o que seria o recurso didático. Na sequência, distribuíram-se diversos comandos para serem inseridos.

Ao longo de todo o processo, estimulou-se que eles realizassem uma observação mais atenta dos gráficos inseridos no software e de seu comportamento quando se alteravam os seus coeficientes (positivo e negativo). Após essas observações, solicitou-se que os estudantes realizassem um registro, que foi minuciosamente analisado ao longo da dissertação,⁴ no qual foi possível observar o raciocínio desenvolvido por eles para os comandos descritos nas diferentes atividades propostas.

Ao término do estudo, realizou-se, junto com os estudantes, a construção de um canal no YouTube, havendo a postagem de um vídeo que foi utilizado como o produto educacional da pesquisa. Esse está disponível de forma gratuita para a comunidade escolar. Vale salientar que foi desenvolvido de forma artesanal pelos estudantes, que utilizaram recursos simples de edição de vídeo.

Considerações finais

Ao longo de toda a pesquisa, foi possível perceber a motivação dos estudantes para realizar as situações propostas, bem como sua dedicação e seu empenho. Isso ficou ainda mais nítido na construção do canal no YouTube e na elaboração do vídeo que constituiu o “produto educacional”.

Também foi possível perceber a importância da utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática, pois, quando um educador insere na sua práxis pedagógica um recurso tecnológico, possibilita que o discente construa seus conhecimentos de forma dinamizada e significativa.

⁴ Minosso (2018).

Dentre os vários softwares existentes hoje na educação em Matemática, optou-se pelo software GeoGebra pelo seu fácil manuseio e por ser um programa de código fonte livre, além de ser dinâmico e atrativo para os estudantes (CAVALCANTE, 2010). A percepção dos estudantes implicados na pesquisa demonstrou que ocorreu uma aceitação positiva do software GeoGebra nas aulas de Matemática, pois esse auxiliou na compreensão, visualização e na construção do conhecimento do conceito de Função Quadrática.

A aceitação, a motivação e a compreensão dos conceitos matemáticos conforme detectadas nesta pesquisa também foram observadas por Júnior (2011, p. 48). Esse autor salienta que o “[...] GeoGebra estabelece inúmeras vantagens para o desenvolvimento do aluno, provocando nele interesse para o seu aprendizado”. Para Júnior, o software GeoGebra proporciona condições para “[...] a elaboração de situações que ajudam a construção de conhecimentos obtidos pelo aluno” (2011, p. 48).

Conclui-se, portanto, que o uso do GeoGebra no estudo de Funções Quadráticas pode ser um recurso para auxiliar os docentes em suas aulas, tornando-as mais atrativas e significativas aos olhos dos estudantes, que sentirão mais entusiasmo com a Matemática. Além disso, por meio da resolução dos exercícios, é possível perceber que os softwares utilizados não resolvem os problemas sozinhos, já que necessitam da interpretação e da manipulação dos estudantes de forma adequada (ROCHA; POFFAL; MENEGHETTI, 2015), valorizando o sentido da humanização na aprendizagem.

Por fim, vale ressaltar o quanto o software GeoGebra se mostrou eficaz, uma vez que aliou o uso das tecnologias aos conteúdos abordados e possibilitou aos estudantes alcançarem os objetivos das atividades. Eles não só conseguiram realizar e entender o que foi proposto, como também o fizeram com entusiasmo, interesse e demonstrando bastante habilidade em relação ao uso do computador e de seus recursos.

Vivemos em um período rodeado por recursos tecnológicos que auxiliam na vida cotidiana, porém a escola continua no mesmo ritmo desde sua criação (quadro e giz). O último documento regulamentador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), traz as novas tecnologias

como algo inevitável na construção do conhecimento. No entanto, isso ainda é um grande desafio para a maioria dos professores de Matemática.

Nesse contexto de mudanças necessárias, vale destacar que o processo de ensino e aprendizagem só é eficaz tecnologicamente se o docente se posiciona como mediador desse processo, já que apenas com o software GeoGebra ou uma tecnologia qualquer o estudante não conseguiria construir seus conhecimentos de maneira sólida e significativa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: limites e possibilidades. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 101-119, 2014.

CATANEO, V. I, **O uso do software GeoGebra como ferramenta que pode facilitar o processo ensino aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental séries finais**. 2011. 86f. Especialização do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Matemática. Unibave, Orleans, 2011.

CAVALCANTE, N. I. S. **O ensino de matemática e o software GeoGebra: discutindo potencialidades dessa relação como recurso para o ensino de funções**, Monteiro-PB, 2010.

COSTA, W. N. G. O uso das novas tecnologias nas aulas de matemática: a questão do poder docente. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 707-726, set./dez., 2013.

HESPANHOL, L. L. *et al*. A utilização do software GeoGebra para o ensino da geometria. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016, São Paulo. Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, v. 12, 2016.

JÚNIOR, E. J. de S. **Uso do GeoGebra no ensino das funções quadráticas: uma proposta para sala de aula**. 2011, 51f. Trabalho de Conclusão do Curso de

Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2011.

MELO, A. L. C. D.; SILVA, G. S. C., **Utilização do software GeoGebra como ferramenta auxiliar ao estudo das funções quadráticas no Ensino Fundamental e Médio**. GT5 – Educação, Comunicação e Tecnologias. Sergipe: Instituto Federal de Sergipe, 2011.

MINOSSO, A. **Contribuições do Software de Geometria Dinâmica na Abordagem do Conceito de Função Quadrática no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Caçador-SC, 2018.

MISKULIN, R. G. S; **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

MISKULIN, R. G. S.; AMORIM, J. A.; SILVA, M. R. C. As possibilidades pedagógicas do ambiente computacional TELEDUC na exploração, na disseminação e na representação de conceitos matemáticos. In: BARBOSA, R. M. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 72-83.

OLIVEIRA, C. de; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. de. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.

PONTE, J. P. Novas tecnologias na aula de matemática. **Educação e Matemática**, v. 34, p. 2-7, 1995.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. **A formação do professor de matemática**. Campinas: Papirus, 2001. p. 1-24.

ROCHA, L. A. de S.; POFFAL, C. A.; MENEGHETTI, C. M. S. A utilização de softwares no ensino de funções quadráticas. **Ciência e Natura, Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas (UFSM)**, Santa Maria, v. 37, Ed. Especial PROFMAT, p. 19-35, 2015.

SANTOS, A. C. B. dos. **A utilização das TIC como meio facilitador do processo ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2014. 62f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2014.

SOUTO, D. L. P.; BORBA, M. de C. Seres Humanos-com-internet ou Internet-com-seres-humanos: uma troca de papéis? **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 19, n. 2, p. 217-242, 2016.

IMPLICAÇÕES DE UM CENÁRIO ECOFORMADOR CONSTRUÍDO COLABORATIVAMENTE NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iliane Stein

Escola Municipal Professor Didio Augusto

União da Vitória - Paraná

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Madalena Pereira da Silva

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Programa de Mestrado em Educação - PPGE

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Lages - Brasil

Introdução

Este capítulo sistematiza uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto

Vale do Rio do Peixe (UNIARP). O estudo contempla a construção de um cenário ecoformador em uma escola da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, Brasil, e sua utilização no estudo articulado dos conteúdos curriculares com demandas da realidade, respaldando-se em conceitos como o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

Em seu desenvolvimento, o estudo pretende se comprometer com mudanças necessárias no cenário educacional, as quais surgem de demandas sociais e ambientais e de incertezas em relação ao futuro. Entende-se que as práticas educativas fragmentadas não estão sendo capazes de promover a articulação entre os processos de formação e ação necessários para o enfrentamento das adversidades presentes na vida atual dos estudantes e em seu futuro.

Diante desses apontamentos, acredita-se que a educação não deve se limitar ao espaço da sala de aula, pois existem possibilidades para além de suas paredes e dos muros escolares. Além disso, mais que transferir conhecimentos do passado, as escolas e os profissionais que nelas atuam precisam promover formas de construir e de difundir conhecimentos, estimular a resolução de situações-problema e promover práticas de intervenção para qualificar a realidade dos próprios estudantes e dos contextos em que se inserem. Ou seja, contribuir para o saber, para o fazer e para o ser.

Tendo como base essas prerrogativas, o objetivo deste estudo consiste em criar, colaborativamente, um cenário ecoformador, que receberá o título de 'Oficina Ecológica', utilizando tanto a etapa de elaboração de projeto como a de construção na apropriação dos conteúdos curriculares. O estudo implicará no levantamento de sugestões de estudantes, docentes e membros da comunidade.

Todo o processo será organizado em um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) com a adoção da metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009), cuja proposta se compromete com o estímulo ao pensamento complexo e com o protagonismo dos envolvidos. A participação colaborativa será amparada por conteúdos curriculares, o que possibilitará avaliar a apropriação desses conteúdos pelos estudantes, bem como seu emprego no projeto e na construção do cenário ecoformador.

A prática pedagógica e o estímulo ao pensamento complexo na criação e na utilização de cenários ecoformadores

A sociedade vem sofrendo grandes modificações no decorrer do século XXI, evidenciando que práticas pedagógicas tradicionais têm se tornado insuficientes para responder às demandas sociais e ambientais presentes e futuras. Essas práticas caracterizam o que Morin (2009, p. 13) contextualiza como uma

[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários.

Tais práticas são resultado da persistência de um ensino fundamentado no pensamento reducionista, vinculado ao paradigma tradicional ou positivista. Elas se traduzem pela transmissão de conhecimentos acumulados e por iniciativas fragmentadas e descontextualizadas. Diante dessa realidade, Petraglia (2008, p. 35) afirma que “É preciso esperança para não nos entregarmos ao definitivo caos, para não desistirmos de procurar o sentido da existência, mesmo com a convicção da transitoriedade e da finitude da condição humana, da interveniência do aleatório”.

A vivência em uma sociedade centrada na acumulação de riquezas – por um percentual reduzido da população – tem acentuado os problemas sociais e ambientais. Movida por interesses políticos e econômicos, essa proposta de sociedade nos faz conviver com a falta de solidariedade e de espiritualidade (MORAES, 2003).

Em contrapartida, observa-se que, apesar de uma série de críticas, justamente enunciadas por autores como Portelinha et al. (2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que é necessário “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

A escola precisa, portanto, redimensionar sua ação diante das demandas do contexto social e ambiental. Nesse sentido, cabe ao docente trabalhar conhecimentos que não são imutáveis (MIZUKAMI, 2003) e articulá-los à

realidade (ZWIEREWICZ, 2017), pois “[...] todos os avanços do conhecimento aproximaram-nos de um desconhecido que desafia os nossos conceitos, a nossa lógica e a nossa inteligência” (MORIN, 2005, p. 22).

Parte-se do princípio de que “[...] a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65), dando sentido ao conteúdo curricular na sua aproximação com a realidade e com as possibilidades de promover intervenções que a transformem. Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 9) afirmam que “[...] não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e, tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura”. É preciso, portanto, acentuar a pertinência do ensino e o sentimento de pertencimento nos estudantes.

Essa ênfase é essencial para o estímulo do pensamento complexo, anunciado por Morin (2000). Para esse autor, “[...] Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade” (p. 38), implicando que, na educação, promova-se uma ressignificação nas formas de conceber a realidade, pois, para ele,

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2003, p. 20).

Existe, portanto, uma emergência de religar os saberes, aprender a pensar, lapidar o pensamento por meio do que González Velasco (2017) define como religação dos saberes. “Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (MORIN, 2000, p. 10).

Com a motivação de estimular o pensamento complexo em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Didio Augusto, União da Vitória, Paraná, pretende-se criar colaborativamente um cenário ecoformador. Para tanto, utilizar-se-á tanto a etapa de elaboração de projeto como a de construção na apropriação de conteúdos curriculares.

Os cenários ecoformadores são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social [...] (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

O processo de definição do cenário – sua construção e sua articulação com os conteúdos curriculares – implicará em uma pesquisa-ação, nutrida pelo paradigma ecossistêmico ou transcomplexo. Destaca-se que, para esse paradigma, “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...]. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61). É por meio desse paradigma que o pensamento complexo pode ser estimulado, pois “[...] é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (PETRAGLIA, 2013, p. 16).

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo caracteriza-se pelo uso de uma pesquisa-ação e da abordagem qualitativa. Elas têm potencial para que se alcance o objetivo que norteia este estudo.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Por isso, durante a pesquisa, realizar-se-ão diversas ações com o intuito de promover a interação entre estudantes e membros da comunidade interna e externa à escola, bem como sua colaboração na construção do cenário ecoformador. Por envolver diretamente uma das turmas da escola implicada na pesquisa, destaca-se, dentre as possíveis ações, a aplicação de um questionário aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental a fim de coletar informações

que orientem a elaboração de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), envolvendo a construção do cenário ecoformador, que receberá o título de 'Oficina Ecológica'.

Após a coleta de dados, pretende-se que os estudantes esquematizem uma planta para ilustrar o cenário ecoformador que gostariam de construir colaborativamente. Terminada essa etapa, realizar-se-ão ações para a arrecadação de materiais sustentáveis a serem utilizados na construção. Finalmente, a construção do cenário ecoformador se realizará com o apoio de membros da comunidade que se disponibilizarem.

O processo de definição do cenário e a sua construção serão articulados com os conteúdos curriculares, com a realização de cálculos, medidas, produção textual, entre outras atividades. Pretende-se avaliar como os conteúdos curriculares vão sendo compreendidos e apropriados durante o envolvimento dos estudantes na projeção e na criação do cenário ecoformador.

Para tanto, realizar-se-á uma análise documental com base em formulários, atividades e portfólio. Também, efetivar-se-ão entrevistas com docentes e estudantes com o intuito de revelar os impactos do cenário ecoformador na aprendizagem e sua contribuição para a pertinência do ensino.

Resultados esperados

Com base no exposto, e tendo em vista que o projeto se encontra em desenvolvimento, o que se pretende ao final de sua execução é o estímulo ao pensamento complexo e a demonstração de sua relevância nas práticas metodológicas desenvolvidas, considerando as demandas aqui apresentadas, que se referem, principalmente, a transformações na busca por um ensino transdisciplinar e ecoformador.

Espera-se, com a construção do cenário ecoformador, analisar se os estudantes se apropriaram dos conteúdos curriculares durante as atividades e se esses foram significativos e compreendidos na sua projeção e criação. A intenção é colaborar também para o aprimoramento e para mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os demais estudantes do EFEM Professor Didio Augusto, a partir do acompanhamento da projeção e da construção do cenário ecoformador.

Essa prática pretende ser transformada em um produto educacional, constituído em forma de PCE, explicitando o processo desenvolvido na descrição de seus organizadores conceituais. O registro e a difusão do produto pretendem valorizar a ação colaborativa com participação direta e efetiva dos estudantes e atender às premissas do mestrado profissional.

Considerações finais

Transitar do ensino linear, fragmentado e descontextualizado para práticas transdisciplinares e ecoformadoras constitui-se como uma atividade complexa, mas possível (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019). Complexa porque lida com o mundo real, com o diálogo e com a tomada de decisão, como anuncia Morin (2005); e possível porque a proposta apresentada pode significar uma alternativa viável.

Ela converge com o convite de Morin (2009) para refletir sobre a necessidade de uma reforma no ensino articulada à reforma do pensamento. Portanto, com base no exposto e nas considerações pautadas nos autores citados neste estudo, evidencia-se a necessidade da transformação da prática docente e de um ensino integrador, em que o estudante seja parte constituinte e protagonista dessa transformação.

Referências

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Religaje educativo**: espacio-tiempo. La Paz: Prisa, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e a aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Paulo: EDUFSCAR, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus: 2003.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, a. 16, n. 70, p. 57-69. abr./jun. 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia/0e297d50-855a-4840-a16f-853d162ac327?version=1.3>. Acesso em: 20 maio 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. PortoAlegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a04.pdf>. Acesso em 6 jun. 2019.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. *In*: DITTRICH, M. G. et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SOUZA, Vera Lúcia SOUza. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. especial, out, p. 83-94, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.6.

PESQUISA COM IMPLICAÇÕES DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Aline Lima da Rocha Almeida

Escola Municipal de Educação Básica Rodolfo Nickel
Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador – Brasil

Introdução

Com os avanços tecnológicos, a exploração desenfreada do meio ambiente, a ampliação da concentração de renda nas mãos de uma parcela mínima da população mundial e outras condições que diferenciam a realidade atual da vivenciada em décadas anteriores, a humanidade tem passado por transformações que refletem no contexto escolar, imprimindo novas demandas para a prática pedagógica. Entre tais demandas, observa-se a necessidade de uma educação que estimule um ensino comprometido com o saber, o fazer e o ser.

Nesse contexto, os docentes convivem com condições cada vez mais diversas e adversas que lhes exigem, além de conhecimento pedagógico e específico da área de atuação, uma postura mais solidária diante da vida no e do planeta. Nesse sentido, evidencia-se a emergência de uma educação que

favoreça a religação dos conhecimentos (GONZÁLEZ VELASCO, 2017) e desses com a realidade (ZWIEREWICZ, 2017).

Essa educação religadora suscita a superação do paradigma positivista e que estimula um ensino descontextualizado, linear e fragmentado. Por favorecer a competição e a exclusão, esse paradigma tem sido incapaz de articular a educação às reais necessidades sociais e ambientais que afetam os contextos global e local.

A emergência de superar essa perspectiva tem sido defendida por autores como Moraes (1996, 2004), Morin (2001, 2009, 2015), Santos (2009), Torre e Zwierewicz (2009). Todos convergem com D’Ambrosio (2016) quando esse afirma que é necessário romper com as ‘gaiolas epistemológicas’ e “[...] substituir o pensamento que isola pelo pensamento que une toda a humanidade, o que se torna possível mediante um elenco de saberes que são essenciais para a cidadania planetária” (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 222).

Norteadas por esse pensamento, a pesquisa aqui sistematizada foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), de Caçador, Santa Catarina. A pesquisa culminou na criação de dois produtos educacionais: a) o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, adaptado às demandas de uma escola do campo; b) e o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) ‘As aventuras de Felpe Filva na escola do campo’. Neste capítulo, prioriza-se a sistematização dos dois produtos idealizados e desenvolvidos durante a pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Na análise das contribuições do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e do PCE ‘As aventuras de Felpe Filva na escola do campo’ para a prática pedagógica e para o atendimento das necessidades formativas dos docentes, realizou-se uma pesquisa-ação, priorizando a abordagem qualitativa. Entre as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados, utilizaram-se dois questionários, aplicados aos oito docentes no início e ao final do programa formativo, e uma entrevista, aplicada a 18 estudantes para conhecer suas percepções em relação ao PCE. No caso deste capítulo, não se analisaram os

resultados do estudo, pois se prioriza a sistematização dos dois produtos educacionais elaborados durante a pesquisa, como já afirmado.

Destaca-se, ainda, que, para preservar os preceitos éticos, encaminhou-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UNIARP e aprovado por esse. Também utilizaram-se quatro documentos indicados para esse tipo de pesquisa: a) a Declaração de Ciência e Concordância das instituições envolvidas; b) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade; c) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes; d) e o Termo de autorização de uso de imagem.

O Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: pertinência e empatia nos processos de ensino e de aprendizagem

Tanto o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas quanto o PCE “As aventuras de Felpe Filva na escola do campo” pautaram-se pelos conceitos que mobilizam as Redes Internacionais de Escolas Criativas (RIEC e RIEC Brasil), as quais têm como objetivos contribuir para a identificação, potencialização e difusão de “[...] instituições e práticas transdisciplinares e ecoformadoras, priorizando as que propiciam tanto a religação dos saberes quanto a formação integral e a consciência planetária” (RIEC BRASIL, 2014 apud ZWIREWICZ et al., 2017, p. 1852).

Para atender a essa perspectiva, a transdisciplinaridade e a ecoformação constituíram-se como os dois conceitos centrais que nortearam a elaboração do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e sua adaptação às demandas da EMEB Rodolfo Nickel. Ambos os conceitos convergem com o paradigma ecossistêmico e com o pensamento complexo e favorecem a aproximação do currículo com a realidade dos estudantes, ampliando a pertinência do ensino.

A partir de análises do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas desenvolvido em outros contextos, da caracterização do perfil docente e da identificação das necessidades formativas dos docentes da referida escola, possibilitou-se estruturar um programa com o objetivo de superar os desafios da instituição envolvida na pesquisa e, ao mesmo tempo, valorizar os potenciais que esta já apresentava. A proposta, além de ter sido pautada nos conceitos aqui anunciados, considerou demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(BRASIL, 2017), da Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMARP (AMARP, 2016) e da Proposta Curricular do município de Caçador (CAÇADOR, 2017).

Organizou-se o estudo de acordo com as cinco etapas originais do programa formativo, sistematizadas a partir da publicação de Zwierewicz et al. (2017) e ajustadas para atender às demandas da escola de campo implicada na pesquisa, sendo estas: a) **etapa da conexão**: consiste no início do programa e objetiva impactar os participantes por meio de estratégias para que possam situar suas práticas, identificando e valorizando as inovações realizadas antes do início da formação, bem como os desafios a serem enfrentados, além de trabalhar as bases teóricas que norteiam o programa e as possibilidades metodológicas e avaliativas; b) **etapa da projeção**: prevê planejamentos que têm como objetivo reduzir a distância entre o desejado e o realizado, sendo, portanto, a etapa da definição do PCE; c) **etapa da interação**: estimula a socialização das ações desenvolvidas desde o início da formação. Ela aconteceu no segundo encontro, quando foi realizada a memória dos conceitos que nortearam o encontro anterior. Isso foi uma forma de conectar a teoria às práticas que os participantes compartilhariam na sequência; d) **etapa do fortalecimento**: estimula o aprofundamento de conhecimentos teóricos, articulando-os a possibilidades práticas, impulsionando mudanças necessárias para reduzir a distância entre o real e o desejado; e) **etapa da polinização**: estimula a divulgação dos resultados dos PCE, valorizando as escolas, os profissionais, os estudantes, as comunidades e suas iniciativas, contribuindo, também, para que outros contextos possam ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado. Na etapa, realizou-se o quinto e último encontro, que aconteceu no Centro Comunitário da comunidade em que a escola pesquisada está inserida, culminando com a primeira Mostra do Conhecimento da EMEB Rodolfo Nickel.

Sobre o PCE “As aventuras de Felpo Filva na escola do campo”

No início do ano letivo de 2018, a partir da sugestão de uma docente, escolheu-se o livro “Felpo Filva”, da autora Eva Furnari, com a pretensão de desenvolver um projeto de estímulo à leitura e à escrita, pois a obra apresenta diversos gêneros textuais. A partir de então, os docentes estimularam o envolvimento das turmas por meio da recepção de uma carta, confeccionada

pela equipe docente para a ocasião, que foi deixada em uma caixa de correio da escola, tendo em vista não existir atendimento dos Correios à comunidade.

A carta era, imaginariamente, de “Felpo Filva” e continha comentários sobre a escola, além do local de residência do personagem e algumas características suas, mas não informava se ele era humano ou animal. Isso despertou a curiosidade dos estudantes e os motivou a querer conhecer com mais profundidade o gênero carta, pois pretendiam respondê-la e descobrir quem ele realmente era.

Com o início do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, que neste caso teve como subtítulo ‘pertinência e empatia no processo de ensino e aprendizagem’, a atividade foi valorizada como epítome do PCE. Dessa forma, o que seria um projeto de leitura e de escrita que priorizava a dimensão cognitiva, transformou-se em uma proposta impulsionadora do desenvolvimento integral, mobilizada pela transdisciplinaridade e pela ecoformação ao articular teoria e prática e estimular a aproximação entre os conteúdos e a realidade do campo, conforme síntese das ações vinculadas às organizações conceituais do PCE, destacadas na sequência .

Legitimação pragmática

Para estimular um ensino contextualizado, transdisciplinar e ecoformador, exploraram-se diferentes possibilidades práticas. Dividida em vários eixos, a legitimação pragmática contribuiu com a organização do PCE, facilitando a mobilização de conhecimentos e de ações durante todo o ano letivo, por meio de uma sequência didática que considerou o epítome como ponto de partida e a polinização como ponto de chegada, conforme previsto na metodologia do PCE. Os eixos foram: i) exploração de gêneros textuais; ii) identidade; iii) localização; iv) preparação da visita do Felpo; v) visita do Felpo; vi) alimentação saudável e horta escolar. Os eixos representam fragmentos de uma proposta que mobilizou a comunidade interna e externa e demonstrou a relevância de se trabalhar uma formação atenta às demandas da realidade dos estudantes e de seu entorno.

Eixos norteadores: entre as demandas do currículo e as da realidade local

O PCE teve como objetivo geral impulsionar um processo de ensino e aprendizagem que priorizasse a articulação entre o currículo e a realidade local/global e favorecesse a empatia e a pertinência do ensino, visando ao empoderamento dos estudantes e da comunidade a partir da valorização do cultivo e do manejo das atividades agrícola e leiteira que eles desenvolvem. Em relação aos objetivos específicos, registra-se aqui parte dos que se articularam a uma das atividades descritas na sequência, que se constituiu na revitalização da horta, organizada em atividades como: repensar a horta a partir de sua conexão com os conteúdos curriculares e da participação em sua revitalização; analisar a importância dos alimentos orgânicos para uma vida saudável, tanto para os seres humanos quanto para o meio ambiente; aprofundar conhecimentos sobre o manejo da terra, a maneira e a época corretas de plantar cada alimento; conhecer diferentes sementes crioulas; plantar diferentes qualidades de chá e compreender sua função no controle natural das pragas; conhecer diferentes técnicas orgânicas para melhorar a terra, possibilitando, ao mesmo tempo, qualidade no cultivo das plantas.

Atividade: revitalização da horta

Para a revitalização da horta, a escola contou com a parceria da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) por meio de uma extensionista social. Após todas as turmas trabalharem com o tema alimentação saudável, a profissional propôs uma ação para a melhoria da horta e um estudo detalhado sobre alimentos orgânicos.

Em um primeiro momento, trabalhou-se o preparo da terra e dos canteiros e, ainda, o espaçamento correto entre uma muda e outra na hora de plantar, envolvendo questões matemáticas. Após essa orientação e uma prática, os estudantes aprenderam sobre o controle natural de pragas por meio do uso de algumas plantas que são repelentes, evitando, dessa forma, o uso de agrotóxico, sistematizando, posteriormente, o processo em produções textuais.

Em um segundo momento, a extensionista social apresentou a possibilidade de produzir um substrato para a melhoria da qualidade da terra, confeccionado apenas com ingredientes que não prejudicam nem o solo nem as pessoas, sendo eles: terra de mato, areia média, cal virgem, cinza de fogão e superfosfato triplo.

Após a indicação das quantidades necessárias de cada ingrediente, os estudantes produziram o substrato, junto com a docente responsável pela turma e a extensionista social, e depositaram-no na terra para realizar o plantio. Eles também organizaram canteiros de chás e de temperos, hortaliças e tubérculos, além de repelentes naturais como alecrim e hortelã, aprendendo sobre a relevância de cada um na melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente.

Coordenadas temporais e avaliação emergente

O PCE foi desenvolvido de fevereiro a novembro de 2018 e, a avaliação priorizou o desenvolvimento integral, tendo como foco os campos de experiência e as competências estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017) e sua relação com as demandas locais, valorizando a capacidade de solucionar problemas e a implicação em um ensino transdisciplinar e ecoformador. Para tanto, utilizaram-se registros coletivos e individuais sobre conteúdos específicos, bem como sobre interação, participação, ampliação do vocabulário, coordenação motora, raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, seminários, atividades de interação com a comunidade etc.

Polinização

Na polinização, realizou-se na comunidade a primeira Mostra do Conhecimento. O tema da mostra foi o PCE, tendo sido apresentadas todas as suas etapas e alguns dos materiais produzidos. O evento recebeu um público significativo, passando de 100 o número de visitantes. Além disso, nesse dia, também, estavam presentes “Felpo Filva e sua admiradora e esposa Charlô”, também personagem do livro. A mostra foi organizada conforme os seis eixos selecionados para o desenvolvimento do projeto durante o ano letivo.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicaram que a proposta formativa e o PCE desenvolvido contribuíram para a transformação da prática pedagógica dos docentes, especialmente: na articulação teórico-prática, aproximando os conteúdos da realidade em que os estudantes estavam inseridos; nas oportunidades para a ampliação de diálogos fundamentados na teoria, ressignificando a visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem; na ampliação da criatividade e do protagonismo dos estudantes; e no trabalho colaborativo.

Vale destacar, também, que a primeira Mostra do Conhecimento, realizada na etapa de polinização, possibilitou difundir o trabalho dos docentes e dos estudantes, favorecendo o reconhecimento de práticas transdisciplinares e ecoformadoras por parte da comunidade escolar interna e externa. Nesse processo, ficou explícito que o PCE desenvolvido e socializado mobilizou conhecimentos curriculares e sua articulação com as demandas locais e globais.

Referências

- AMARP. **Diretriz Curricular da Educação Infantil**. Videira: Secretaria Municipal de Ensino, 2016. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/808/arquivos/1118169_Diretriz_Curricular_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.
- CAÇADOR. **Proposta Curricular do município de Caçador**. Secretaria Municipal de Educação. Caçador, 2017.
- D'AMBRÓSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande – v. 9, n. 20, p. 222-234, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872/2234>. Acesso em: 26 out. 2019.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista em Aberto**, Brasília, n. 70, abr./jun. 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PUKALL, J. P. **(Eco)Formação de professores na educação básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores**. Blumenau: FURB, 2017.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMANN, A. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M. G. et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

IMPACTOS DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA E DA UTILIZAÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz Alves de Oliveira

Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa
Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Introdução

[...] por toda parte do mundo, homens e mulheres se organizam em torno de iniciativas originais e inovadoras que visam criar novas perspectivas para o futuro. As soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade (MORIN, 2015, p. 5).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Sua importância reside no potencial que oferece para a formação integral em “[...] suas diferentes e complementares perspectivas” (ANGOTTI, 2006, p. 18). Isso acontece, especialmente, quando a etapa formativa se norteia por uma nova epistemologia “[...] capaz de resgatar a multidimensionalidade do sujeito,

compreendido a partir de uma ontologia complexa” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 244).

A Educação Infantil se constitui como o primeiro momento para rever a formação de um sujeito que, por meio do paradigma positivista, vai “[...] gradativamente perdendo a si próprio e se desgarrando de seu tempo, dilacerado por expectativas que não eram, mas ao mesmo tempo eram também as suas, e cuja desconstrução foi se tornando cada vez mais intensa” (PETRAGLIA, 2008, p. 32). Nesse sentido, a autora valoriza a possibilidade de uma educação complexa, cujo papel é “[...] propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade” (p. 35).

Para tanto, é indispensável disponibilizar no contexto escolar “[...] um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis num tempo bem planejado e capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta” (MORENO, 2007, p. 55). A autora, igualmente, defende a importância dos trabalhos pedagógicos que respeitem as crianças quanto aos seus direitos e as suas especificidades.

Essa perspectiva implica que a Educação Infantil estimule a essência lúdica característica da faixa etária, a constante curiosidade e o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, bem como a autonomia e o protagonismo. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), existem indicativos para esse processo nos eixos estruturantes indicados para a respectiva etapa formativa, nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência.

Considerando tais especificidades, este estudo tem como foco a criação de cenários ecoformadores e sua exploração por meio de práticas pedagógicas que valorizem a formação integral e o protagonismo infantil. Ao envolver crianças de 1 a 2 anos e 11 meses em uma proposta pautada no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação, conceitos fulcrais deste estudo, a pesquisa pretende avaliar o potencial de um projeto de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento de tais especificidades, por meio de uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental e pela abordagem qualitativa. Nesse sentido, procura ser convergente com a epígrafe de abertura desta seção por pretender que essa pesquisa-ação se constitua em uma iniciativa inédita que, mesmo em pequena escala, comprometa-se com um movimento de

transformação da sociedade ao vincular protagonismo infantil, desenvolvimento integral, demandas locais e proposições da BNCC.

Desenvolvimento integral em cenários ecoformadores

A escola tem se transformado com as mudanças evidenciadas na realidade pregressa e atual. E, em tempo de velozes transformações, determinados paradigmas educacionais precisam ser superados por sua incapacidade de atender às demandas atuais e se comprometer com as incertezas em relação ao futuro.

Na defesa de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de superar a fragmentação do conhecimento e sua desarticulação da realidade, Morin (2011) destaca a relevância de valorizar a formação integral da criança desde a primeira infância. Entende-se que, por meio dessa formação, cada pessoa pode desenvolver melhor sua capacidade de compreensão quanto a sua condição humana e suas respectivas dimensões.

Essa busca pela compreensão das dimensões humanas, implicadas no desenvolvimento integral, acentua a relevância dos docentes frente a estímulos para que as crianças possam exercitar seu direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme indicado pela BNCC (BRASIL, 2017), para poder analisar a realidade e nela intervir. Para tanto, o espaço escolar precisa favorecer o encontro da criança com suas potencialidades, por isso a importância de cenários de aprendizagem alternativos e de diferentes estratégias didáticas desenvolvidas neles.

Pretende-se, por meio da pesquisa aqui sistematizada, oferecer às crianças aprendizagens transdisciplinares e ecoformadoras, nutridas pelo viés da complexidade, avaliando o potencial da metodologia para posicioná-las como protagonistas no processo de aprendizagem, especialmente em relação ao autocuidado e ao cuidado com o outro e com o ambiente. Assim, espera-se potencializar a pertinência daquilo que lhes é proposto, além de estimular que elas mesmas criem e recriem condições para seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.

Essa possibilidade converge com o conceito de criança segundo a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Nesse documento, a criança é compreendida como um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A perspectiva apresentada nas diretrizes é considerada na elaboração dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma metodologia que “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral [...]” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 162).

Ao possibilitar implicações dos documentos que orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro, a metodologia do PCE estimula o trabalho com os campos de experiências previstos na BNCC ao articulá-los à formação integral, condição que perpassa por uma visão transdisciplinar, considerando que:

A transdisciplinaridade tem um potencial construtivo e transformador, pois ao transcender as disciplinas as incorpora, como rompe com a linearidade e a fragmentação do conhecimento. A transdisciplinaridade tem a pretensão de religar conhecimentos a partir da articulação de conceitos, noções, enfoque [...] a fim de compreender a complexidade do real e assim construir um novo corpo de saber que atravessa, reorganiza e ressignifica os conhecimentos religados. Desta forma, a transdisciplinaridade demanda pulsão religadora, interação, dinamismo e criatividade do sujeito (SUANNO, 2013, p. 71-72).

As possibilidades para o desenvolvimento integral se ampliam à medida que a transdisciplinaridade se articula à ecoformação, pois essa se constitui em um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural, a fim de que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102). Por isso a ênfase desta pesquisa está na criação colaborativa e na exploração de cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral.

Os cenários ecoformadores são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

Os cenários ecoformadores expressam a articulação entre o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação, acentuando possibilidades para o desenvolvimento integral. Com essa intenção, a pesquisa ainda em desenvolvimento pretende obter, como produto educacional, um PCE articulado à criação e à utilização de cenários ecoformadores para o estímulo do desenvolvimento integral.

Metodologia da pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação apoiada por pesquisa documental. Esses meios de estudo serão cruciais para o acesso a projetos pedagógicos desenvolvidos em outros contextos educacionais, bem como para a elaboração de uma proposta compatível com o Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa. Além disso, pretende-se, também, que se faça uma avaliação dessa proposta pelos pais e/ou responsáveis e pelas próprias crianças que participarão do estudo.

A “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 440). Ela pressupõe a “[...] participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada [...]”, sendo que esse tipo de pesquisa “[...] recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

A pesquisa documental, por sua vez, “[...] caracteriza-se pela coleta de dados em documentos [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106), que, no caso desta pesquisa, constituem-se pelos projetos elaborados e implementados por outras instituições. Seu uso é justificado, portanto, pelo potencial oferecido para que se alcancem os objetivos propostos neste estudo.

Nesta pesquisa, priorizar-se-á a abordagem qualitativa, delineando o instrumento para a análise dos projetos, bem como os roteiros de entrevista e de observações das intervenções pedagógicas. Essa abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, ela responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dessa forma, “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

Para analisar a influência da criação colaborativa e da exploração dos cenários ecoformadores no desenvolvimento das crianças, utilizar-se-ão como instrumentos de pesquisa: a) um roteiro de análise de projetos criados por outras instituições de ensino, que será aplicado nesta pesquisa com o propósito de compilar ideias adaptáveis ao projeto a ser proposto; b) um roteiro de entrevista a ser aplicado aos pais e/ou responsáveis para conhecer suas percepções em relação ao desenvolvimento das crianças; c) um roteiro de observação das crianças a ser utilizado durante as intervenções pedagógicas, para acompanhar seu protagonismo na exploração dos cenários de aprendizagens e as condições que as atividades oferecem para a formação integral.

Destaca-se, também, que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIARP. Isso implica a utilização de documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem.

Resultados esperados

Espera-se que a pesquisa resulte em um produto educacional que colabore para a construção de cenários ecoformadores, bem como para a socialização de estratégias que favoreçam sua exploração para estimular o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. Além disso, a difusão dos resultados pretende contribuir com outras instituições de ensino que se comprometam a superar um ensino fragmentado, descontextualizado e linear,

centrado na cognição em detrimento de outras dimensões que integram o desenvolvimento integral.

Considerações finais

Com a construção de cenários ecoformadores, busca-se transcender o ensino tradicional, estimulando que, na Educação Infantil, as práticas superem a visão estática que centra seus projetos em datas comemorativas. Ao vincular a proposta aos campos de experiências apresentados na BNCC, espera-se estimular o desenvolvimento integral e o protagonismo das crianças, que terão acesso aos cenários ecoformadores e participarão de sua construção.

Além disso, o produto educacional a ser proposto pode contribuir para que outras instituições de Educação Infantil inovem. Por isso, assume-se o compromisso de divulgar amplamente tanto o PCE elaborado como os seus resultados.

Referências

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Para que, para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORENO, Gilmar Lupion. L. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Revista Educar**, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a04.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

RIBEIRO, Olzeni Colsta; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a Educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIREWICZ, M. (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2013. p. 60-81.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009. Acesso em: 11 nov. 2019.

ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de Cenários Criativos Ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia – REID**, Jaén, número especial 4, p. 83-94, 2019. DOI: 10.17561/reid.m4.6

IMPACTOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA SUA INTERAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E COM DEMANDAS DO CONTEXTO LOCAL E GLOBAL

Jussara de Souza

Secretaria de Educação de Timbó Grande

Timbó Grande - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A intenção de realizar uma pesquisa que envolva a disciplina de Ciências no desenvolvimento de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) tem como situação mobilizadora a realidade vivenciada por estudantes de uma das escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. Essa realidade tem algumas demandas que são comuns a outros contextos educacionais do território brasileiro, requisitando a atenção de gestores e docentes para aquilo que Garcia, Rodrigues e Castilho (2016) indicam como possibilidades para que os estudantes possam exercer sua autonomia e experimentar várias possibilidades para a aprendizagem, enquanto têm a oportunidade de exercitar a criatividade em um espaço institucionalizado.

Uma das possibilidades para atender a tais demandas constitui-se pela educação complexa. Considerada uma nova abordagem do ensino, a educação complexa é amplamente discutida por Petraglia (2008, p. 35) ao defender que seu papel é “[...] propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade”.

As conexões conceituais que norteiam a educação complexa auxiliam no posicionamento diante do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação. Com o amparo desses conceitos, a pesquisa aqui sistematizada objetiva analisar os impactos de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) envolvendo abelhas, desenvolvido em uma escola de Educação Básica de Timbó Grande, Santa Catarina, na abordagem do ensino de Ciências e na sua interação com outras áreas do conhecimento e destas com demandas da realidade local e global.

Neste capítulo, discute-se sobre a educação complexa e sua articulação com os três conceitos centrais que a nutrem: pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação. Também são apresentadas as implicações metodológicas que pretendem subsidiar a pesquisa para que ela possa resultar em um produto educacional condizente às premissas do Programa de Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), ao qual o estudo é vinculado.

A educação complexa como forma de atender a emergência de um novo paradigma educacional

González Velasco (2017) é um dos autores que anunciam a ‘emergência’ de um novo paradigma educacional, o que remete à confirmação da ‘emergência’ de novas abordagens educacionais. Para esse autor, que discute o paradigma transcomplexo – o mesmo que Moraes (2004) denomina como ecossistêmico –, a realidade atual não somente nos consome, mas também transforma para que, ao submergir, possa-se emergir revigorado pela transformação. Essa possibilidade, contudo, indica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no sentido de que se comprometam com a religação das

diferentes áreas do conhecimento e dessas com a realidade (ZWIEREWICZ, 2017).

Essa preocupação se amplia quando as abordagens que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem se sustentam pela perspectiva tradicional ou tecnicista. Essas abordagens seguem a lógica dos “[...] princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades [...]”, fortalecidos por Descartes (SANTOS, 2009, p. 15), estimulando a preservação da atomização dos processos educacionais.

Vale lembrar que, em uma sala de aula na qual predomina a abordagem tradicional, “[...] o professor é a autoridade máxima e o detentor do conhecimento [...]” (FERREIRA et al., 2017, p. 30). A escola, por sua vez, transforma-se em um local para a transmissão de conhecimentos, imprimindo didaticamente a realização de exercícios repetitivos que ocorrem depois da exposição de conteúdos feita pelo docente, sem estimular, de fato, uma compreensão acerca do conteúdo (MISUKAMI, 2016).

Em contrapartida, a educação complexa emerge como uma nova abordagem de ensino e colabora para redimensionar práticas pedagógicas fragmentadas, lineares e descontextualizadas. Um de seus compromissos é não separar o humano do universo, o que implica que as áreas do conhecimento se orientem por aquilo que Morin (2009) sistematiza como ‘condição humana’, superando a crença de que os conhecimentos científicos, por si mesmos, são capazes de solucionar os problemas da realidade atual e enfrentar as incertezas em relação ao futuro.

A educação complexa se articula ao pensamento complexo e à transdisciplinaridade. Enquanto o pensamento complexo é considerado “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...]” (PETRAGLIA, 2013, p. 16), a transdisciplinaridade reverbera o que está entre as disciplinas, através e além delas (NICOLESCU, 2014).

Para Espinosa Martinez (2014, p. 46), ambos os conceitos – pensamento complexo e transdisciplinaridade – “[...] aparecem como duas formas de pensamento atual, agrupados à busca de uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada”. Ao articular os conceitos, a educação complexa supera uma visão

educacional que coaduna com a cisão entre tempo e história e entre ciência e ser humano, e que, de acordo com Petraglia (2008, p. 32), acirrou “[...] o individualismo e, com ele, o isolamento do sujeito”.

As possibilidades para superar práticas pedagógicas desconectadas da realidade se ampliam quando o pensamento complexo e a transdisciplinaridade se aproximam da ecoformação, pois os fundamentos deste último conceito “[...] são um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102). Para a autora, propõe-se, por meio da ecoformação, que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (p. 102).

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e constitui uma iniciativa vinculada aos três conceitos aqui apresentados e que convergem com o paradigma transcomplexo discutido por González Velasco (2017). Utilizada como referencial metodológico em várias redes municipais de ensino de Santa Catarina, a metodologia do PCE também tem sido estimulada no desenvolvimento de pesquisas com intervenção, vinculadas ao PPGEB da UNIARP.

A referida metodologia será utilizada no projeto com abelhas, a ser desenvolvido nesta pesquisa, como alternativa para estimular a articulação entre os conteúdos curriculares, previstos para o ensino de Ciências no 5º ano do Ensino Fundamental, e sua interação com outras áreas do conhecimento e com a realidade local e global. Na próxima seção, detalha-se o processo metodológico da pesquisa que acompanhará a aplicação do PCE.

Metodologia da pesquisa

A aplicação do PCE será viabilizada por meio de uma pesquisa-ação, utilizada com a intenção de contribuir para transformações a partir da prática, mobilizadas pelo diálogo e pela participação (ZWIEREWICZ, 2014). Severino (2007, p. 120) lembra que “A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”.

Por causa de sua abrangência, o estudo contará com a contribuição de pesquisas descritiva e documental. Em relação à abordagem, priorizar-se-á a qualitativa, já que essa possibilita a análise das atividades desenvolvidas durante o PCE e a percepção dos docentes e estudantes em relação aos seus impactos.

A pesquisa terá quatro etapas: a) primeira etapa: destinada a sistematizar o PCE e as atividades de Ciências decorrentes, observando sua articulação com outras áreas de conhecimento e dessas com a realidade local e global; b) segunda etapa: tem como intenção analisar as atividades de Ciências realizadas pelos docentes do Ensino Fundamental da escola pesquisada, antes e depois do desenvolvimento do PCE sobre abelhas, visando identificar a abordagem de ensino implicada; c) terceira etapa: pretende contribuir para conhecer a percepção dos docentes e dos estudantes da escola sobre os impactos do PCE para o desenvolvimento de um ensino transdisciplinar e ecoformador; d) quarta etapa: pretende identificar as competências do componente curricular Ciências estimuladas no desenvolvimento do PCE.

O PCE proposto tem a intenção de encorajar os estudantes a elaborar hipóteses e a solucionar problemas. Nesse processo, serão incentivados a utilizar conteúdos de diferentes áreas e promover mudanças na realidade local, pois se pretende que interajam com o meio, compreendendo a relevância de seu protagonismo para melhorias acontecerem.

Uma das atividades prevê a revitalização do espaço no qual está situado o poço artesiano que abastece a cidade de Timbó Grande, um local sem atrativos e que pode ser transformado pelo compromisso colaborativo. Planeja-se, para esse local, que os estudantes elaborem e desenvolvam um projeto, com o apoio da comunidade, envolvendo a melhora do solo, o cultivo de flores e a criação de espaços para alocar abelhas sem ferrão, além da realização de pinturas no espaço construído para o poço artesiano, caracterizando um cenário de abelhas.

Para avaliar os impactos da proposta na abordagem de Ciências, na articulação do conteúdo curricular com outras áreas do conhecimento e desses com a realidade local e global, utilizar-se-ão dois formulários e dois roteiros de entrevista. Os dois formulários serão meios para a análise das atividades realizadas durante o desenvolvimento do PCE, enquanto os roteiros de entrevista serão utilizados para conhecer a percepção dos docentes e dos estudantes sobre seus impactos.

Esta pesquisa pretende mobilizar a cultura pedagógica, visando à compreensão de seu formato atual e ao delineamento de ações compatíveis com a transformação das necessidades detectadas. Nesse processo, há o comprometimento com a elaboração de um produto educacional, que consiste em um PCE adaptado às demandas da realidade local.

Resultados esperados

Espera-se que, ao intervir na realidade por meio de atividades transdisciplinares e ecoformadoras articuladas ao conteúdo curricular, o estudante se mobilize pelo pensamento complexo, compreendendo seu papel no meio em que vive e se posicione como um aprendiz crítico, participativo, proativo, solidário e comprometido com o contexto local e com as demandas globais. O produto educacional pretendido (o PCE sobre abelhas) poderá também colaborar com outros contextos, pois a estrutura conta com organizadores conceituais que facilitam a articulação dos conteúdos curriculares com as demandas do entorno em que é desenvolvido.

Considerações finais

Transitar de práticas caracterizadas pelo paradigma positivista para o paradigma transcomplexo, mobilizando-se pela educação complexa, é um desafio. Contudo, o fato de poder desenvolver uma pesquisa-ação alicerçada no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação representa uma possibilidade não de se defender “[...] uma esperança ilusória e salvadora [...]”, mas “[...] utópica e criadora, ativadora e generadora, que se corresponde com o momento que vivemos, que é o momento de atuar [...]”, conforme destacado por Morin e Delgado (2017, p. 10).

Referências

ESPINOSA MARTÍNEZ, Ana. Cecilia. **Abrir los saberes a la complejidad de la vida: nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014.

FERREIRA, Gecilane et al. Práticas pedagógicas adotadas por docentes do ensino médio para redução da evasão escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia – REID**, n. 18, p. 23-38, jul. 2017.

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. **Saber & Educar**, n. 21, p. 30-39. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/227>. Acesso em: 14 mar. 2019.

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Religaje educativo: espacio-tiempo**. La Paz: Prisa, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 2016.

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesús. **Reinventar la educación**. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Havana: Editorial UH, 2017.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal. (Org.). Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, v. 32, p. 29-41, 2008.

PETRAGLIA, IZABEL. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Coord.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, Maria Glória et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

FORMAÇÃO- AÇÃO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA

Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol

Centro de Educação Infantil Dolores Damo de Oliveira

Videira - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Joel Haroldo Baade

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A educação infantil é a primeira etapa da vida escolar de um ser humano e o conceito de criança vem sendo estudado e se modificando ao longo do tempo. Hoje, a criança é concebida como um sujeito de direitos, dotada de potencialidades a serem desenvolvidas. Essa condição interfere no perfil e na subjetividade da criança, atribuindo à etapa educativa a tarefa de oferecer oportunidades para desenvolverem habilidades motoras, cognitivas, linguísticas, socioemocionais e outras dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa aprofunda o estudo relacionado à formação dos docentes que atuam na Educação Infantil frente às transformações emergentes. Para fundamentar esta pesquisa, realizou-se análise histórica do conceito de criança, baseado nos autores Ariès (2006) e Kuhlmann (2011); as políticas educacionais que regem o ensino brasileiro

também foram estudadas, pois trazem muitas contribuições e orientações acerca do assunto; a formação docente e a perspectiva das Escolas Criativas Ecoformadoras foram analisadas a partir de autores como: Gadotti (2002), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Torre e Zwierewicz (2009).

A formação continuada aproxima o docente da realidade educativa, colaborando para que compreenda as demandas atuais e possa atuar no sentido de atendê-las. A importância desse processo é destacada por Nóvoa (1995), quando menciona ser no coletivo que se valida a formação de qualidade, não antes, nem depois, mas junto com a transformação da escola é que acontece a transformação do docente e, conseqüentemente, das crianças.

O processo de formação docente é considerado uma via de mão dupla, pois formadores, docentes e estudantes enriquecem saberes e aprimoram suas práticas. No caso do docente que atua na Educação Infantil, essa formação pode contribuir para conhecer especificidades que são próprias das crianças e criar possibilidades para estimular o desenvolvimento integral, partindo do pressuposto de que o professor tem autonomia, autoria e suporte para criar sua ação educativa.

Portanto, os programas de formação docente se constituem em importantes momentos, pois remetem não somente ao aprofundamento teórico, mas também à organização de espaços e de situações de aprendizagens a serem oferecidas às crianças, enfatizando a necessidade de ressignificar práticas pedagógicas na educação infantil, bem como ressignificar as concepções, as propostas, os impactos sociais na Educação Infantil.

A organização do trabalho desenvolvido na Educação Infantil no Brasil também está alicerçada em alguns documentos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), nas orientações que as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, esta pesquisa tomou como pressupostos esses documentos.

Aliado a tais princípios, estabelecidos nas políticas públicas vigentes, esta pesquisa está intimamente ligada ao Paradigma Ecológico que "(...) é construído a partir de intercâmbios nutritivos entre sujeito e objeto, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos" (MORAES, 2004, p. 13).

A proposta de Formação Continuada para docentes, também, está pautada no referencial de Escolas Criativas, que são definidas como instituições que transcendem à sua condição de origem, recriam ao ultrapassar o que delas se espera, valorizam ao reconhecer potenciais e transformam enquanto são igualmente transformadas (TORRE, 2009).

A partir disso, o problema desta pesquisa constituiu-se do questionamento: quais aspectos são relevantes para estruturação de um programa Formação-Ação com docentes da Educação Infantil, pautado na perspectiva da ecoformação e transdisciplinaridade e articulado aos campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Formação de professores

A ação educativa, dentro das unidades de Educação Infantil (EI), é desempenhada pelos professores. “É sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2014, p. 228). Para o exercício dessa função pressupõe-se que esse profissional tenha, além da formação inicial, a continuidade desse processo, em decorrência das constantes transformações que ocorrem na sociedade e na educação.

Para ser professor na EI, não basta ser mulher, mãe, carinhosa, e gostar de criança, é necessário mais que isso, é preciso profissionalização.

Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. [...] Muitas professoras quando questionadas porque escolheram essa profissão respondem, “porque gosto de criança”. [...] Em geral, a sua formação limita-se aos aspectos técnico pedagógicos e não éticos-políticos que seriam mais afinados com os motivos de sua escolha por causa da confusão que ainda é frequentemente feita entre o papel da mãe e de professora, sobretudo na Educação Infantil (GADOTTI, 2002, p.10).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 281) definem profissionalização como “[...] atividade que vai se estruturando por meio de determinados domínios de conhecimento e competências, constituindo características de uma profissão que é socialmente reconhecida”. Nessa perspectiva, a formação dos docentes tem sua relevância, pois o profissional necessita organizar sua prática em sala de

aula com o olhar voltado para necessidades reais vividas, para as discussões da atualidade, bem como para as políticas públicas vigentes no âmbito educacional.

A formação inicial do professor alicerça o seu trabalho por meio do estudo teórico e da aplicação dos métodos de ensino. No entanto, na trajetória que ele percorre, essa formação não dá conta de sanar todas as demandas, uma vez que a prática docente deve estar em consonância com a realidade vivida. Faz-se necessário, então, uma formação que ultrapasse os limites do conhecimento, que seja reflexiva, como destaca Nóvoa (1995, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Os momentos de reflexão sobre a prática educativa, a fim de estabelecer as conexões necessárias com a realidade existente, são muito importantes. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 23) reforça que

[...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

O processo formativo dos professores deve levar em consideração sua totalidade, partindo da perspectiva do paradigma ecossistêmico, pois esse supõe que os programas de formação docente precisam estar pautados em uma ação desfragmentada. “O pensamento ecossistêmico fundamentado na complexidade exige o repensar a docência de um modo mais articulado, integrado e competente” (MORAES; NAVAS, 2010, p. 176). Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, também conhecido como emergente, “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...]. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61).

Ao explorar o paradigma ecossistêmico no contexto educacional, estimula-se o pensamento complexo. Esse é “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos

da vida. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (PETRAGLIA, 2013, p. 16).

Na perspectiva do pensamento complexo, a formação continuada do professor deve transcender os limites do conhecimento, valorizando os saberes que constituiu na sua trajetória. Nesse processo, Tardif (2014) enfatiza a importância de valorizar saberes e experiências dos docentes, pois a prática cotidiana traz contribuições relevantes para o processo educativo.

É mediante uma prática na qual se prioriza o pensamento complexo que o professor planeja os processos de ensino e de aprendizagem na EI de tal forma que as condições das crianças sejam consideradas. Nesse processo, prevê ambientes alternativos para a aprendizagem, justamente pelo potencial que oferecem para exercitar o pensamento complexo e favorecer a formação integral, que é um dos objetivos da etapa formativa e indica que as crianças,

[...] precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins [...] (BRASIL, 2013, p. 94).

Nesse sentido, a intencionalidade da formação continuada é buscar suporte teórico para justificar e aprimorar o trabalho exercido em sala de aula com as crianças, além de subsidiar condições metodológicas e avaliativas compatíveis à concepção pedagógica escolhida, pois “[...] formar não pode ser visto como sinônimo de fazer cursos e sim conhecer, transformar a partir de inúmeras metodologias pessoais e coletivas que farão parte de sua formação” (CORRÊA; FERNANDES, 2014, p. 277). Nesse processo, vale o alerta de Morin (2011, p. 36) de que “[...] conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas sim situá-lo”.

Essa perspectiva é estimulada pelo desejo de superar práticas que ainda têm preferência pela postura de as crianças aceitarem passivamente as determinações, sem participarem ativamente do processo. Nesse sentido, é

preciso rever as condições que restringem as crianças presas a pequenos espaços, sendo vetadas à condição de expressar suas emoções e modos de pensar (MORAES, 2004).

Para isso a proposta das Escolas Criativas efetivadas pelos Projetos Criativos Ecoformadores oferecem estrutura para profunda reflexão em torno da prática docente, valorizando experiências significativas em torno desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos com vistas a uma perspectiva transdisciplinar.

Escolas Criativas e os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE)

A sociedade atual passou por relevantes transformações, organizando-se em função de valores que passaram a ser emergentes. Nesse processo, a busca por lucros sem precedentes estimulou as pessoas se tornarem excessivamente racionais, deixando de lado questões referentes às emoções e a outras dimensões que permeiam a vida. A melhor, senão a única maneira de modificar esse cenário, é por meio da educação. Nesse sentido, a escola exerce um papel determinante não somente para trabalhar com valores como a empatia, mas também estimular o compromisso com o bem-estar individual, social e ambiental.

Essa é uma perspectiva convergente com a proposta pedagógica das Escolas Criativas. Essas priorizam uma prática pensada e estruturada na formação de seres humanos equilibrados emocionalmente e capazes de modificar positivamente a realidade que vivem. Trata-se de uma iniciativa idealizada por Saturnino de La Torre e publicada, pela primeira vez, na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação”, organizada por Zwierewicz e Torre (2009).

As Escolas Criativas são aquelas que transcendem à sua condição de origem, recriam ao ultrapassar o que delas se espera, valorizam ao reconhecer potenciais e transformam enquanto são também transformadas (TORRE, 2009, 2013). Ao ser dinamizada, a proposta mobiliza instituições que valorizam a diversidade de pessoas e estratégias, a superação de desafios com criatividade compartilhada e condições para a implicação colaborativa no desenvolvimento de projetos inovadores. Nesse processo, gera um clima de bem-estar, satisfação

e implicação, valorizando o melhor de cada um, sem subestimar as necessidades coletivas (TORRE, 2009).

Trata-se de uma proposta embasada na ecoformação, que é compreendida como “[...] uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, com a sociedade e com a natureza” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 24).

Em meio às primeiras discussões sobre a proposta no contexto brasileiro, surgiu uma metodologia de ensino compatível com o que se propõe como Escolas Criativas. Trata-se da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE.

A metodologia nasce em meio às emergências do século XXI, como uma possibilidade para aproximar currículo e realidade e articular teoria e prática, mobilizando, conforme afirmam Torre e Zwierewicz (2009), uma educação a partir da vida e para a vida. Zwierewicz (2019) afirma que, em sua dinamização, a metodologia não subestima a relevância de outras alternativas, tais como as derivadas das contribuições de Paulo Freire, tampouco a importância do paradigma sociocrítico e das práticas interdisciplinares. Procura, contudo, articular reflexão e ação e, sem negar a relevância do conhecimento científico historicamente produzido, impulsiona a capacidade resiliente e valoriza o protagonismo de quem se transforma ao transformar. Compreende-se projeto como o ato de planejar ações para alcançar uma meta, já “Um Projeto Criativo Ecoformador representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca pelo desenvolvimento integral da pessoa” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 155).

Metodologia da pesquisa

No caso deste estudo, priorizar-se-á o estudo de caso, apoiada pelas pesquisas bibliográfica e documental e subsidiada pela abordagem qualitativa. O Estudo de caso “Consiste no estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p.54).

Nesse caso, o problema remete à formação docente e à necessidade de ressignificar práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para alicerçar a pesquisa,

o referencial bibliográfico se configura como importante ferramenta, pois considera os conceitos teóricos estabelecidos por outros pesquisadores, especialmente, porque para uma pesquisa ter relevância científica é fundamental analisar o que já foi estudado acerca do assunto como o material publicado até o momento sobre as Escolas Criativas e sobre os PCE.

Considerando a intenção de estruturar um Programa de Formação-Ação para docentes da Educação Infantil e colaborar com transformações na prática pedagógica, esta pesquisa será organizada nas seguintes etapas:

- Aprofundamento teórico dos aspectos relevantes da Educação Infantil.
- Análise experiências desenvolvidas no município de Massaranduba SC, a partir de entrevista, observação e registro em diário de campo, a fim de identificar aspectos relevantes para elaboração da proposta formativa.
- Realização de entrevista com alguns professores do município de Massaranduba que passaram por processo de Formação-Ação e desenvolvem a prática educativa a partir da perspectiva dos Projetos Criativos Ecoformadores.
- Participação em reunião de professores de socialização de experiências de aprendizagens.
- Análise de dois programas de Formação Ação em docentes que constam nos livros “Uma escola para o século XXI, Escolas Criativas e resiliência na educação” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009) e “Ecoformação de Professores com polinização de Escolas Criativas” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019).
- Elaboração de um programa de Formação-Ação para ser desenvolvido com os docentes de Educação Infantil, com base no aporte teórico relacionado à Educação Infantil, na análise dos programas e na vivência de Centros de Educação Infantil que estruturam a ação educativa alicerçado na proposta Ecoformadora.

A população será constituída por professores, orientadores pedagógicos e gestores de 6 centros de Educação Infantil do município de Massaranduba, totalizando uma população total de 40 pessoas a serem observadas. Para a entrevista, sete pessoas serão abordadas pessoalmente, sendo seis professores e a orientadora pedagógica geral da secretaria de educação. A seleção dos docentes será aleatória por ocasião de um encontro pedagógico.

Para coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos:

Entrevista com professores e gestores dos Centros de Educação Infantil do município de Massaranduba – SC, a fim de analisar como a proposta de escolas criativas ecoformadoras vem se efetivando e quais mudanças essa proposta proporcionou às instituições de Educação Infantil do município.

Observação em reunião de professores com registro em diário de campo, objetivando analisar como a ação educativa está organizada.

Análise dos espaços de aprendizagens a partir dos PCEs nos Centros de Educação Infantil do município de Massaranduba – Santa Catarina, por meio de observação e registro através do diário de campo.

Análise documental por meio da leitura de projetos desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil do município de Massaranduba.

Toda pesquisa pressupõe alguns riscos. Esta, especificamente, precisa considerar possíveis constrangimentos já que haverá um acompanhamento sistemático do trabalho. Para evitar esse constrangimento, será preservado o anonimato em relação às atividades e às respostas das entrevistas, codificando as fontes. Os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), garantindo-lhes o cumprimento de preceitos éticos da pesquisa.

Resultados esperados

O Programa de Formação-Ação com docentes da Educação Infantil pretende contribuir para que os educadores da Educação Infantil, em uma ação reflexiva do ato de planejar, contemplem uma conexão entre educação e a realidade social, com intenção de transformar as práticas pedagógicas em uma possibilidade para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações finais

O processo de formação docente deve reconhecer o professor como um ser integral, com conhecimentos, vivências, sentimentos que precisam ser valorizados. Da mesma forma, precisam ser consideradas suas necessidades de formação permanente.

A relevância da formação reside, portanto, na possibilidade de superar práticas estáticas, mecânicas, segmentadas. Nesse sentido, destaca-se a relevância de transitar de conteúdos/conceitos trabalhados isoladamente, sem contextualizar ou vislumbrar o todo, a um processo de reencantamento pela docência e pelo processo educativo, estimulando nos docentes o potencial criativo que possuem.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha; FERNANDES, Mariane Manhães da Silva. **Formação docente na educação infantil**: desafios contemporâneos para formação permanente, Florianópolis, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escola**: política, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012 (coleção docência em formação saberes pedagógicos).

MORAES, Maria Cândida. **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência**. PUC/SP/brasil out/2004.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel (Org). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de La. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ. Projetos Criativos Ecoforadores: contribuindo com o debate sobre formação docente. *In*: AGUIAR, Paula et al. **Estágio Supervisionado na formação docente**: experiências e práticas do IFSC-SJ. Florianópolis: IFSC, 2019.

ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; Silva, Vera Lúcia de Souza (org.) **Ecoformação de Professores com Polinização em Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

IMPACTOS DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA SUA INTERAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E COM A REALIDADE LOCAL E GLOBAL

Simone Carlin Veber

Escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza
Timbó Grande - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Madalena Pereira da Silva

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil
Programa de Mestrado em Educação - PPGE
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
Lages - Brasil

Introdução

Este capítulo sistematiza uma pesquisa que pretende analisar os impactos de um projeto de ensino e de aprendizagem envolvendo a área de conhecimento

da Educação Física, sua relação com outras áreas e também com a realidade local e global. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Ela pretende resultar na elaboração de um produto educacional que atenda às demandas da Educação Básica.

Parte-se do princípio de que uma educação vinculada às demandas atuais e que atenta às incertezas em relação ao futuro tem como um dos seus compromissos superar paradigmas educacionais centrados na fragmentação do conhecimento e no distanciamento em relação à realidade. Para avançar nessa superação, Morin (2009) sugere o estímulo ao pensamento complexo, Nicolescu (1997; 2014) ressalta a transdisciplinaridade e Pineau (2004) aborda a ecoformação, formando uma tríade conceitual que permeia a proposta das Escolas Criativas. Essa proposta surgiu no Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona (UB) e se capilarizou em diferentes contextos, resultando na Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), que atualmente é formada por quinze Núcleos RIEC, sendo eles praticamente todos vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES).

A partir da proposta das Escolas Criativas surgiu a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia, criada por Torre e Zwierewicz (2009), será utilizada como referência na pesquisa proposta. Isso se dá pelo potencial que ela oferece para estimular a aprendizagem contextualizada e a conexão da área da Educação Física com outras áreas do conhecimento e com a realidade local e global.

Pensamento complexo, transdisciplinaridade, ecoformação e Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Física

Buscar formas criativas para envolver os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, estimulando seu protagonismo, é uma das ações que pode fazer diferença na educação. Essa possibilidade, contudo, não depende apenas de características individuais, mas do contexto sócio-histórico-cultural, o qual exerce um papel fundamental na estimulação ou na inibição do potencial criador de qualquer pessoa.

A preocupação com esse processo se amplia quando as abordagens norteadoras das práticas pedagógicas se sustentam pela perspectiva tradicional ou tecnicista, que induz a dissociação entre os conhecimentos e desses com a realidade. Essas abordagens seguem a lógica dos “[...] princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades [...]”, fortalecidos por Descartes (SANTOS, 2009, p. 15), estimulando a fragmentação dos processos educacionais.

Entre as condições para superar a ênfase na transmissão e na reprodução de conhecimentos do passado, incluem-se a criação/utilização de espaços alternativos para a aprendizagem e de estratégias de ensino diversificadas, que potencializem as habilidades criativas dos estudantes. Destaca-se, também, a relevância de explorar os referidos espaços e estratégias por meio de práticas pedagógicas motivadoras do pensamento complexo e apoiadas na transdisciplinaridade e na ecoformação.

O pensamento complexo é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida. Trata-se de um pensamento que integra diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo (PETRAGLIA, 2013, p. 16).

A transdisciplinaridade, por sua vez, é entendida como aquilo “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina” (NICOLESCU, 1997, p. 5). Ela consiste na interação entre as disciplinas para se ir além delas, com a finalidade de se desenvolver uma postura humanizada diante da vida, de tal forma que sejam atingidos novos níveis de consciência e de realidade para que se possa exercer uma cidadania planetária.

Já a ecoformação constitui “[...] um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural nos termos do que Morin [...]” caracteriza com a expressão “[...] compreender a humanidade da humanidade”. Nesse processo, “[...] os fundamentos da ecoformação são um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102).

Ao considerar em sua organização a tríade conceitual ‘pensamento complexo’, ‘transdisciplinaridade’ e ‘ecoformação’, a metodologia dos PCE

procura dinamizar uma educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIREWICZ, 2009). Essa metodologia vem sendo utilizada em diferentes contextos, entre os quais escolas vinculadas às Redes Municipais de Ensino de Massaranduba, Paulo Lopes e São Ludgero.

No caso deste estudo, pretende-se organizar um PCE envolvendo abelhas para estimular a articulação da Educação Física com outras áreas do conhecimento (perspectiva interdisciplinar) e com a realidade (perspectiva transdisciplinar), incentivando que os estudantes aprendam enquanto pesquisam e fazem intervenções na realidade, mobilizados pelo compromisso de promover o bem-estar individual, social e ambiental (ecoformação). Essa iniciativa converge com demandas que envolvem a Educação Física nas escolas, pois já não há mais espaço para essa área de ensino manter-se presa em um cativeiro disciplinar domesticador de corpos e manipulador de mentes. Faz-se necessário conectar a Educação Física escolar às necessidades educacionais do século XXI.

Ao ter como alicerce a tríade conceitual aqui destacada, espera-se que a Educação Física, como disciplina específica da matriz curricular da Educação Básica, contribua para a consolidação de uma prática pedagógica religadora. Ou seja, uma prática que favoreça “[...] uma formação humana multidimensional, autorreferencial, multirreferencial, que seja sólida, reflexivo-investigativa, criativo-inventiva e profissional [...]”, por meio da religação de “[...] conhecimentos fragmentados advindos de diferentes abordagens teóricas e/ou diferentes áreas do conhecimento” (SUANNO, 2013, p. 69).

Por isso, nesta pesquisa, existe um compromisso de não apenas envolver estudantes, mas também docentes, gestores, autoridades públicas e a comunidade em geral em um PCE no qual os diferentes saberes dialoguem e se conectem. Esse compromisso visa a desenvolver consciência sobre si, as relações e o meio, bem como intervenções que promovam melhoras, tanto para a prática pedagógica como para o contexto em que os estudantes se inserem. A Escola Criativa e a metodologia do PCE buscam contribuir para a concretude desses desafios, estimulando o desenvolvimento da consciência coletiva, de trocas de valores, criatividade, liberdade e ações comprometidas e orientadas para uma educação transformadora, propiciando a formação de pessoas criativas que contribuam para a sustentabilidade do planeta.

Essa perspectiva converge com uma Educação Física inquietante, instigante, não acomodada, que preza pela criatividade como mola propulsora para o aprendizado, trazendo constantemente o novo e a autoria para as aulas. Essa Educação Física ensina a cuidar de si, do outro e do lar-Terra. Ela desperta a consciência dos seres aprendentes para uma cidadania planetária.

Metodologia da pesquisa

Comprometendo-se com as demandas apresentadas, esta pesquisa objetiva avaliar os impactos de um PCE com abelhas na abordagem do ensino de Educação Física, na sua interação com outras áreas do conhecimento e dessas com a realidade global e com a realidade da Escola Municipal de Educação Básica José Maria de Souza, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. Para seu desenvolvimento, será realizada uma pesquisa-ação apoiada pelas pesquisas documental e descritiva e centrada na abordagem qualitativa.

A pesquisa contará com a participação dos docentes e dos estudantes do Ensino Fundamental e será desenvolvida em quatro etapas, conforme descritas a seguir.

Etapla I: será realizada a sistematização do PCE e das atividades de Educação Física, observando sua articulação com outras áreas de conhecimento e dessas com a realidade local e global. Para o registro dos dados, será utilizado um formulário criado para a pesquisa.

Etapla II: será destinada à avaliação das atividades de Educação Física realizadas pelos docentes antes e após o PCE com abelhas, visando à identificação da abordagem de ensino implicada. Para o registro dos dados, também será utilizado um formulário criado para esta pesquisa.

Etapla III: terá como finalidade conhecer a percepção dos docentes e estudantes da escola sobre o potencial do PCE, envolvendo abelhas para o ensino transdisciplinar e ecoformador. Para o levantamento dos dados, serão utilizados dois roteiros de entrevista: um para os docentes e outro para os estudantes.

Etapla IV: servirá para contextualizar as competências do componente curricular Educação Física estimuladas no desenvolvimento do PCE envolvendo

abelhas. Nessa etapa, também será utilizado um roteiro de entrevista, contudo, sua formulação estará próxima das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que aponta as competências gerais da Educação Física e as específicas por área e disciplina (BRASIL, 2017).

Resultados esperados

O PCE desenvolvido será avaliado considerando-se a percepção de docentes e de estudantes da escola, especificamente sobre seu potencial para o ensino transdisciplinar e ecoformador, bem como sobre as possibilidades que o projeto oferece para estimular competências do componente curricular Educação Física previstas na BNCC. Espera-se que seus resultados atendam ao propósito de estimular a interação da disciplina de Educação Física com outras áreas do conhecimento e com a realidade local e global e o PCE possa ser disponibilizado como um produto educacional que colabore também para outros contextos.

Considerações finais

A ideia de uma educação transformadora, que muda as pessoas e consequentemente a sociedade, está presente nas escolas que têm se vinculado à RIEC, e elas têm socializado experiências que mostram ainda ser possível humanizar a educação. Essa iniciativa é recente, mas indica uma possibilidade de mudanças na escola, nos gestores, docentes, estudantes e naqueles que convivem com as experiências das escolas implicadas.

Essas escolas trabalham com a criatividade, formando pessoas estimuladas a superar obstáculos (resilientes), com aptidões para transformar adversidades em oportunidades para o crescimento local e do entorno. É nesse processo de aproximar o ensino da vida que a metodologia do PCE contribui para reproblematicar a relação das pessoas com a natureza, valorizando aquilo que Morin (2011) chama de solidariedade planetária.

Nessas práticas, protagonizam-se transformações que se estendem para além dos muros das escolas, dando sentido não apenas aos conteúdos

curriculares trabalhados a partir da realidade, mas também às instituições de ensino que se transformam para transformar seu entorno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 25 out. 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Projeto CIRET-UNESCO: evolução transdisciplinar da universidade**. Bangkok: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>. Acesso em: 5 abr. 2014.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinarietà: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal. (Org.). **Transdisciplinarietà y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PINEAU, Gaston. **Écoformation: rapport du GREF**. Tours: GREF, 2004.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinarietà em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Coord.). **Complexidade e transdisciplinarietà: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **Ecoformação**: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM LUTAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Gerson Jose Teles de Souza Junior

Ricelli E. R. da Rocha

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGE

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Inserida no âmbito escolar desde o final do século XIX, a Educação Física tornou-se componente curricular na Educação Básica em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no 9.394/96 (SILVA; SILVA, 2015). A partir disso, passou a ter responsabilidades de uma disciplina que, integrada ao Projeto Político Pedagógica da escola, deve desenvolver conteúdos relacionados às brincadeiras e aos jogos, aos esportes, às ginásticas e às danças, às práticas corporais de aventura e às lutas (BRASIL, 2017; MELO, 2006).

As lutas podem ser instrumentos de auxílio pedagógico do professor de Educação Física para contribuir na diminuição do *Bullying* escolar, no controle de comportamentos agressivos e violentos pelos alunos, auxiliar na autorregulação cognitiva e afetiva através do incentivo de condutas pró-sociais dentro e fora da sala de aula (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013).

Apesar dos benefícios que as lutas podem trazer para os alunos da educação básica, as lutas ainda estão afastadas do ambiente escolar e apresentam grande resistência em sua utilização nas aulas de educação física (RUFINO; DARIDO, 2011). A falta de espaço, falta de material, falta de vestimentas adequadas, associação intrínseca às questões de violência e à

deficiência de conteúdos de lutas na formação dos professores de educação física durante a graduação são as principais causas de não trabalhar os conteúdos das lutas na escola (ANTUNES, 2016; CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Nesse contexto, é importante que os professores de Educação Física realizem cursos de formação em lutas para desenvolverem os conteúdos dessas modalidades nas aulas de educação física, pois, como outras formas de cultura corporal, as lutas trazem mudanças positivas em diversos aspectos da formação humana.

Portanto, o objetivo deste estudo foi avaliar uma proposta de formação em lutas para professores de educação física do ensino fundamental I.

A formação de professores de Educação Física

A formação de professores de Educação Física no Brasil é uma temática sobre a qual houve muitas discussões no passado e ao longo dos anos sofreu algumas transformações e alterações legais. A subdivisão de áreas de formação (Bacharelado e Licenciatura) é um dos exemplos mais marcantes e que suscita discussões e estudos até os dias atuais pelos defensores de uma área de formação única, alegando que ambas têm como objeto de estudo o movimento humano (NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012).

A preocupação com os currículos na formação dos professores de Educação Física para melhorar as práticas pedagógicas no ambiente escolar tem sido amplamente debatido por educadores e pesquisadores da área, principalmente, porque há uma deficiência na formação dos profissionais de Educação Física em diversos conteúdos. É importante frisar que os profissionais de educação física devem oferecer uma série de possibilidades durante as suas aulas para enriquecer a experiência das crianças e dos jovens na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural, proporcionando saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, as lutas são uma das manifestações que fazem parte da cultura corporal de movimento dos seres humanos como uma prática que precisa estar debruçada em perspectivas pedagógicas renovadoras (RUFINO; DARIDO, 2012). Além disso, as lutas desenvolvem inúmeros benefícios aos escolares, destacando-se o desenvolvimento motor, cognitivo e o afetivo-social.

No aspecto motor, observa-se o desenvolvimento da lateralidade, o controle do tônus muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, o aprimoramento da ideia de tempo e espaço, bem como da noção de corpo. No aspecto cognitivo, as lutas favorecem a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção. No que se refere ao aspecto afetivo e social, podem-se observar em alunos alguns aspectos importantes, como a reação a determinadas atitudes, a postura social, a socialização, a perseverança, o respeito e a determinação (WOODWAR, 2009)

Entretanto Del'Vecchio e Franchini (2006) consideram muito difícil desenvolver os conteúdos de lutas nas aulas de educação física, pois priorizam-se, nas instituições de ensino superior com graduação em Educação Física, componentes curriculares destinados ao ensino dos esportes coletivos ou restringem-se a apenas uma modalidade (como o judô ou a capoeira). Ainda, reforça-se a precariedade de estudos relacionados aos conteúdos de lutas na escola e, com isso, fica evidente a necessidade de aumentar a produção acadêmica nessa área.

Com tantos benefícios que as lutas desenvolvem durante a escolarização, é necessário mais conhecimentos pedagógicos a fim de permitir o ensino dessas práticas corporais com qualidade nas aulas de educação física. Sendo assim, os docentes de educação física devem possuir domínio das ferramentas didático-metodológicas para tal fim, pois é por meio de cursos de formação continuada que ocorrerá a aquisição de conhecimentos para se desenvolver essa prática corporal.

Metodologia da pesquisa

Nesta pesquisa aplicada e com abordagem quantitativa, participaram voluntariamente 27 professores de Educação Física, do Ensino Fundamental I, lotados nas Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Município de Caçador, Santa Catarina. Inicialmente, apresentou-se a proposta do curso de formação em lutas para a Secretaria de Educação do município de Caçador e solicitou-se uma autorização para que o curso fosse desenvolvido na escola Centro de Artes e Esporte Unificado Bairro Martelo (CEU). Após a autorização, apresentaram-se aos professores de educação física

os objetivos e todos os procedimentos que seriam realizados durante todo o curso de formação em lutas.

Logo após o aceite dos professores, iniciou-se o curso de formação em lutas dividido em três encontros (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira). Na segunda-feira, os professores receberam uma aula expositiva sobre o estado da arte das lutas, artes marciais e dos esportes de combate; as lutas no ambiente escolar; os jogos de oposição e toda a contextualização histórica da modalidade Tae Kwon Do. Além disso, vivenciaram atividades lúdicas e práticas. Na terça-feira, os professores realizaram as atividades práticas relacionadas aos fundamentos básicos do Tae Kwon Do e, na quarta-feira, reuniram-se em grupos para desenvolver atividades lúdicas através dos jogos de oposição e criaram materiais alternativos para as aulas de lutas.

Todos os encontros aconteceram no período matutino (das 8:00 horas às 12:00 horas) e vespertino (das 14:00 horas às 18:00 horas), totalizando uma carga horária de 24 horas de formação.

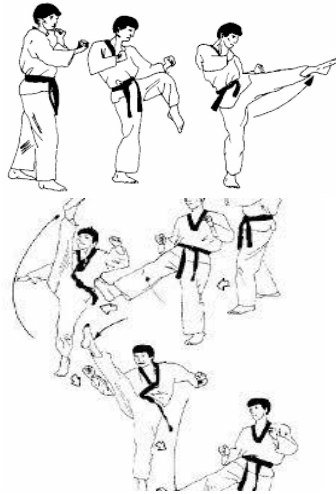
Ao final do curso de capacitação, os professores avaliaram a proposta através de um questionário, com perguntas abertas e fechadas. Para as análises das respostas do questionário utilizou-se a Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011).

Resultados e discussão

O quadro 1 apresenta a proposta de formação em lutas realizada com os professores de educação física do ensino fundamental I.

Quadro 1. Atividades propostas para a formação em lutas nos professores de educação física do ensino fundamental I.

<p>Estado da arte das lutas, artes marciais e dos esportes de combate As lutas no ambiente escolar Jogos de oposição Tae Kwon Do</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de lutas e artes marciais • Contextualização histórica das lutas e dos esportes de combate no Brasil • Benefícios das lutas no ambiente escolar • As lutas nas aulas de educação física • Pedagogia das lutas • Princípios dos jogos de oposição para desenvolver as lutas nas aulas de educação física • Tae Kwon Do: da origem até a chegada no Brasil • Regras e pontuações durante o combate do Tae Kwon Do • Atividades práticas com os jogos de oposição: Pega Pega das lutas. O objetivo desta atividade é conquistar o maior número de fitas das outras pessoas, sem com isso perder sua própria fita. Luta das bexigas. O objetivo desta atividade realizar movimentos relacionados às lutas como socos, chutes, joelhadas, entre outros, sem deixar as bexigas caírem ao chão 	<p>Segunda-feira (dia 1)</p>
<p>Fundamentos técnicos do Tae Kwon Do</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chutes no chão: (Tchaguis) • Socos: (Diruguis) • Cotoveladas:(Palku p) • Joelhadas:(Morup) • Bases:(Sogui) • Ataques com a mão aberta: (Sonnar) • Ataques com a mão fechada: (Jumok) • Defensivas:(Maqui) • Chutes Aéreos (Timio Tchaguis) 	<p>Quarta-feira (dia 2)</p>
<p>Trabalho em grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de exercícios lúdicos utilizando os jogos de oposição para o aprimoramento das técnicas do Tae Kwon Do • Criação de materiais alternativos para as aulas de lutas 	<p>Quarta-feira (dia 3)</p>



Fonte: Autor (2019).

Após o curso de formação, os professores de educação física avaliaram a proposta. Com relação ao nível de satisfação com o curso, 100% relataram que ficaram muito satisfeitos com a capacitação e foi muito importante para contribuir com as aulas de Educação Física. Os principais benefícios relatados do curso foram os conhecimentos sobre os jogos de oposição e as vivências das técnicas do Tae kwon Do, pois a maioria não teve nenhum contato com modalidades de lutas.

Segundo Simões, Gomes e Avelar-Rosa (2012), os conteúdos das lutas são optativas e quando oferecidas pelas instituições de ensino superior aos graduandos em educação física são fragmentadas em diversas modalidades. Isso demonstra a fragilidade na formação dos professores de educação física nessa área, desde o início da sua formação, refletindo na utilização reduzida das lutas no âmbito escolar.

Outro fator importante é que os alunos dos cursos de graduação em educação física aprendem a lutar pelo fato de que, na graduação, os docentes focam nos ensinamentos dos gestos técnicos e pouco se ensina ferramentas didáticas e metodológicas para trabalharem as lutas no contexto escolar (SIMÕES; GOMES; AVELAR-ROSA, 2012)

As principais dificuldades encontradas pelos docentes deram-se na execução dos fundamentos técnicos, entretanto, a metodologia utilizada para a aprendizagem foi simples, básica e eficiente.

Quando perguntado se após o curso de capacitação em lutas a modalidade em questão poderia contribuir como meio de ensinar os alunos a desenvolver a educação, o respeito e os limites, 100% responderam que sim e que a partir do curso eles aumentariam os conteúdos de lutas nas aulas de educação física.

Ferreira (2006) cita que as lutas auxiliam muito na liberação da agressividade dos alunos, desenvolvem as capacidades psicomotoras e através do resgate histórico das modalidades são construídos valores morais e éticos. As lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao professor de Educação Física, o ato de lutar deve se incluir no contexto histórico social cultural do homem, já que se luta desde a pré-história por sobrevivência.

A avaliação geral da proposta do curso de formação em lutas pelos professores de educação física do ensino fundamental foi boa.

Considerações finais

Em resumo, as atividades desenvolvidas e a metodologia aplicada na proposta do curso de formação em lutas avaliada pelos professores de educação física do ensino fundamental I foi considerada boa. Todos os professores relataram que a partir da formação incluirão mais conteúdos sobre lutas nas suas aulas de educação física, além de motivar os alunos a terem mais interesse pela modalidade.

Sugere-se que mais investimentos sejam feitos nas escolas para melhorar as estruturas, os materiais e os locais para a prática dessa modalidade. Salienta-se ainda que se promovam cursos de formação continuada e materiais didáticos em lutas para todos os professores de educação física com o intuito de melhorar a sua atuação prática e desenvolver nos alunos todos os benefícios que as lutas poderão trazer no processo de escolarização.

Referências

ANTUNES, M. M. A produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate: reflexões e possíveis encaminhamentos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo. v. 11, n. 63, p. 921-924, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 229, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n.1, p. 01-09, 2010.

FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 135, p. 36-44, 2006.

FONSECA, J. M.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, 2013.

MELO, J. P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p.188-90, 2006.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. Motriz: revista de educação física, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 280-290, 2012.

RUFINO, L.; DARIDO, S. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia v. 14, n. 3, 2011.

RUFINO, L.; DARIDO, S. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

SIMÕES, M.; GOMES, M.S.; AVELAR-ROSA, B. Martial arts and combat sports in physical education and sport sciences degrees - a comparative study of Brazil, France, Portugal, and Spain. **The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences**, Ontário, v. 12, n. 1, p. 14-29, 2012.

SILVA, J. V. P.; SILVA, L. L. G. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 22-31, 2015.

WOODWARD, T. W. A review of the effects of martial arts practice on health. **Wisconsin Medical Journal**, Madison, v. 108, n. 1, p. 40-3, 2009.

FOLCLORE EM FORMA DE *ROLE PLAYING* GAME: CRIAÇÃO DE UM JOGO PARA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Pinto Ferreira Kurutz

Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado

Porto União - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador – Brasil

Levi Hülse

Joel Cezar Bonin

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Esse estudo está vinculado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), e pretende evidenciar, primeiramente, por meio de fontes bibliográficas, a possibilidade do uso do jogo em formato de *Role Playing Game* (RPG) como ferramenta pedagógica na educação infantil, mais precisamente para crianças de 5 e 6 anos que frequentam a pré-escola. Posteriormente, este trabalho visa desenvolver a criação de um produto educacional em forma de jogo, cujo tema principal é o folclore brasileiro.

A sigla RPG significa *Role Playing Game* e corresponde a um jogo em que os jogadores assumem os papéis dos personagens e são responsáveis pela criação de narrativas de maneira conjunta (TOLEDO, 2015). Sua utilização neste

estudo tem por compromisso atender demandas da educação infantil, o que implica na necessidade de realizar adaptações no formato e nas formas de jogar.

O estudo, que tem como situação mobilizadora a necessidade de transitar de práticas assistencialistas para um ensino que tenha sentido para as crianças, tem se transformado em uma necessidade respaldada por documentos que norteiam a educação infantil no contexto brasileiro. São exemplos desses documentos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013).

Além desses documentos supracitados, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é o documento mais recente da história da Educação Brasileira. Ele traz como novidades para Educação Infantil os campos das experiências das crianças, reafirmando como eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras.

Desse modo, apesar da utilização do RPG de mesa na educação infantil não ser algo novo na literatura acadêmica (TEODORO, 2010; TOLEDO, 2015; VASQUES, 2008), preliminarmente, ainda se encontram algumas barreiras postas por algumas escolas que, por desconhecimento do RPG, acabam menosprezando a utilização do jogo, limitando as iniciativas dos educadores ou até mesmo proibindo a sua utilização por suposta relação do jogo com crimes praticados¹. Todavia, apesar dessa constatação, o RPG, quando bem direcionado e bem orientado pelos educadores, pode ser um meio de facilitação do aprendizado de diversos temas e conteúdos na educação infantil.

Outrossim, partindo dessas premissas, este estudo pretende mostrar de que maneira o jogo de RPG, no ambiente escolar, pode favorecer as práticas pedagógicas do educador. Essa temática apresenta-se atual, próxima do cotidiano dos educadores e das crianças e é um campo promissor para o aprofundamento acadêmico no que diz respeito à importância da adaptação dos métodos e práticas pedagógicas no presente contexto da educação do país.

¹ Cita-se, como exemplo, o caso ocorrido na Universidade Federal de Ouro Preto (MG), em 2001, conforme reportagem da página de Jornalismo da UFOP: <https://www.jornalismo.ufop.br/tecer/?p=3991>

A Educação Infantil e a utilização de recursos didáticos alternativos

Em decorrência do processo de urbanização e de outras mudanças pelas quais a sociedade passou, especialmente, a partir da década de 1990, o brincar tem assumido novos formatos. Por isso, autores como Marques, Fernandes e Silva (2019) destacam a relevância da brincadeira das crianças não somente no espaço externo à escola, mas também no contexto da sala de aula.

Os recursos didáticos utilizados pelos educadores no contexto da educação infantil são diversos. Não se pode, portanto, apontar para um modelo ou abordagem uníssona, pois geralmente o docente tende a adaptar as práticas pedagógicas de acordo com a sala de aula que ele possui, com as suas especificidades formativas e outras condições que integram o seu trabalho docente.

Nesse contexto, ainda é comum que se preservem situações como as destacadas por Chaves ao afirmar que “[...] não raras vezes, alguns procedimentos são elaborados em material mimeografado ou fotocopiado, nos quais caberá às crianças pintar os limites das ilustrações” (CHAVES, (2015, p. 56). Entretanto, de acordo com o referido autor, essas práticas não possuem nenhum sentido para os escolares, pois podem ser consideradas defasadas para o atual contexto de formação escolar.

Dessa forma, o currículo da educação infantil deve ser constituído por um misto de atividades. Assim, Marques, Fernandes e Silva acrescentam que quando “[...] falamos em currículo na Educação Infantil, não estamos mais tratando de ‘atividades’ aprisionadas no tempo e no espaço, com lugar e hora marcada, tais como ‘a hora de brincar’, o ‘dia de trazer o brinquedo’, etc [...]” (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019, p. 6).

É necessário romper com esses esquemas engessados do brincar. As brincadeiras devem ser estimuladas para que a criança desenvolva as muitas linguagens existentes no lúdico. A linguagem das brincadeiras atravessa as culturas, mas é importante dizer que as crianças não reproduzem a cultura ou a prática dos adultos, ao contrário, elas fazem as suas próprias interpretações e abrem perspectivas para o surgimento de práticas propriamente infantis (MARQUES; FERNANDES; SILVA, 2019).

Assim, a utilização do RPG como jogo cooperativo pode favorecer ações no sentido de promover a interação dos participantes na construção de narrativas e na explicação de conteúdos escolares, configurando-se, dessa maneira, como uma nova prática pedagógica. Segundo Palmieri, “[...] os jogos cooperativos são exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem, para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas sendo muito mais uma fonte de prazer” (PALMIEIRI, 2015, p. 245).

Tratando-se de maneira geral, a utilização do RPG como prática pedagógica, compreende que a ideia central do jogo aplicado ao mundo infantil, está em marcar pontos por diversas formas e não sofrer por não ter conseguido marcar. Assim, a construção de um entendimento melhor e que supere a mera dicotomia entre derrota e vitória pode auxiliar o aluno a ser um cidadão mais consciente de seu papel, superando igualmente rivalidades desnecessárias.

Assim sendo, em se tratando do folclore (tema de aplicação do jogo de RPG deste trabalho), é preciso destacar que esse consiste, acima de tudo, em uma manifestação cultural, que está presente implicitamente em todos os povos. Cada povo possui sua identidade, seu folclore e sua história. Desse modo, o ensino do folclore consiste na perpetuação da história de um povo e aponta para a continuidade de uma identidade regional.

Dessa forma, no que diz respeito às possibilidades de ensino do folclore e às diversas práticas pedagógicas que podem ser utilizadas na sala de aula, há um ganho efetivo para o aprendizado do aluno se: “[...] o professor sabe sobre a temática, explora a mesma e faz das aulas mais vantajosas, tanto para suas metodologias didáticas, quanto para o aluno e suas aprendizagens” (GONÇALVES; GRAUPMANN, 2017, p. 6284).

Sendo assim, a utilização do RPG aponta para a valorização da contação de histórias na educação. No entanto, esse tipo de contação seria diferente das outras formas, uma vez que demanda algumas interações e participações entre o ouvinte e o grupo. Segundo Teodoro, “[...] o grupo de pessoas no RPG se divide em duas categorias: mestre e personagens. A primeira categoria (o mestre) é o narrador e apresenta algumas funções: narrar/contar a história, [enquanto os personagens assumem as tarefas designadas pelo mestre [...]]” (TEODORO, 2010, p. 166).

Conforme se verifica, o RPG pode ser um instrumento relevante na educação, no sentido de tornar alguns conteúdos mais atraentes. Do mesmo modo, pode ser uma ferramenta de resgate da contação de histórias no contexto educacional. Nesse contexto, insere-se a possibilidade de ensinar histórias do folclore brasileiro a partir dessa prática pedagógica que se apresenta como relevante no atual contexto educacional.

Metodologia da pesquisa

No que diz respeito à classificação do estudo, optou-se por uma pesquisa descritiva, vinculada à abordagem qualitativa. Ambas opções têm como possibilidade, primeiramente, coletar dados para a criação do RPG sobre lendas do folclore e avaliar o produto desenvolvido.

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987), como a vivenciada no ambiente escolar. A abordagem qualitativa, por sua vez, é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “[...] dessa forma [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22). Essa característica possibilitará o levantamento de sugestões de temas folclóricos para elaboração do RPG e também para a sua avaliação.

Em seu delineamento, o estudo será desenvolvido em quatro etapas, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1: Delineamento da pesquisa

Objetivo geral				Tipo de pesquisa		Abordagem	
Criar um <i>Role Playing Game</i> (RPG) sobre lendas do folclore e estratégias que estimulem seu uso na Educação Infantil, avaliando-o a partir de percepção de crianças de 05 a 06 anos de idade.				Descritiva		Qualitativa	
Etapa	Objetivo específico	Tipo de pesquisa	Abordagem	Técnica	Instrumento	Fonte	Participantes
Etapa I	Levantar sugestões para criação do RPG com crianças que conhecem o referido jogo.	Descritiva	Qualitativa	Entrevista	Roteiro de entrevista	Crianças	2 crianças de 10 a 12 anos e 1 de 6 anos.
Etapa II	Analisar tutoriais para levantamento de possibilidades para criação do RPG.	Descritiva	Qualitativa	Bibliográfica	Criação de formulário próprio	Tutoriais	Pesquisadores envolvidos
Etapa III	Criar um RPG sobre lendas do folclore compatível com as demandas formativas de crianças de 5 a 06 anos de idade	Bibliográfica e Descritiva	Qualitativa	Bibliográfica	Formulário, objetos, mapas, cartas do RPG (desenvolvido em 3 etapas)	Livros, materiais disponíveis na Internet, criação própria	Pesquisadores envolvidos
Etapa IV	Avaliar o RPG sobre as lendas do folclore na percepção de crianças de 05 a 06 anos de idade.	Descritiva	Qualitativa	Entrevista	Roteiro de entrevista não-estruturada	Crianças	25 crianças de 5 anos a 6 anos

Fonte: Autoria própria

Dessa forma, a pesquisa pode ser classificada em três categorias: exploratória, descritiva e explicativa. Assim sendo, as pesquisas exploratória e descritiva serão usadas para o desenvolvimento do RPG, já que a primeira tem o objetivo de trazer um maior entendimento sobre o objeto da pesquisa, seja ele um fato ou um fenômeno, visto que a experiência desenvolvida em sala de aula terá como finalidade mais importante, explorar a aplicação do RPG e, por conseguinte, descrever os resultados coletados. Já a segunda, demonstrará qualitativamente os resultados obtidos e a possibilidade de ampliação deste projeto em outras escolas de educação infantil.

Resultados esperados

O produto RPG de mesa será usado para trabalhar lendas do folclore, devendo reportar a criança para a ludicidade nos momentos pedagógicos. Outrossim, por se tratar de um jogo de interpretação de papéis, a criança poderá representar personagens, contar uma lenda à sua maneira, desenvolver a oralidade e a capacidade de resolver situações expostas pelo mestre (aquele que dirige o jogo por meio de regras), trabalhando emocionalmente as questões de disputas e de ataques que fazem parte da narrativa.

Além disso, o objetivo da atividade é trazer o conhecimento cultural por meio da narrativa de lendas que são repassadas de geração para geração a partir de diferentes culturas, envolvendo o indivíduo em sua totalidade intelectual, social, emocional, física e simbólica. Desse contexto de estudos e práticas de pesquisa, vislumbra-se a criação de um RPG de mesa que essencialmente passará por três fases: fase 01 – Criação do Cenário; fase 02 – Criação dos Personagens; Fase 03 – Decifração das Regras. Essas fases serão criadas e aplicadas durante todo processo de desenvolvimento da metodologia da etapa III do quadro 1 da metodologia de pesquisa.

Considerações finais

A criação de um produto educacional é sempre algo desafiador. Assim, esse trabalho busca apresentar uma ideia inovadora, a fim de abrir horizontes na relação ensino/aprendizagem com os estudantes das séries iniciais. Sabe-se

que criar um jogo com base no formato RPG não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se tem um mundo de novidades tecnológicas na atualidade que, certamente, despertam enormemente o fascínio das crianças. Contudo, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é marcada pela ludicidade e o papel central dos educadores dessa fase deve ser o de promover uma educação que aproxime o mundo recreativo do mundo dos saberes, tornando possível, nesse caso, o folclore brasileiro, um saber agradável e prazeroso.

Sendo assim, atrair a atenção de nossas crianças, envolvê-las, trazer um conhecimento que faça sentido e desperte o interesse delas é o objetivo deste trabalho, abrindo caminho para novos projetos que oportunizem novas formas de ensinar e de aprender e que contribuam para a formação do docente, saindo de práticas tradicionais e apresentando inovações.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03>constituicao>constituicao. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CHAVES, Marta. Práticas Pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015.

GONÇALVES, Fábio Kravec; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. **O ensino do folclore nas escolas: a perspectiva de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25878_13431.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

MARQUES, Circe Mara; FERNANDES, Susana Beatriz; SILVA, Ezequiel Theodoro da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 3, p. 1-18, 2019..

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, maio/ago, p. 243-252, 2015.

TEODORO, Luis Henrique de Souza. **O RPG na educação: novas oportunidades de construção de conhecimento**. 95 p. Monografia (Graduação). Programa de Licenciatura em ciências biológicas da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

TOLEDO, Elizete da Aparecida. **O RPG como estratégia de ensino**: uma proposta para o ensino de profissões. Guarapuava: Unicentro, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. 180 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP). Araraquara/SP, 2008.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marli Horn

Escola Municipal Padre João Piamarta

União da Vitória - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Pato Branco e Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

O estudo sistematizado neste capítulo atende às demandas do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Por meio dele, pretende-se desenvolver uma proposta formativa com profissionais da educação, dentre eles acadêmicos do Curso de Pedagogia, professores e gestores da Educação Básica de União da Vitória, Paraná.

A pesquisa tem como objetivo avaliar os impactos de uma formação transdisciplinar na prática pedagógica de docentes que atuam na rede pública municipal de ensino do referido município. Trata-se do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas que vem sendo desenvolvido em municípios do estado de Santa Catarina, como Timbó Grande, Paulo Lopes e São Ludgero.

Os encontros formativos procuram manter uma convergência com as demandas das escolas de União da Vitória e estão fundamentados no paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004) ou transcomplexo (GONZÁLEZ VELASCO, 2017), no pensamento complexo (MORIN, 2005), na transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2014) e na ecoformação (PINEAU, 2010).

A partir da abordagem do paradigma ecossistêmico ou transcomplexo, torna-se possível reconhecer a importância do diálogo entre teoria e prática (MORAES, 2011) e do estímulo a iniciativas que considerem as demandas locais e globais, priorizando, nesse processo, o bem-estar individual, social e ambiental (ZWIREWICZ, 2017).

Tendência pedagógica ecossistêmica e o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas

Ao refletir sobre as demandas sociais e ambientais que afetam o âmbito global e se capilarizam localmente, observa-se a relevância da educação para tangenciar práticas pedagógicas que valorizem a vida no e do planeta, visto que também é na e pela escola que são fortalecidos valores e atitudes indispensáveis para a realidade atual e futura. Contudo, as práticas educativas ainda carregam fortes influências de paradigmas educacionais que trabalham com conteúdos fragmentados e dissociados da realidade.

Apesar de a pesquisa em desenvolvimento, sistematizada neste capítulo, considerar que romper paradigmas ainda é um desafio, pois isso demanda mobilização e persistência, ela tem como condição mobilizadora uma nova tendência pedagógica vinculada ao paradigma ecossistêmico ou transcomplexo, ao pensamento complexo, à transdisciplinaridade e à ecoformação. Antes de tecer considerações a respeito dessa nova tendência, julga-se necessário lembrar, mesmo que brevemente, os paradigmas educacionais que têm acompanhado o percurso de formação de docentes ao longo dos anos.

Parte-se do princípio anunciado por Freire (2013, p. 110) de que: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Em decorrência disso, defende-se que a reflexão sobre a prática pedagógica precisa considerar a

religação entre as diferentes áreas do conhecimento e dessas com a realidade (ZWIEREWICZ, 2017), valorizando o ensino pertinente, ou seja, o ensino, que para Morin (2009, p. 86), é fundado numa “[...] atitude que consiste em contextualizar o saber”.

Para se trabalhar com conhecimentos pertinentes, é preciso promover a religação entre os saberes, uma condição anunciada por González Velasco (2017). Essa religação relaciona-se a uma prática pedagógica comprometida com a tomada de consciência sobre o “[...] contexto multidimensional da educação e do ser humano [...]” e que transgrida “[...] o ciclo transmissivo e reprodutivo do conhecimento [...]” (PINTO, 2011, p. 44).

Transformar a prática pedagógica tradicional implica em conhecer, inicialmente, os quatro paradigmas educacionais que têm influenciado o contexto brasileiro, conforme discutidos por Moraes (2004): o paradigma positivista, o interpretativo, o sociocrítico e o ecossistêmico. Este último também é citado por González Velasco (2017) como “paradigma transcomplexo”.

Discutir sobre uma nova tendência pedagógica exige também observar que a classificação até então existente as posicionam em dois grupos adequados aos três primeiros paradigmas, o que denota a necessidade de trabalhar com novas possibilidades vinculadas ao paradigma ecossistêmico ou transcomplexo. Nesse sentido, concorda-se que

[...] é tarefa nossa refletir sobre quais paradigmas a educação deve se voltar, tendo em vista o cenário que nos vem sendo posto e o fato de que, de forma geral, os processos educativos formais têm se voltado para a manutenção de um *status quo* que ameaça a continuidade da vida [...] (ANASTÁCIO, 2016, p. 37).

É nesse sentido que a pedagogia ecossistêmica vem ganhando destaque como uma nova tendência educacional. Ela constitui uma “[...] tendência pedagógica comprometida com o bem-estar individual, social e do meio ambiente [...]”. Por isso, prioriza que, nos processos de ensino e aprendizagem, seja valorizada tanto a religação dos saberes como “[...] a formação integral e a consciência planetária” (ZWIEREWICZ et al., 2017, p. 1848).

De acordo com os autores, essa “[...] perspectiva somente é possível quando se promove a interação teórico-prática e a articulação entre currículo e

realidade” (ZWIREWICZ et al., 2017, p. 1848), estimulando-se o sentido de pertencimento e a pertinência do ensino. Essas condições convergem com o alerta de Moraes (2004, p. 231) de que é preciso vislumbrar novos referenciais que se comprometam com uma “[...] evolução coletiva e o resgate da vida em sua plenitude. Necessitamos de teorias mais eficientes que despertem o prazer na práxis docente, ao mesmo tempo em que colaboram no processo de construção do conhecimento discente”.

É preciso, portanto, superar modelos enraizados, abrir a mente para o novo e tentar o desconhecido. Isso é possível por meio da aproximação com o paradigma ecossistêmico ou transcomplexo, especialmente em decorrência de que este se dinamiza pelos “[...] conceitos da transdisciplinaridade, da complexidade e da ecoformação” (ALMEIDA, 2018, p. 21). Isso significa que, se a pesquisa aqui sistematizada converge com esse paradigma, ela implica também na assunção de uma nova tendência pedagógica, que, nesse caso, é a tendência ecossistêmica, já que essa se apoia na tríade conceitual ‘pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação’.

Como a pesquisa tem como objetivo avaliar os impactos de uma formação transdisciplinar na prática pedagógica de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre João Piamarta, de União da Vitória, Paraná, a tendência ecossistêmica orientará a adaptação de um programa formativo desenvolvido em outros contextos à realidade dos gestores e dos docentes que participarão da proposta formativa. Trata-se do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas que vem sendo desenvolvido em municípios como Timbó Grande, Paulo Lopes e São Ludgero.

Em sua adaptação, pretende-se desenvolver uma proposta formativa convergente com as demandas das escolas de União da Vitória. Consideram-se, portanto, as indicações de Gatti (2017b) sobre a necessidade de reflexão a respeito de uma formação essencial para os docentes, sobretudo nas condições histórico-culturais que se apresentam atualmente, tendo em vista as implicações do trabalho pedagógico nas escolas e a demanda da complexidade desse trabalho. Assim, refletindo acerca dos processos formativos na graduação, a autora afirma que:

[...] as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que

transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares (GATTI, 2017a, p. 725).

Em contrapartida, o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas expressa outra dinâmica. Ao estimular que os participantes detectem potencialidades e necessidades do contexto local, sem subestimar as demandas globais, ele favorece a intervenção e a valorização de iniciativas inovadoras, projetadas e desenvolvidas durante o período formativo. Dessa forma, a adaptação do programa ao contexto de União da Vitória tem com premissa “Transformar o conhecimento num ato de afirmação do ser [...]” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009, p. 24). Para os autores, esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica, sendo também um compromisso assumido nesta pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Metodologicamente, a realização deste estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa bibliográfica, exploratória e documental e, prioritariamente, pela abordagem qualitativa. Thiollent (1985) lembra que uma pesquisa-ação exige uma ação entre os pesquisadores e envolvidos. Zwierewicz (2014) diz que ela contribui para instaurar uma dinâmica participativa, com a perspectiva de promover mudanças a partir da prática. Com esse intuito, a metodologia adotada nesta pesquisa pretende ser explorada para

[...] reconhecer o “pleno emprego das forças subjetivas” – como afirma Edgar Morin a propósito de seu próprio método de pesquisa (a simpatia, a convivibilidade, o “viver com”) –, isto é, estar o mais possível dentro dos efeitos de emergência e de auto-organização da complexidade do mundo (BARBIER, 2002, p. 86).

Partindo dessa ideia, os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa consistem na elaboração de uma proposta de formação constituída por cinco encontros, sendo dois deles no ano de 2019 e três em 2020. Os sujeitos participantes da pesquisa totalizam aproximadamente 30 profissionais em formação inicial ou que atuam na Educação Básica de União da Vitória.

Os encontros formativos são organizados visando possibilitar reflexões sobre as práticas educativas dos participantes e sobre o cenário contemporâneo global. Nesse processo, pretende-se que as interações possibilitem “[...] criar as condições necessárias à compreensão da formação dos aprendentes pela mediação de uma experiência formadora, isto é, reunindo as dimensões existencial (implicação direta) e intelectual (reflexão sobre essa implicação) [...] (JOSSO, 2010, p. 145).

Resultados esperados

Esta pesquisa, ainda em fase preliminar, prevê uma ação mobilizadora junto aos profissionais que atuam na Educação Básica de União da Vitória por meio de um programa de formação-ação continuada.

Ao abordar uma nova tendência pedagógica, vinculada ao pensamento complexo, à transdisciplinaridade e à ecoformação, durante os encontros de formação, espera-se que os participantes da pesquisa reconheçam a importância e a necessidade de inovar em suas práticas pedagógicas no contexto atual. Para tanto, terão apoio para a realização de um planejamento colaborativo.

Nesse sentido, as ações a serem desenvolvidas nesta pesquisa-ação convergem com a prioridade que o PPGEB oferece à pesquisa com intervenção, estimulando os participantes a ressignificarem suas práticas pedagógicas. Além disso, o programa formativo também prioriza uma aproximação dos conteúdos com a realidade, tornando, assim, o ensino mais significativo e pertinente para os estudantes e abrindo possibilidades para aproximar a escola da comunidade, prática que também converge com os objetivos desta pesquisa.

Considerações finais

D’Ambrósio (1997 p. 89) afirma que “Se pretendemos uma educação abrangente, envolvida com o estado do mundo, abrindo perspectivas para um futuro melhor, temos que repensar nossa prática, nossos currículos”. O que se pretende com esta pesquisa é propor uma formação voltada para a inteireza do

ser e que colabore para “[...] resgatar a condição humana como o objeto/sujeito essencial de todo o ensino” (MORIN, 2003, p. 15).

Com base nessas reflexões, compreende-se que o ensino precisa ser pensado num sentido muito mais amplo do que aquele dividido por disciplinas. Por isso, optou-se pelo Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, pois, para Almeida (2018), ele se dinamiza por meio do uso de uma metodologia comprometida com a pertinência do ensino e com a transformação da prática pedagógica, contribuindo, dessa forma, para a “[...] aproximação do currículo com a realidade local e global e a articulação teórico-prática, ampliando possibilidades para o desenvolvimento dos estudantes” (p. 20). Nesse sentido, corrobora-se a ideia de Andrade (2011, p. 95) sobre a consciência de que é preciso renovar as práticas pedagógicas, agir de forma integral e, especialmente, “[...] ver-se como parte de um todo, em que o conhecimento não deve ser responsável por divisões e fragmentos e, sim, por integração e transcendência, construídas de forma complexa”.

Referências

ALMEIDA, Aline Lima da Rocha Almeida. **Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

ANASTÁCIO, Mari Regina. **Autobiografia educativa e profissional como dispositivo pra refletir sobre a formação de educadores do ensino superior à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar**. 2016. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser** : uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS – Porto Alegre, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002

D’AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017b.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Religaje educativo**: espacio-tiempo. La Paz: Prisa, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, C. (Org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição Almeida; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-104.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal. (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método**

(auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PINTO, Ivone Maciel. **Docência inovadora na universidade.** 2011. 365 F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TORRE, Saturnino de la. Rede de escolas criativas: em direção a uma escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI:** Escolas Criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M. G. et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade:** olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. In: SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS - EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: EMERGEM ESCOLAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS, 3., 2017, Palmas. **Anais [...].** Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa com intervenção I.** Florianópolis: IFSC, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Rafaela Geschonke Dal Bó

Colégio Visão

União da Vitória - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A garantia de educação para todos surge como objetivo principal para se consolidar a educação inclusiva, que pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. A educação inclusiva contempla a concepção de diversidade ao acolher diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero.

Em sua dinamização, pressupõe a transformação da cultura, das práticas e políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Em decorrência disso, ao docente precisa ser oportunizado o acesso a formações que o auxiliem no trabalho com

as diferenças e com a singularidade de todos os estudantes, compreendendo fatores essenciais como: o fato de que toda criança aprende, a consolidação de que o processo de aprendizado precisa ser entendido como singular – pois cada pessoa aprende de uma determinada maneira – e o entendimento de que o convívio no ambiente escolar comum deve beneficiar a todos.

Diante disso, o objetivo da pesquisa sistematizada neste capítulo consiste no desenvolvimento e na avaliação de um programa de formação com estratégias didáticas voltadas para a inclusão. Essas estratégias devem ser compatíveis às demandas apresentadas pelos estudantes do Ensino Fundamental de uma escola privada de União da Vitória, Paraná.

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), a pesquisa tem cinco objetivos específicos: analisar o levantamento das especificidades apresentadas em laudos ou pareceres referentes aos estudantes que frequentam a escola implicada no estudo; descrever as estratégias utilizadas pelos docentes que atuam com os estudantes vinculados ao levantamento realizado; levantar estratégias de inclusão utilizadas por profissionais especializados para a elaboração de um documento de orientação de prática pedagógica inclusiva, endereçado aos docentes; avaliar a proposta de formação, observando o potencial das estratégias didáticas elaboradas; e sistematizar a socialização de práticas implantadas pelos docentes a partir dos encontros realizados no decorrer do desenvolvimento da proposta formativa.

O conhecimento sobre inclusão de pessoas com deficiência – especificamente a respeito de como aprendem e como se desenvolvem a partir de suas capacidades – pode ser o diferencial para as práticas pedagógicas comprometidas com todos os estudantes. Conhecer e reconhecer potencialidades em meio a possíveis limitações são passos importantes para que se efetivem práticas inclusivas, justificando a necessidade desta pesquisa.

Por esse motivo, faz-se necessário entender qual é a demanda real de inclusão nessa escola e quais os manejos necessários para que o processo inclusivo se efetive. Nesse sentido, a formação de docentes pretende possibilitar a ressignificação do olhar em relação à diversidade, desmistificando concepções e possibilitando a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

Múltiplas demandas implicadas na inclusão

A historicidade da inclusão evidencia sua travessia por diferentes fases e por diferentes culturas. Nesse processo, sua perspectiva atual foi sendo pautada por marcos legais, internacionais e nacionais, que favoreceram o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos que “[...] vêm modificando conceitos, legislações, práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial” (CAMPOS, 2009, p. 132).

Apesar de muitas condições ainda precisarem ser efetivadas, são indiscutíveis as conquistas que estimularam mudanças em relação à percepção sobre a diversidade humana. Da mesma forma, observa-se a existência de estímulos, ainda que insuficientes, para que a inclusão, de fato, ocorra no contexto escolar.

Esse contexto evidencia tanto a relevância da transformação dos sistemas educacionais, para garantir o acesso universal à escolaridade básica, quanto a satisfação das necessidades de aprendizagem de todos os cidadãos, para garantir a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência.

Além disso, a inclusão, como princípio de uma política educacional, pressupõe mais do que pensar em infraestrutura, geração de acessibilidade nas escolas e formação para o desenvolvimento de metodologias inclusivas e tecnologias assistivas. É preciso que essa formação seja suficiente para compreender como os estudantes aprendem e como o processo de seu desenvolvimento pode ser estimulado, independentemente das especificidades que apresentem.

A inclusão envolve, sobretudo, o acesso à educação digna e de qualidade, constituindo-se como umas das principais formas de correção das desigualdades históricas (CAMPOS, 2009). Nesse sentido, consideram-se pessoas com ou sem deficiência.

A inclusão escolar faz parte de um movimento muito maior, que é a inclusão social de todas as pessoas as quais, ao longo da história, foram discriminadas, segregadas e afastadas da convivência com outras pessoas

consideradas “normais”. Esse movimento consiste em todos os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

A educação inclusiva se configura como necessária por causa da diversidade inerente à espécie humana. Ela busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os estudantes, em um sistema regular de ensino, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento indiscriminadamente. Requer uma prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível, o que requisita mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos docentes e nas suas relações com as famílias e a comunidade em geral.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11).

Sabe-se que a educação inclusiva ainda é uma utopia em muitos contextos, pois a sociedade inclusiva que tanto se busca ainda está longe de uma realidade generalizada. Por isso, é preciso valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, no intuito de que as diferenças individuais sejam aceitas. Assim, pode-se construir uma sociedade

onde cada um seja responsável pela qualidade de vida do outro, possibilitando um mundo de oportunidades reais.

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (FUMEGALLI, 2012, p. 18).

Dentro dessa perspectiva, incluir significa rejeitar preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais e respeitar as necessidades próprias das pessoas. Nesse sentido, é preciso levar em consideração características individuais, assegurando os direitos de aprendizagem dos educandos, por meio de práticas pedagógicas que atendam aos percursos, aos estilos e ao tempo de aprendizagem. É preciso pensar e planejar coletivamente, reorganizando estratégias no intuito de construir um espaço em que a diferença possa ser acolhida.

O que fica evidente é a necessidade de se redefinir e colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que beneficiem todos os estudantes, o que implica na atualização e no desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio. Nesse processo, Freire (2008) defende que a inclusão deve se assentar em quatro eixos fundamentais, ela deve: ser considerada um direito fundamental; repensar a diferença e a diversidade; implicar a escola (e o sistema educativo); constituir um veículo de transformação da sociedade.

É com base nas demandas, nas possibilidades e nos desafios aqui apresentados que se pretende organizar os encontros do programa de formação que será oferecido aos docentes da escola implicada na pesquisa. Essa iniciativa pretende articular teoria e prática para oportunizar aos docentes possibilidades de se organizarem colaborativamente, aplicarem e avaliarem iniciativas, socializando seus resultados no contexto interno e externo da escola em que atuam.

Metodologia da pesquisa

Para a realização do estudo, será priorizada a pesquisa-ação, em decorrência das possibilidades que oferece para aproximar o pesquisador de sua prática. Destaca-se que “[...] a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática [...]”. Dessa forma, constitui “[...] uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182).

Esse tipo de pesquisa surgiu da necessidade de se superar a lacuna encontrada entre teoria e prática, possibilitando ao pesquisador buscar alternativas para solucionar situações existentes em seu espaço de atuação profissional. Uma de suas características é a busca por intervenção prática, de modo inovador, no decorrer do próprio processo da pesquisa, e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000).

Também estarão implicadas as pesquisas documental, descritiva e exploratória no levantamento de dados que possibilitará aproximar as atividades do programa formativo às reais necessidades dos docentes e à avaliação da proposta elaborada e aplicada. Esse processo contará com o apoio da abordagem qualitativa em razão das contribuições que essa oferece para considerar o ambiente natural dos participantes como fonte principal da coleta de dados e pelos significados nele expressos. Assim, atende-se a possibilidades destacadas por Godoy (1995) sobre a pesquisa de natureza qualitativa permitir o “[...] aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002 p. 22).

Participarão da pesquisa aproximadamente 17 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que atuam na escola implicada no estudo. O levantamento de dados, por sua vez, será realizado por meio de três instrumentos: roteiro para análise documental, roteiro de observação e roteiro de entrevista.

Resultados esperados

Espera-se que, por meio desta pesquisa, os docentes possam aprofundar seus conhecimentos acerca das particularidades implicadas no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, incluindo os que apresentam ou não laudos e/ou pareceres médicos e psicológicos. Isso pode evitar, segundo Montoan (2003), distorções no significado da inclusão escolar.

Como produto educacional, além da estrutura do programa formativo, espera-se disponibilizar alternativas pedagógicas que atendam as especificidades dos estudantes e possam contribuir para ressignificar práticas pedagógicas, no intuito de ampliar seu caráter inclusivo. Espera-se que, além de beneficiar os docentes envolvidos na pesquisa, a difusão desse produto educacional possa contribuir com o trabalho de outros profissionais.

Considerações finais

A história revela que desde a antiguidade vive-se um mundo de exclusões e desigualdades. Nesse processo, pessoas consideradas fora de um padrão socialmente convencionado foram predestinadas à exclusão, o que se considerava natural em determinadas épocas.

Apesar de muitas condições ainda precisarem ser efetivadas, são indiscutíveis as conquistas que estimularam mudanças em relação à percepção sobre a diversidade humana e as condições implicadas no estímulo às possibilidades de inclusão. Esta pesquisa está comprometida com avanços nesse processo por se entender que, diante das diversidades, acentua-se a necessidade indicada por Montoan (2003) de que é preciso encontrar formas para não deixar ninguém fora da escola, por meio de alternativas que, para Monteiro e Neres (2017), implicam o acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento pessoal e social.

Referências

CAMPOS, Arimar Martins. Educação inclusiva: subsídios para discussão sobre a educação especial no Brasil. **Pesquiseduc**, Santos, v. 1, n. 2, p. 135-142, jul.-

dez. 2009. Disponível em:

http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/28/pdf_1.

Acesso em: 20 maio 2019.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

Disponível em:

http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso

em: 20 set. 2018.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 mar 2019.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Avila. **Inclusão Escolar**: o desafio de uma educação para todos? 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos de Dificuldades de Aprendizagem).

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul. Ijuí, 2012.

GODOY, Arilda Schimdt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2. 1995. Disponível em:

<http://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995>. Acesso em: 10 out. 2019.

MONTEIRO, Carlos José, NERES, Celi Corrêa. **A inclusão na educação infantil**: análise do documento saberes e práticas da inclusão. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*. v. 1, n. 1 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

GESTÃO ESCOLAR: ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirian De Miranda Girardi

Centro de Educação Infantil Irmã Colonata

Videira – Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador – Brasil

Joel Haroldo Baade

Vera Lúcia Simão

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Este texto apresenta os resultados parciais de uma investigação científica sobre a elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) em Centros de Educação Infantil (CEI) como instrumento de gestão democrática que contribui para a organização coletiva e, conseqüentemente, para o alcance das finalidades educativas, que é o desenvolvimento integral das crianças. Ele parte da premissa de que o PPP constitui-se em um importante instrumento de organização e direcionamento das ações educativas, fortalecendo a autonomia e gestão democrática educacional via ação coletiva. O foco da pesquisa foi avaliar como se deu o processo de elaboração e implementação do PPP e suas contribuições à organização e à gestão educacional. A partir disso, o problema que se buscou responder foi: quais elementos podem constituir marcos na

trajetória para a (re)elaboração de projetos político-pedagógicos em centros de educação infantil, a partir da experiência da rede municipal de ensino de Massaranduba-SC, em uma perspectiva democrática e participativa, e compõem um roteiro norteador deste processo?

Para tanto, o objetivo geral buscou sistematizar um roteiro com marcos orientadores para a trajetória de (re)elaboração de PPP em CEI, a partir da experiência da rede municipal de ensino de Massaranduba-SC, com base na coleta de dados, na opinião dos seis gestores e alguns docentes. Os objetivos específicos constituíram-se da análise dos aspectos históricos e marcos legais relacionados à construção do PPP; descrição do contexto educacional dos centros de educação infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Massaranduba, SC; análise do processo de (re)elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos; e, finalmente, a estruturação de um roteiro que sirva de base para a (re)elaboração de PPP em CEI.

Algumas premissas básicas nortearam o desenvolvimento da investigação: como ponto de partida entender como se deu o processo da construção histórica do sentimento de infância baseado nos estudos de Kuhlmann (2003, 2005), Postman (1999) e Ariès (1989, 2006); o PPP como um instrumento de gestão democrática que contribui para o alcance das finalidades educativas na educação infantil baseado nos autores Gandin (2000, 2011), Libâneo (2007) e Luck (2009); o PPP como fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela coletividade; a elaboração do PPP constitui-se numa obrigatoriedade legal pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, artº 12, e pelo Plano Estadual de Educação- PEE, Lei 10.330/06, devendo ser elaborado por todas as unidades educacionais e; o PPP como instrumento burocrático, elaborado apenas pela gestão do CEI, ou por especialistas externos, sem a participação dos demais segmentos, como realidade da rede pública municipal de ensino.

A relevância da temática insere-se na necessidade de reorganização do sistema educacional atual diante dos desafios da sociedade contemporânea, na qual o avanço científico e tecnológico, as mudanças no sistema produtivo, a inserção e permanência da mulher no mercado de trabalho exigem do sistema educacional transformações que atingem os setores administrativo e pedagógico das instituições de educação infantil, surgindo algumas questões como: que objetivos educacionais devem ser estabelecidos para uma educação

pública de qualidade? Que diretrizes devem guiar a prática educativa? Que cidadão se quer formar? Que preparação as crianças precisam ter para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos?

Essas indagações fazem refletir na importância de um documento que norteie a prática educativa de forma global, que edifique a ação docente em paradigmas educacionais, que atendam às perspectivas atuais para a infância, com “[...] qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte como direitos universais” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 34).

Esse documento norteador é, segundo Gandin (2000) e Vasconcellos (2007), o Projeto Político Pedagógico (PPP), mais conhecido como Projeto Pedagógico. Na prática, o PPP estipula quais são os objetivos da instituição e o que a mesma, em todas as suas dimensões, fará para alcançá-los, sendo também uma exigência legal, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 em seu artigo 12º, ao definir como obrigatória a elaboração do PPP em todas as unidades educativas.

Porém, a construção do PPP ultrapassa os limites da obrigatoriedade legal, afinal, a sua elaboração de forma democrática e participativa é indispensável no planejamento das instituições de Educação Infantil, pois norteia todo o trabalho no espaço educativo, capaz de evidenciar a identidade daquele lugar, o que a instituição projetou, quais suas metas, sua proposta pedagógica, conceitos e objetivos e dará a direção dos possíveis caminhos para atingi-los.

No entanto, a elaboração do PPP não é algo espontâneo, necessita de um trabalho mais sistemático, de um planejamento estratégico muito bem articulado, pois não basta apenas implantar um novo mecanismo, é necessário instalar, no interior das instituições educativas, espaços de diálogo e construção coletiva onde todos se sintam parte do processo decisório, contribuindo e se comprometendo com os resultados alcançados.

Nesse sentido, faz-se necessário um encaminhamento, por parte da orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), às instituições de Educação Infantil, através de um estudo sobre o tema, sobre quais elementos são indispensáveis em um PPP, bem como qual o melhor caminho para sua construção com vistas à elaboração do documento e sua efetivação na prática.

Projeto Político-Pedagógico: Aspectos históricos, legais e dimensões conceituais

O PPP é um documento norteador de todas as práticas educativas, que estipula quais são as metas da instituição e como serão alcançadas. Segundo a LDBEN 9394/96, no primeiro parágrafo do artigo 12º, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de **elaborar e executar sua proposta pedagógica**”; e no parágrafo IV ainda se afirma: “velar pelo cumprimento do **plano de trabalho** de cada docente”; e também no parágrafo VII: “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre **a execução da proposta pedagógica da escola**” (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

Para entender em que contexto surgiu essa proposta, é determinante voltar o olhar para o final da década de 1980, marcada por um longo período de movimentos em favor da democratização no Brasil. Durante os longos anos da ditadura, as decisões tomadas nas instituições educativas eram centralizadas e pautadas no cumprimento da legislação (LIBÂNEO, 2007).

No ano de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendeu a ideia da implementação da gestão democrática do ensino público, a fim de que garantisse autonomia nas instituições de ensino. Existia uma necessidade emergente das instituições educativas se adaptarem às novas realidades, como a acolhida da grande diversidade cultural, um dos maiores desafios da escola (FURTADO, 2014).

Como consequência, um dos princípios do PPP foi considerado e garantido pela Constituição de 1988 em seu artigo 206 no parágrafo VI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Assim, o PPP nomeado na LDB/96 como proposta ou projeto pedagógico representa muito mais que um documento. É a possibilidade de uma instituição com ideais democráticos e autônoma para todos e com qualidade social. Entendendo que a autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. “O exercício da autonomia administrativa e

pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (BRASIL, 2013, p.47).

E, por último, mas não menos importante, a DCN/2013, fruto do genuíno esforço coletivo o qual tem como meta a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação e na sociedade, traz como um de seus objetivos a formulação, execução e avaliação do PPP:

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – [...]

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica.

Mas afinal, o que é o PPP? Essa é a reflexão que serve como base para a elaboração de tão importante documento. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 484), o PPP é “[...] o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

O PPP é, portanto, o instrumento balizador às práticas educacionais e, por consequência, expressa a prática pedagógica daquele espaço, dando suporte e direção à gestão e às atividades ali realizadas, pela explicitação da educação que se pretende promover, do tipo de cidadão que se pretende formar (GADOTTI, 2004). Consiste em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação pedagógica do cotidiano das instituições educativas, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica (VASCONCELLOS, 2002).

Para Libâneo (2007), o PPP expressa o grau de autonomia da equipe educativa, que passa pelo trabalho coletivo. Isso significa que o grupo de educadores tenha pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistemas e práticas de gestão negociadas, unidades teórico-metodológica no trabalho, sistema claro e transparente de acompanhamento e avaliação.

Nesse sentido, a elaboração do PPP requer a participação de todos aqueles que compõem o ambiente escolar e para isso exige método, organização e sistematização. Elaborar esse tipo de projeto é criar um guia para que a comunidade escolar, diretores, especialistas, professores, alunos e pais

consigam transformar sua própria realidade, dando uma identidade à instituição educacional. Conforme pontua Veiga (2001, p. 187) “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a pergunta mais importante a ser respondida pela equipe docente no momento da elaboração do PPP é: o que se pode fazer e que medidas devem ser tomadas, para que a instituição melhore, favorecendo aos estudantes uma aprendizagem mais eficaz e duradoura.

De modo geral, para Luck (2009), o PPP tem como foco o aluno, a sua formação e a aprendizagem e a organização para promover essa formação e aprendizagem. Em virtude disso, engloba o planejamento curricular, ou seja, o conjunto das experiências proporcionadas pela instituição com vistas a promover à formação e à aprendizagem dos estudantes.

Mediante o que foi exposto pelos autores, percebe-se que o conceito de PPP pontuado revela a compreensão de um instrumento de ação coletiva, que direciona a organização das instituições educativas em todos os seus aspectos, fortalecendo a autonomia e a identidade das mesmas e o alcance das finalidades educativas.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, apoiada pela pesquisa documental e bibliográfica. Opções essas que serão fundamentais para o acesso aos PPPs já existentes, bem como para a elaboração de um roteiro que sirva como base para (re) elaboração e implementação dos PPPs em instituições de Educação Infantil.

O método de “[...] estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados. (GIL, 2002, p. 54).

A pesquisa documental, por sua vez, “[...] caracteriza-se pela coleta de dados em documentos [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106), que, no caso desta pesquisa, constituem-se na análise dos PPP dos CEI. Seu uso é justificado pelo potencial que oferece para alcançar objetivos propostos neste estudo.

A abordagem qualitativa delineará o instrumento para análise dos PPP existentes, bem como o roteiro de entrevistas e de observações das reuniões pedagógicas. A abordagem é fundamental à compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes “dessa forma [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

Resultados esperados

Com a construção do roteiro, a partir da experiência da rede municipal de ensino de Massaranduba-SC, para a (re) elaboração e implementação dos PPP em instituições de educação infantil, pretende-se dar um suporte para que cada CEI dentro de sua realidade, de forma democrática e participativa construa seu PPP objetivando maior autonomia no espaço educativo, bem como a qualidade no atendimento de cuidar e educar as crianças, garantindo seu desenvolvimento integral.

Além disso, o produto educacional a ser proposto pode contribuir para que outras instituições de Educação Infantil inovem, buscando construir seu próprio PPP, com vistas a atender suas reais necessidades. Por isso, assume-se o compromisso de divulgar amplamente o roteiro elaborado.

Considerações finais

Embora o PPP seja um documento amplamente conhecido no espaço educacional, ainda se têm muitas dúvidas sobre o que o documento deve conter, como deve ser elaborado e de que forma deve ser implementado nas instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, o presente estudo expressa a substituição de uma orientação pautada em o que fazer, para como fazer, num processo de participação coletiva, tornando significativo que cada instituição busque construir o seu próprio PPP dentro da realidade na qual está inserida de modo que venha a atender as suas especificidades com eficiência.

Referências

ARIÈS, Philippe. **O Tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. volume 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, edições Câmara, 2014.

BRASIL. LDB -**Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

FURTADO, Júlio. **Projeto Político-pedagógico, Currículo e Gestão Democrática**. Algumas perguntas e respostas. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2014/08/27> . Acesso em: 27 maio 2019.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 8. ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 1994.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

KUHLMANN JR, M. **A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. P. 459-501.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educação infantil no século XX**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) História e memória da educação no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005. V.3.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos (Org) **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos 1945; Oliveira, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed., rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 543p. (Coleção Docência em Formação saberes pedagógicos). ISBN 9788524918605.

LUCK. Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de meio. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 17^o Edição. São Paulo, 2007.

YIN, Robert.K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ECOFORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PERSPECTIVAS E DESAFIOS CONSTANTES

Sandra Ciane Prawucki Micheluzzi

Centro de Educação Infantil Mundo Infantil na Rede Municipal de Educação
Massaranduba - Brasil
Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Joel Haroldo Baade

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador – Brasil

Introdução

A sociedade contemporânea tem um papel determinante, sendo conhecida como sociedade do conhecimento devido aos processos de ser e estar no mundo. Nessa sociedade, a importância deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008). E assim se tem a necessidade de aprender a viver/conviver com várias mudanças, que apontam dificuldades de se prever o que e como aprender. Precisa-se de uma reforma paradigmática para que se possa construir e reorganizar o conhecimento, ou seja, uma reforma de pensamento (MORIN, 2000) e uma profunda transformação na educação.

Os conteúdos curriculares, tanto para os educandos, quanto aos educadores, acabam sendo desarticulados com as áreas de conhecimento que são relevantes na educação infantil. A educação precisa se apropriar do paradigma ecossistêmico ou do enfoque da complexidade, construindo situações de aprendizagem vivenciais, autoreferenciais, integrando os saberes e

resultando em uma formação que parta das necessidades e expectativas do próprio sujeito (TORRE, 2008).

No contexto atual, no qual o que se espera da educação e o que de fato acontece apresenta divergências, é preciso repensar profundamente o que é essencial na formação continuada de professores de educação infantil, e com essa base apresenta-se a ecoformação como proposta que evidencia conceitos didáticos substanciais à prática docente.

Ecoformação continuada de professores de educação infantil: uma proposta alinhada ao paradigma ecossistêmico

Na educação infantil, é relevante priorizar o desenvolvimento integral da criança, não se podendo desvincular a práxis do cuidar e do educar. Assim se tem a necessidade de criar uma aprendizagem significativa, tornando a criança protagonista e participante no planejamento, de acordo com suas necessidades e interesses, de modo que essa fase se torna primordial como subsídio para que a criança possa, desde cedo, desenvolver o pensamento complexo e ecossistêmico.

Atualmente se vive uma crise de assimilação, pois a educação escolar não prepara para encarar a realidade contemporânea que se tem de enfrentar. A visão de mundo ainda é disseminada pela ciência cartesiana e difundida nas escolas. A ciência cartesiana prioriza a separação ao invés da ligação, dá preferência a certas áreas de conhecimento; deixando em segundo plano as relações pessoa/pessoa e ser humano/meio, supervalorizando a razão em detrimento da emoção. Vive-se em uma sociedade global, em que se observa a interligação de todas as dimensões, tanto ambiental, econômica, social e biológica, correlativos, mas o modo de ver o mundo, ainda é fragmentado (CAPRA, 1998).

A ecoformação surge em meio a várias questões ambientais que denotam a importância de uma formação reflexiva profunda e interligada, em que as relações sociais e ambientais devem ser privilegiadas, “[...] a ecoformação como expressão do olhar transdisciplinar nos oferece uma visão dinâmica, interativa e ecossistêmica da educação, contemplando o educando como parte de um todo social e natural” (TORRE, 2008, p. 43).

Partindo de uma percepção ecológica, em que se pode observar a necessidade de cooperação entre pessoa/meio e pessoa/pessoa, necessita-se de um paradigma que contemple as mudanças substanciais vividas no planeta, sendo que elas também precisam ser refletidas na educação.

Entender a interdependência ecológica significa entender relações. Isso determina as mudanças de percepção que são características do pensamento sistêmico — das partes para o todo, de objetos para relações, de conteúdo para padrão. Uma comunidade humana sustentável está ciente das múltiplas relações entre seus membros. Nutrir a comunidade significa nutrir essas relações (CAPRA, 2006, p. 233).

É preciso nutrir relações, tornar global os almejos de partes, transfigurando-se substancialmente a percepção das necessidades sustentáveis em ações que viabilizem as relações dos seres vivos entre si e o meio em que habitam, e essa necessidade precisa ser instigada desde cedo nas crianças.

Destaca-se a necessidade de consolidar uma escola que prepare a partir da vida e para a vida; partindo de problemas reais e não simplesmente de temas justapostos; que dê prioridade ao desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e ambiental sustentável; estimule a formação de pessoas resilientes, socialmente empreendedoras e criativas, capazes de transformar as situações adversas em oportunidades para o bem-estar da comunidade local e global (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

A Ecoformação acrescenta outros valores que

[...] estão encaminhados a formar cidadãos que valorizam, respeitam a natureza e promovem a melhoria social, cidadãos conscientes, comprometidos, criativos, livres, com projetos de vida, abertos ao saber, ao amor e a amizade, que têm a busca da felicidade como referência vital (TORRE, 2008, p. 34).

E, nessa perspectiva, considera-se fundamental a formação continuada em Ecoformação para professores de educação infantil, efetivando a aprendizagem a partir da vida e para vida (ZWIREWICZ, 2009); uma formação que conecta as áreas de conhecimento, desenvolvendo práticas que fazem parte do cotidiano infantil e deem significado e transcendam os muros da instituição.

Auto(Formação) baseada em Ecoformação: Aprendizagem a partir da Vida e para a Vida

O protagonismo infantil circunda a criança como ser social, dando-lhe condições de pensar e agir com autonomia e liberdade para se expressar, oportunizando diversas vivências e experiências a partir da percepção sobre e com o mundo. Nessa perspectiva:

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto modal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s. d.).

Entende-se por protagonismo infantil a percepção da criança como alguém pujante, capaz de criar meios de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, participando com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

O professor de educação infantil necessita, ao iniciar o seu planejamento, pensar na criança como protagonista do seu desenvolvimento, estimulando sua criatividade e sendo desafiada a romper barreiras. A criança se apoia na figura do professor como mediador no processo de sua aprendizagem.

Há muito tempo, a educação infantil foi vista como uma prática assistencialista, apenas como processo de cuidar. Através da criação da LDB - Lei das Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que apontou a indissociabilidade entre a práxis do cuidar e do educar, determinando padrões mínimos de ensino, assegurando o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, o protagonismo passou a ser parte inerente do que se almeja na educação infantil. Nessa conjuntura, tem-se o protagonismo como crucial ao desenvolvimento infantil, tornando-o intrínseco e substancial desde a primeira etapa da educação básica.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), faz-se referência a competências, em analogia ao protagonismo infantil, encorajando a criança a tomar iniciativa, a estimular a sua curiosidade e criatividade,

desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo, ampliação do seu repertório cultural, a sua capacidade de argumentação, desenvolvendo o autoconhecimento e autocuidado, estimulando sua empatia e cooperação, e também efetivando o espírito de responsabilidade e cidadania.

Autonomia, questão inerente ao desenvolvimento infantil

Na educação infantil, a criança desenvolve várias competências, entre as quais destaca-se a autonomia, sendo frequentemente citada como uma das metas fundamentais da educação.

Segundo o paradigma ecossistêmico:

[...] O novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações (MORAES, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, a criança se evidencia como protagonista da sua aprendizagem, e nesse processo também prevalece a presença da autonomia como elemento principal, pois os dois fatores caminham juntos, evidenciando a importância de desenvolver momentos em que o professor proporcione à criança fazer suas próprias escolhas, a tomar iniciativa e a decidir juntamente sobre o planejamento inerente ao desenvolvimento de sua aprendizagem, sempre através de um olhar ecossistêmico.

Quatro aspectos nucleares constituem a aprendizagem criativa, dentre eles pode-se citar o que se refere à autonomia:

O desenvolvimento da condição de sujeito que ocorre mediante vivências de autonomia, momentos de enfrentamento, a conquista paulatina da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o próprio

exercício da condição de sujeito. Defendemos a importância primordial de que essa condição psicológica se desenvolva e se expresse no domínio da aprendizagem escolar favorecendo para que o aprendiz se posicione como sujeito autor da aprendizagem (AMARAL, 2011, p. 198).

Quando se pensa em autonomia, destaca-se também que os professores precisam de autonomia para planejar e criatividade para que tornem as práticas significativas para as crianças. Um planejamento flexível, em que referencie e priorize a criança como centro do planejamento e do processo de aprendizagem.

A indissociabilidade da criatividade e da ecoformação

Na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, é primordial criar possibilidades para que as crianças desenvolvam sua criatividade, e através do ato de brincar, explorando e vivenciando através da interação entre outras crianças, e utilizando-se de diferentes elementos usufruam da sua capacidade de imaginação através de um processo de aprendizagem contínua (AMARAL, 2011).

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, uma vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correta de o entender ou de sobre ele agir (TALBOT; FROST apud HOHMANN et al., 2011, p. 161).

O planejamento de atividades com materiais não-estruturados possibilita o desenvolvimento da imaginação, proporcionando diversas possibilidades de a criança criar e recriar com esses materiais, instigando a sua própria criatividade.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos (OSTROWER, 2007, p. 9).

Há excessiva preocupação em aprender conteúdos conceituais e deixa-se de lado os conceitos emocionais, que integram o ser, através de vivências

significativas e relacionais. Quando a educação infantil atua em uma perspectiva de criatividade, rompe as barreiras da fragmentação do conhecimento e do potencial do ser humano. Assim ensina a respeitar o mundo e admirar a diversidade que existe, sempre considerando o sujeito em suas individualidades, mas com respeito à humanidade, que integra todos os seres.

Nesse sentido, a ecoformação remete a desenvolver, desde a educação infantil, um pensamento consciente sobre o meio ambiente, que pressupõe o consumo restritivo de recursos, através do uso consciente e preservação bem estar geral baseado em valores humanos. Com isso, desenvolve-se a criticidade, responsabilidade através de ações efetivas. Nesse processo, ecoformar se constitui em um “[...] educar para um desenvolvimento sustentável e solidário uma educação da solidariedade, do comprometido com o planeta e com todos seus habitantes, o que inclui educação ambiental, educação para os direitos humanos e para a paz” (SUANNO; MORAES; SUANNO, 2014, p. 28).

Metodologia da pesquisa

Considerando que o objetivo do estudo é elaborar uma proposta formativa para que articuladores pedagógicos dinamizem os conceitos de autoformação e ecoformação na atuação de docentes de Centros de Educação Infantil (CEIs) vinculados à Rede Municipal de Massaranduba, serão utilizadas no desenvolvimento do estudo as pesquisas exploratória e bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos precedentes, publicados, especialmente em livros, artigos científicos, trabalhos de cursos, dissertações e teses [...]” (ZWIREWICZ, 2014, p. 34). Gil (2006, 65) alerta que “[...] Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...].

A pesquisa exploratória servirá para verificar quais as contribuições da ecoformação na educação infantil até o presente momento, demonstrando sua efetividade e importância para a educação do município. A pesquisa exploratória está relacionada à formulação de questões ou de um problema com tripla finalidade: desenvolver hipóteses; aumentar a familiaridade com o

ambiente, fato ou fenômeno para realização de uma futura pesquisa mais profunda; modificar ou clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Os participantes serão professores e auxiliares que constituem o quadro efetivo da rede municipal de educação de Massaranduba, também os articuladores pedagógicos, que são orientadores, gestores ou professores que trabalham nos Centros de Educação Infantil que integram a rede municipal de educação de Massaranduba.

Na coleta de dados serão utilizados como instrumentos de pesquisa: a) Um roteiro de entrevista, a ser aplicada com professores e com o objetivo de contextualizar as contribuições da ecoformação no percurso (auto)formativo de professores da Educação Infantil de Centros de Educação Infantil (CEIs) vinculados à Rede Municipal de Massaranduba. b) Um roteiro de análise, elaborado através de questionário, para levantar com os articuladores demandas potencializadoras da ecoformação, que será utilizado como norteador para a elaboração da proposta. c) Um roteiro para grupo focal que será utilizado com os articuladores pedagógicos, para avaliar o potencial de uma proposta formativa elaborada para dinamizar os conceitos de ecoformação na sua atuação com os docentes de Centros de Educação Infantil (CEIs) vinculados à Rede Municipal de Massaranduba.

Destaca-se que os três roteiros serão elaborados pela pesquisadora com base no referencial teórico que norteia este estudo. Pretende-se também que sejam validados por profissionais especializados na Educação Infantil.

A partir da coleta de dados, serão feitas análises comparativas, relevantes à sequenciação da pesquisa e mediante os resultados que corroborarão a construção de um produto educacional. Para facilitar a sua organização, o estudo será dividido em etapas e os dados serão tratados conforme sistematização apresentada na sequência:

Primeira etapa: serão analisadas as entrevistas para destacar as contribuições que o programa de ecoformação vem evidenciando na educação infantil do município de Massaranduba, sendo que os dados serão categorizados para servirem de referência nas etapas subsequentes a pesquisa.

Segunda etapa: serão levantados dados a respeito das demandas que o programa ainda apresenta, que servirão de base para a construção da proposta.

Terceira etapa: será analisada a proposta construída com o propósito de ajustar possíveis alterações com o intuito de dinamizar os conceitos de ecoformação.

Resultados esperados

Espera-se que a pesquisa resulte em um produto educacional, que atenda aos critérios do Mestrado Profissional ao qual esta pesquisa está vinculada e que potencialize os conceitos ecoformadores na formação continuada dos professores, especialmente no sentido de colaborar para superação de práticas pedagógicas que favoreçam a formação fragmentada e descontextualizadas.

Considerações finais

Em 2018, implementou-se o programa de Auto(formação) baseado em Ecoformação na rede municipal de educação de Massaranduba e participaram dessa formação todos os professores, orientadores e gestores da rede municipal, incluindo os centros de Educação Infantil. Como este programa ainda está sendo efetivado, alguns professores demonstram fragilidades de integração, e assim a pesquisa se torna relevante, pois ao se verificar as contribuições da ecoformação na educação infantil, demonstrando sua efetividade e importância para a educação do município, tem-se a possibilidade da construção de um produto educacional que servirá para reforçar e dinamizar os conceitos de (auto)formação em ecoformação nos Centros de Educação Infantil (CEIs) vinculados à Rede Municipal de Massaranduba.

Referências

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUI, Madalena S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília : UNESCO, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: Uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1998.

HOHMANN, Mary & Weikar. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2011).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus. 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21ed. Petrópolis: Vozes, 2007. PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 6, n. 3, p. 267-277, set./dez. 2012 277 SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Educar para a conexão: uma visão transdisciplinar de educação para a saúde integral: Blumenau: Nova Letra, 2004.

SARMENTO, Manuel J; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e cidadania activa das crianças**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. s/d. Disponível em: <http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3o-social-e-cidadania-ativa-das-criancas.pdf> Acesso em: 21 out 2019.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: SUANNO João Henrique;, MORAES, Maria Cândida (Org.). **O pensar complexo na Educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. São Paulo: WAK Editora, 2014. p. 171-182.

TORRE, Saturnino. et al. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR

Aline Nataly Wolf Kostas

Escola Municipal Fruma Ruthenberg

União da Vitória - Paraná

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Ao analisar as atuais demandas sociais e ambientais e as incertezas em relação ao futuro, observa-se a relevância de articular teoria, prática e realidade na formação inicial de pedagogos para a atuação na Educação Básica. Isso implica uma aproximação entre as expectativas das escolas que acolhem os acadêmicos para a realização do estágio supervisionado e as que permeiam as intuições que oferecem cursos de licenciatura.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), destaca-se a importância de vivências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a construção de uma prática pedagógica que possibilite o “[...] desenvolvimento dos planos de aula e Projetos Pedagógicos nas escolas onde se

efetuará o estágio” (UNESPAR, 2014, p. 88). Proporcionar essa vivência constitui o objetivo do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da referida instituição.

Tendo como condição mobilizadora a necessidade dessa vivência, esta pesquisa em desenvolvimento, aqui sistematizada, objetiva avaliar as contribuições da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) para que acadêmicos do Curso de Pedagogia da UNESPAR, União da Vitória, Paraná, dinamizem práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras durante o Estágio Supervisionado realizado na Educação Básica.

Parte-se do princípio de que as teorias pedagógicas precisam ser analisadas à luz do contexto em que o estudante está inserido, seja local, seja global. Isso implica na superação de práticas de estágio supervisionado assentadas no paradigma positivista, cujo viés promove a atomização dos processos de ensino e aprendizagem e o distanciamento entre sujeito e objeto de estudo.

Por isso, esta pesquisa tem como compromisso realizar uma intervenção formativa durante o processo de estágio, estimulando condições para que os acadêmicos possam desenvolver diferentes estratégias didáticas durante a vivência prática, norteadas pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação e pelo estímulo ao pensamento complexo. Essa ênfase se aproxima da concepção teórica que norteia tanto o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), ao qual esta pesquisa está vinculada, como a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), que atualmente conta com 15 núcleos em diferentes países, sendo um deles o Núcleo RIEC UNIARP.

Possibilidades para a ressignificação do estágio supervisionado nas licenciaturas

A profissão docente é um Ofício social que tem uma história em tensa mutação. Consequentemente a exigir mudanças radicais em sua formação, até nos tempos de Estágio [...] (ARROYO, 2019, p. 13).

Além de um sentido de radicalização que marca a epígrafe, Arroyo (2019, p. 13) lembra que “As diretrizes curriculares de formação de docentes, assim

como os currículos das Licenciaturas e da Pedagogia se legitimam em uma concepção-protótipo de Docente a formar para o exercício esperado da docência”. Nesse sentido, ele afirma que “Se o referente de Estágio é o ser docente, esse tempo deverá ser de oportunidade para entender que as tensões marcam a docência, que velhas identidades são quebradas e que disputas por novas identidades docentes-educadoras” (p. 14) são movidas durante um período considerado fundamental para a formação. Esse tempo pode se constituir em um percurso para a construção dos significados da docência que oferece entornos “[...] de aprendizagens na sala de aula e também para além dela [...]” (AGUIAR; PEREIRA; VIELLA, 2017, p. 134).

Considerando que vivencia-se um momento de aceleradas transformações, permeado por demandas sociais e ambientais que afetam o âmbito educacional, a pesquisa em desenvolvimento pretende contribuir para que os entornos acessíveis por meio do estágio supervisionado se transformem em potenciais para a descoberta e para o protagonismo dos estagiários. Por isso, compromete-se em agregar à formação inicial alternativas que aproximem os estudantes de autores contemporâneos que ofereçam possibilidades a fim de dinamizar suas práticas com o apoio do paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004) ou transcomplexo (GONZÁLEZ VELASCO, 2017).

Esse processo consiste em uma intervenção que oportuniza o aprofundamento teórico, a análise da realidade das escolas em que os estágios supervisionados serão realizados, o planejamento colaborativo de projetos de ensino e de aprendizagem compatíveis com a realidade observada e com demandas planetárias que se capilarizam localmente e a socialização sistemática dos resultados e sua difusão. Como forma de aproximar a intervenção do paradigma ecossistêmico ou transcomplexo, seu planejamento será norteado pela tendência pedagógica ecossistêmica.

Essa tendência está “[...] comprometida com o bem-estar individual, social e do meio ambiente, priorizando que, nos processos de ensino e aprendizagem, sejam valorizadas a religação dos saberes, a formação integral e a consciência planetária” (ZWIREWICZ, 2017, p. 1848). Ela se caracteriza pelo estímulo ao pensamento complexo e se mobilizada com o apoio da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Sommerman, Mello e Barros (2002) definem a transdisciplinaridade como “[...] um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito [...]”, por meio da qual se constitui uma nova atitude pautada na diversidade cultural, na arte e na “[...] capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo [...]”. Para os autores, a “[...] transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade [...]” (p. 9-10).

Mousinho e Spindola (2013, p. 20) apontam que “Trabalhar visando a transdisciplinaridade é um modo de pensar que extrapola as fronteiras disciplinares, apontando novos rumos para a educação escolar [...]”. Essa perspectiva converge com a tendência ecossistêmica na medida em que “[...] promove a interação teórico-prática e a articulação entre currículo e realidade” (ZWIEREWICZ, 2017, p. 1848), estimulando o sentido de pertencimento e a pertinência do ensino.

Quando a transdisciplinaridade é trabalhada em convergência com a ecoformação, estimulam-se possibilidades para o bem-estar individual, social e ambiental. Pukall, Silva e Zwierewicz (2017, p. 94) lembram que a “Ecoformação, então, prevê muito mais que o cuidado com a natureza; possibilita um desenvolvimento sustentável do ser, em que há preocupação com o tempo em que se vive e o tempo futuro, para as próximas gerações”. Por isso, é compreendida como um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural, “[...] para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam [...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102).

Para dinamizar o estágio supervisionado transdisciplinar e ecoformador, será utilizada a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Criada por Torre e Zwierewicz (2009), ela tem sido utilizada como possibilidade para se articular teoria e prática e currículo e realidade, sendo fundamental para transformações que vêm sendo consolidadas em redes municipais de ensino, como em Massaranduba, Paulo Lopes, São Ludgero e Timbó Grande, bem como no estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus São José.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo consiste em uma pesquisa-ação. Prioriza-se, também, a abordagem qualitativa. A pesquisa será desenvolvida nas seis etapas sistematizadas a seguir.

- Primeira etapa: implicará no levantamento de dados por meio da aplicação de um questionário aos acadêmicos que desenvolverão suas práticas de estágio. Esse instrumento tem como objetivo conhecer suas percepções sobre o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

- Segunda etapa: proporcionará o acesso dos estagiários a atividades que visam ao aprofundamento teórico acerca dos conceitos destacados na etapa anterior, bem como o acesso à estrutura e aos organizadores conceituais do PCE.

- Terceira etapa: possibilitará o acesso dos estagiários às escolas em que o estágio supervisionado será realizado, estimulando um olhar atento em relação às suas demandas e potencialidades.

- Quarta etapa: possibilitará a elaboração colaborativa de um PCE por escola.

- Quinta etapa: compreende a aplicação de cada PCE, sua avaliação e ajustes de acordo com análises realizadas em colaboração com os estudantes da Educação Básica, respeitando o Regulamento do Estágio Supervisionado obrigatório do Curso de Pedagogia, no qual se determina o “[...] acompanhamento efetivo pelo professor orientador/supervisor da instituição de ensino superior e pelo professor supervisor da parte concedente [...]” (UNESPAR, 2013, p. 1).

- Sexta etapa: considerada a etapa de finalização, oportunizará a avaliação do processo e difusão dos resultados. A avaliação seguirá as perspectivas de Formosinho (2009), que destaca a relevância do processo de reflexão motivado pela problematização. Já a socialização será dinamizada por meio de uma atividade de extensão em forma de seminário a ser realizado nas dependências da UNESPAR.

Resultados esperados

De acordo com o exposto, e tendo em vista que o projeto se encontra em desenvolvimento, o que se pretende é criar um produto educacional para os estágios supervisionados em forma de PCE. Esse compromisso atende às premissas dos mestrados profissionais e converge com a concepção que norteia o PPGEb.

Além de beneficiar o Curso de Pedagogia da UNESPAR, espera-se que sua difusão possa colaborar com outros contextos. Dessa forma, pretende-se que o estágio supervisionado se constitua como uma experiência transformadora e formadora, como defendem Kern e Aguiar (2019).

Considerações finais

A intervenção que será organizada junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UNESPAR está pautada na priorização dos valores humanos, sociais e ambientais, segundo as concepções dos autores que fundamentarão a pesquisa. Destaca-se, ainda, que a intervenção sistematizada neste capítulo é uma oportunidade inédita para o PPGEb, pois é a primeira pesquisa que envolve o estágio supervisionado articulando, nesse processo, o Ensino Superior e a Educação Básica.

Nesse percurso, pretende-se estimular que o tempo destinado ao estágio supervisionado colabore para os estagiários poderem não somente praticar o ensino, mas também, como afirma Arroyo (2019, p. 27), entender os processos de humanização e des-humanização aos quais terão acesso. Além disso, espera-se que eles possam intervir na dinamização de uma prática pedagógica transdisciplinar e ecoformadora que estimule neles e nos estudantes um pensamento complexo acerca da realidade local e global.

Referências

AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. A. L. O uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado de

um curso de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José. **Revista Professare**, Caçador, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017.

ARROYO, M. Estágios – um convite para radicalizar sua função formadora. In: AGUIAR, P. A. et al. (Org.). **Estágio Supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SJ**. São José: IFSC, 2019. p. 12-29.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Religaje educativo: espacio-tiempo**. La Paz: Prisa, 2017.

KERN, C.; AGUIAR, P. A. Para além das aparências: diálogos e dialogias na formação docente. In: AGUIAR, P. A. et al. (Org.). **Estágio Supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SJ**. São José: IFSC, 2019. p. 96-117.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. de la (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

MOUSINHO, S. H. A.; SPINDOLA, M. Formação de professores sob uma perspectiva transdisciplinar: o estágio supervisionado no consórcio CEDERJ/UERJ. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 6, n. 2, ago. 2013.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; ZWIREWICZ, M. Ecoformação na educação básica: uma experiência em formação de professores. **Professare**, Caçador, v. 16, n. 12, p. 21-34, 2017.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

UNESPAR. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. União da Vitória: Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória – UNESPAR, 2014.

UNESPAR. **Regulamento do Estágio Supervisionado obrigatório Curso de Pedagogia da Unespar – campus União da Vitória**. União da Vitória: Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória – UNESPAR, 2013.

ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M. G. et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ANÁLISE DOS IMPACTOS DE UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kely Tereza de Moura

Colégio Estadual Presidente Vargas

Pinhal de São Bento - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador – Brasil

Introdução

Transitar de práticas pedagógicas tradicionais para experiências transdisciplinares pode ser considerado um desafio, mas também uma possibilidade de ressignificar as formas de ensinar e as possibilidades para aprender. Considerando tais desafios e possibilidades, esta pesquisa objetiva avaliar os impactos de um projeto transdisciplinar para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, especialmente na leitura, interpretação e produção textual.

A pesquisa é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Trata-se de uma pesquisa com intervenção que será realizada no Colégio Estadual Presidente Vargas, localizado na cidade de Pinhal de São Bento, Paraná.

Neste capítulo, sistematizam-se contribuições de alguns dos autores que integrarão a parte teórica da pesquisa, além de condições metodológicas

implicadas na sua realização. Espera-se que o produto educacional proposto caracterize o processo desenvolvido e auxilie outros docentes no desafio do ensino da Língua Inglesa.

A emergência de um novo paradigma educacional para tangenciar o ensino da Língua Inglesa

A origem do ensino da Língua Inglesa no contexto brasileiro está diretamente vinculada ao interesse de fortalecimento dos laços comerciais com a Inglaterra. Iniciada a partir da chegada da Família Real portuguesa, a iniciativa fortaleceu a influência do imperialismo britânico no contexto educacional, afetando especialmente a elite, por meio do acesso a variados tipos de livro, em razão do desejo de aproximação com escritores de referência da literatura inglesa (VIDOTTI, 2012).

Essa ênfase tangenciou a institucionalização da Língua Inglesa no Brasil, regulamentada com a publicação do Decreto de 22 de junho de 1809, que definiu sua inclusão no ensino público (MIRANDA, 2015). O referencial de ensino da língua inglesa adotado na origem foi preservado pelos governos subsequentes, apesar de a necessidade de formação de técnicos nas áreas “[...] de engenharia, economia e indústria, para trabalhar nas companhias inglesas, tanto para compreender a organização do trabalho quanto para o manuseio do maquinário [...]”, ter gerado a exigência de aproximar o ensino da Língua Inglesa de pessoas não pertencentes à elite (VECHIA; LORENZ, 2002, p. 33).

Ainda assim, a proposta de ensino persistiu na priorização da preparação exclusiva para o mercado do trabalho (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Foi somente entre as décadas de 1870 e 1890 que a função social da Língua Inglesa passou a ser discutida, mantendo o caráter instrumental e literário, mas agregando sua finalidade prática como meio da comunicação do pensamento e do desenvolvimento das habilidades orais (OLIVEIRA, 2006).

A breve retomada da conjuntura que permeou o início do ensino da Língua Inglesa no contexto brasileiro possibilita que se observem convergências ou divergências em relação ao ensino na realidade atual. Para tanto, recorre-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão

intercultural) e seis competências específicas, registradas na sequência, que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017):

- identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
- comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
- identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
- elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
- utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
- conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (246).

As competências específicas se aproximam de demandas implícitas nas competências gerais previstas no documento que, de acordo com Zielinski (2019), elucidam um perfil discente que precisa exercitar uma visão complexa acerca da realidade, que não envolve somente o domínio de conteúdos e técnicas. Isso pode ser observado quando se requisita dos estudantes a compreensão de valores e de interesses de outras culturas para o exercício do

protagonismo social e a relevância de que reconheçam a diversidade linguística como direito (BRASIL, 2017).

Compreende-se, a partir dessa perspectiva, que a Língua Inglesa poderá ter um papel fundamental diante das profundas demandas atuais da realidade social e ambiental e, possivelmente, futuras, em função de propiciar condições para diálogos transnacionais. Contudo, diante da realidade atual e das incertezas em relação ao futuro, Morin (2013) reforça a relevância dos objetivos da educação de civilizar e solidarizar a terra, para que a consciência de nossa humanidade nesta era planetária nos mobilize “[...] à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todo para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária (p. 78).

Essa perspectiva acerca da educação suscita mudanças nos paradigmas que tangenciam o ensino de todas as áreas do conhecimento, inclusive da Língua Inglesa. É preciso encontrar formas de religar os saberes (GONZÁLEZ VELASCO, 2017) por meio de iniciativas que estimulem a pertinência do ensino e, como decorrência, o sentimento de pertencimento a “Um todo que agrega [...] configura a identidade desde a diferença e quase sempre se apoia em bases de territórios não só simbólicos, mas físicos [...]” (SOUSA, 2010, p. 37).

Essa ênfase é estimulada por práticas pedagógicas transdisciplinares e que se dinamizam com o uso de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia, criada por Torre e Zwirowicz (2009), fortalece a religação dos saberes (interdisciplinaridade) e desses com a realidade (transdisciplinaridade), pois, de acordo com Nicolescu (2014), este último conceito tem relação com aquilo que está entre as disciplinas, além e através delas.

É por meio da metodologia dos PCE e da consequente implicação da transdisciplinaridade que a pesquisa aqui sistematizada pretende colaborar para a pertinência do ensino da Língua Inglesa. Apesar do desafio, organizar uma pesquisa com intervenção representa uma oportunidade de inovar no âmbito educacional ao aproximar o conteúdo curricular às reais demandas dos estudantes e dos contextos em que estão inseridos.

Metodologia da pesquisa

Este estudo implicará uma pesquisa-ação, que contribui para instaurar uma dinâmica dialógica e participativa, com a perspectiva de promover mudanças a partir da prática (ZWIEREWICZ, 2014). Especificamente neste estudo, esse tipo de pesquisa possibilitará analisar impactos de uma proposta transdisciplinar para o ensino da Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental. Existe, portanto, a intenção de alterar a situação pesquisada, fazendo com que, ao mesmo tempo em que se realiza o diagnóstico e a análise da situação, proponham-se mudanças que aprimorem as práticas analisadas, condições essas que convergem com o uso da pesquisa-ação (ZWIEREWICZ, 2014).

O estudo também implicará no uso da pesquisa documental. Para Gil (2008), sua diferença em relação à pesquisa bibliográfica consiste na natureza das fontes, sendo aquele material o que ainda não recebeu tratamento analítico ou o que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Neste caso, a fonte será composta pelas atividades realizadas pelos estudantes durante o desenvolvimento do PCE.

Em relação à abordagem, será priorizada a qualitativa. Ela caracterizará a elaboração dos instrumentos de pesquisa: a) um roteiro de entrevistas para se conhecer as demandas formativas dos estudantes; b) um formulário para se analisar as atividades realizadas com os estudantes; e c) um questionário para se analisar os impactos de uma proposta transdisciplinar para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, que participarão do estudo aproximadamente 25 estudantes que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Vargas, localizado na cidade de Pinhal de São Bento, Paraná.

Resultados esperados

Espera-se que o PCE e as atividades implicadas dinamizem uma prática pedagógica articulada às demandas locais e globais, fortalecendo a apropriação dos conteúdos da Língua Inglesa de maneira contextualizada. Nesse processo, pretende-se estimular a interação com outras áreas do conhecimento, com o

contexto em que os estudantes estão inseridos e com realidades geograficamente mais distantes.

Tanto o PCE adaptado ao ensino da Língua Inglesa como as atividades decorrentes integrarão o produto educacional pretendido. Dessa forma, a pesquisa atenderá às indicações dos mestrados profissionais e resultará em subsídios para a Educação Básica.

Considerações finais

Estimular a aprendizagem da Língua Inglesa tem sido desafiante. Entre os obstáculos a serem transpostos, consta um paradigma tradicional de ensino mecanicista, fragmentado e descontextualizado.

Transitar dessa ênfase para um ensino transdisciplinar pode se constituir em uma das opções para evitar que os estudantes sigam estudando a Língua Inglesa durante anos e saiam das escolas afirmando que pouco aprenderam. Por isso, será utilizada a metodologia dos PCE, especialmente por ela estimular a articulação teórico-prática e a aproximação dos conteúdos curriculares à realidade.

Não existem publicações que apresentem resultados do uso da metodologia dos PCE no ensino da Língua Inglesa. Portanto, consiste nessa condição o ineditismo desta pesquisa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. **Religaje educativo**: espacio-tiempo. La Paz: Prisa, 2017.

LIMA, G; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do livro didático no Brasil**, 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

MIRANDA, N. C. **Ensino de Língua Inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da Educação Básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2013.

NICOLESCU, B. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: ESPINOSA MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (org.). **Transdisciplinariedad y formación universitária: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

OLIVEIRA, R. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. São Paulo: Alínea, 2006.

SOUSA, M. W. O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. **Significação**, v. 34, p. 31-52, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/marle/Downloads/68112-Texto%20do%20artigo-89544-1-10-20131126.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. de la (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. *In*: ANPED SUL, 2002, Florianópolis, 2002. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2002.

VIDOTTI, J. **Políticas linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

ZIELINSKI, H. C. **Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas**

Criativas. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

ZWIREWICZ, M. **Seminário de Pesquisa com Intervenção.** Florianópolis: IFSC, 2014.

IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO, DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra Garcia Zanol

Colégio Estadual La Salle de Pato Branco

Pato Branco - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Independentemente das concepções e regulamentações que norteiam as práticas pedagógicas atuais, é determinante observar que o estudante mudou se comparado ao de décadas anteriores. Zucco (2010), por exemplo, destaca no perfil atual a autoconfiança, a inquietude e a capacidade de desenvolver, simultaneamente, múltiplas tarefas.

As características em ascensão podem provocar um distanciamento entre as expectativas dos docentes e as dos estudantes. Por isso, aos profissionais da educação cabe reconsiderar concepções teóricas e opções metodológicas, observando que estas precisam ser convergentes com as demandas da realidade atual e com um novo perfil discente.

O estímulo ao pensamento complexo é essencial para o atendimento ao perfil discente em transformação. Da mesma forma, por estimular o compromisso individual, social e ambiental, a ecoformação torna os processos formais de educação mais leves, dinâmicos, democráticos e ecológicos, indicando possibilidades para a transição paradigmática pautada na articulação entre as disciplinas e destas com a realidade, como previsto por Nicolescu (2014) ao referenciar práticas transdisciplinares.

A pesquisa sistematizada neste capítulo tem como situação mobilizadora essa possibilidade. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), o estudo tem como objetivo analisar os impactos de um programa de formação continuada, estruturado a partir do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação, na prática pedagógica de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual La Salle de Pato Branco, Paraná. Por se tratar de uma pesquisa-ação, pretende-se desenvolver uma proposta de formação docente que convirja com as demandas apresentadas pelos estudantes e, também, que colabore para a escola cumprir sua função social com leveza e eficiência.

Pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação

Desde meados de 1990, capilarizam-se discussões sobre o pensamento complexo, conforme abordado por Edgar Morin, sobre a transdisciplinaridade, impulsionada por Nicolescu Basarab, e sobre a ecoformação, enfatizada por Gaston Pineau. Essas são alternativas para ampliar a percepção acerca da realidade, além de possibilidades de construção integrada de conhecimentos pertinentes e com potencial para romper com a fragmentação educacional.

O pensamento complexo e a transdisciplinaridade sugerem a superação do modo de pensar dicotômico das dualidades (sujeito-objeto, parte-todo, razão-emoção), estimulando uma nova possibilidade marcada pela articulação (PINHO; PASSOS, 2018). Esse pensamento, segundo Santos (2008), representa uma mudança epistemológica na prática do magistério, gerando transformações na visão dicotômica das dualidades.

Com a crescente alomorfia tecnológica e social do planeta, mais do que nunca precisa ser reivindicada uma escola mais dinâmica, contemporânea e integrada, onde o discurso transdisciplinar ultrapasse o âmbito teórico para se dinamizar em práticas ecoformadoras, mobilizadas pelo pensamento complexo. Afinal, não podem mais ser assentidas ações como a excessiva fragmentação dos conhecimentos, a perda da visão de conjunto, o academicismo dominante, a clara petrificação das práticas pedagógicas, os ensinamentos descontextualizados da realidade e da vida e a generalizada desmotivação (TORRE; ZWIREWICZ, 2009). Essas inquietudes e problemáticas permeiam a realidade social e ambiental e suscitam outras formas de conceber a educação.

Enquanto o pensamento complexo se constitui em “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida”, pois se trata de “[...] um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (PETRAGLIA, 2013, p. 16), a transdisciplinaridade se caracteriza pela sua capacidade de

[...] articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica também em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma o nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social [...] (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 9-10).

A transdisciplinaridade é “[...] resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas, devido ao seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2).

A ecoformação, por sua vez, é compreendida como um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural “[...] para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam [...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102). Ela pretende contribuir para “[...] estabelecer as premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam

o homem à natureza [...]”, enfatizando “[...] a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana” (SILVA, 2008, p. 101).

A ecoformação não é algo que se ensine ou se aprenda mecanicamente, mas algo que se vive coletivamente, constituindo-se, fundamentalmente, em uma atitude de espírito. Essa atitude é feita de curiosidade, abertura, sentido de aventura, intuição sobre as relações existentes entre as coisas – e que, frequentemente, escapam à observação comum – para se projetar na sensibilidade em relação a si, ao outro e ao ambiente. Essas possibilidades podem ser construídas e percebidas na relação dos diferentes saberes, defendida por González Velasco (2017).

Tendo como referências os conceitos e perspectivas aqui abordados, foi criada a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Com sede em Barcelona, a RIEC é formada núcleos que investigam instituições comprometidos com uma educação pautada no bem-estar individual, social e ambiental

Esta pesquisa se articula às premissas da RIEC, buscando, por meio de uma proposta formativa, colaborar para a transformação das práticas pedagógicas. Para tanto, pretende-se que os encontros formativos se dinamizem pelo pensamento complexo, pela transdisciplinaridade e pela ecoformação, para atender demandas de estudantes cujo perfil está em acelerada transformação.

Metodologia da pesquisa

Pretende-se, por meio de uma pesquisa-ação, centrada na abordagem qualitativa, avaliar os impactos de um programa de formação continuada, estruturado a partir do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação, no planejamento das aulas de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual La Salle de Pato Branco – Paraná.

Busca-se, inicialmente, aprofundar os estudos sobre os três conceitos fulcrais da pesquisa – pensamento complexo, transdisciplinaridade, ecoformação –, bem como sistematizar o referencial teórico curricular do estado do Paraná e suas implicações no ensino e na aprendizagem. Portanto, na etapa inicial, a pesquisa-ação contará com o apoio das pesquisas bibliográfica e documental.

Enquanto a pesquisa bibliográfica propicia a resolução de problemas já conhecidos, bem como a exploração de novas áreas, cujos problemas não se fixaram ainda (MARCONI; LAKATOS, 2006), a pesquisa documental será utilizada no estudo dos documentos que regulamentam a educação no contexto brasileiro. Portanto, serão duas as formas iniciais para aproximar a pesquisa de seu objeto de estudo.

Em uma segunda etapa, pretende-se desenvolver uma formação para os docentes do Colégio La Salle, prevendo momentos de estudo dos referenciais teóricos e dos documentos que norteiam a educação brasileira. Além disso, será elaborado de modo colaborativo um Projeto Criativo Ecoformador (PCE). Essa metodologia, criada por Torre e Zwierewicz (2009), converge com a tríada conceitual da pesquisa proposta e, em decorrência, com as premissas da RIEC.

Em uma terceira etapa, será realizada a intervenção, ou seja, os encontros de formação docente. A etapa se caracterizará pela implicação de uma pesquisa-ação, que logo no princípio contará com o apoio da pesquisa descritiva, em função dos dados que serão coletados para se conhecer as demandas formativas dos docentes a serem consideradas no decorrer dos encontros formativos.

Participarão da pesquisa entre cinco e dez professores que integram o Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Colégio Estadual La Salle de Pato Branco. Como critério de seleção, será incluído o docente que estiver suprido com disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e que tenha interesse em participar. Também participarão cinco coordenadores dos Núcleos RIEC, que farão a análise das práticas desenvolvidas pelos docentes durante a formação.

Para a coleta de dados, serão utilizados: a) um questionário, para se conhecer as demandas formativas; b) um roteiro de entrevista, para se avaliar a percepção dos docentes que participarão da formação; c) um formulário, para se analisar as práticas desenvolvidas pelos docentes.

Resultados esperados

Ao final dos encontros de formação, espera-se ter oportunizado aos docentes do Colégio Estadual La Salle o contato com uma prática pedagógica complexa e conectada com o perfil dos estudantes e com seus entornos. Com a socialização dos resultados, pretende-se também instigar a mudança da prática

diária de outros docentes, sejam eles do Colégio Estadual La Salle ou de outras instituições que pretendem se aproximar do perfil das Escolas Criativas, ou seja, aquelas instituições que:

[...] vão mais adiante do lugar do qual partem (**transcendem**), que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera (**recriam**), que reconhecem o melhor de seus estudantes e professores (**valorizam**), que crescem por dentro e por fora, buscando em tudo a qualidade e a melhora (**transformam**) (TORRE, 2013, p. 13).

Destaca-se, ainda, que as atividades diversificadas, as oficinas, as rodas de conversa, os grupos de estudos, as dinâmicas ecoformadoras e a organização de cenários ecoformadores que pretendem ser desenvolvidos durante a formação estarão sendo pensados para possibilitar que os docentes possam ampliar possibilidades para que os estudantes expressem suas potencialidades. Essas são formas de valorizar e de estimular o protagonismo docente e discente e de articular as práticas às reais necessidades do contexto em que estão sendo efetivadas.

Considerações finais

Atender ao perfil dos estudantes em uma sociedade em intensa transformação requisita das instituições de ensino o reconhecimento da distância entre o que se propõem tradicionalmente como concepção pedagógica e sua real capacidade de nortear uma prática pedagógica compatível com o momento histórico e atenta às incertezas em relação ao futuro. Esse é um dos desafios que permeia esta pesquisa quando se propõe discutir sobre possibilidades para uma escola do Ensino Fundamental e implantá-las de modo colaborativo.

Com a intenção de gerar um produto educacional constituído por um programa formativo compatível com as demandas da escola implicada no estudo, a pesquisa se aproxima das condições previstas para os mestrados profissionais. Ou seja, mais do que levantar dados e confrontá-los com estudos precedentes, esta pesquisa se compromete com uma intervenção que poderá ser replicada em outros contextos, desde que considere as demandas locais.

Referências

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: ESPINOSA MARTINEZ, Ana Cecília; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitária**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

FREITAS, Lima de; NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar. **Carta da Transdisciplinaridade**. Arrábida: CETTRANS, 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo, **Editora Livraria da Física, 2013**.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vania M. de A.. complexidade, Ecoformação,e,transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras. **Revista Observatório**, Palmas, v, 4, n. 2, p.433-457, abr-jun., 2018.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

TORRE, Saturnino de la. Movimento de escolas criativas: Fazendo parte da história de formação e transformação. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M; TORRE, S. (Org.) **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZUCCO, Alba. **Estilos de mobilização profissional de docentes de cursos de graduação em administração**. São Caetano do Sul: USCS, 2010.

DA PESQUISA SOBRE MEMÓRIAS DO MUNICÍPIO DE MACIEIRA À CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Cristina Lazzarotti

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto Zucatti
Macieira - Brasil
Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Introdução

No decorrer dos anos, constrói-se a história de um determinado local. Essa construção é mobilizada por pessoas que vivenciaram os fatos ocorridos em diversos períodos, o que torna relevante o registro de suas memórias.

Burke (2008, p. 90) reforça essa necessidade ao afirmar que “[...] homens e mulheres, ou a velha e a nova geração, podem não se lembrar do passado da mesma maneira”. Para acessar informações, será necessário, então, ativar a memória por meio de vivências e de personagens progressos.

Considerada um dos principais recursos para a construção da identidade social de um determinado local, a memória é construída por meio do acesso a personagens vivos que transformam a sociedade. Nesse processo, a relação da memória com a história se dinamiza na preservação e na retenção do tempo,

suporte essencial para a construção do saber histórico. Em sua manifestação, “[...] a história da memória é um campo que revela com rara clareza a importância dos esquemas ou estereótipos [...]. À medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade” (BURKE, 2008, p. 88). É na memória que “[...] nos refugiamos todas as vezes que remontamos [...] a encosta de nossa vida passada” (MAIA FILHO, 2013, p. 43). Ela tem o poder de manter o tempo vivo, contribuindo ao acesso àquilo que não volta mais.

Especificamente nesta pesquisa, a memória transitou pela história da cidade de Macieira, um município do meio-oeste de Santa Catarina, cuja distância da capital do estado é de 448 quilômetros. Por meio de um estudo documental e exploratório, apoiado pela abordagem qualitativa, pretendia-se recorrer a personagens ativos da comunidade para registrar sua história a partir de uma análise historiográfica aberta às experiências humanas e às transformações sociais.

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), a pesquisa teve como intencionalidade resgatar a história do município, registrada em acervo documental e contada por personagens vivos que a vivenciaram desde a colonização até a emancipação. Como produto educacional, pretendeu-se produzir uma história em quadrinhos, com sua disponibilização tanto para as escolas do município como para pessoas e instituições de outros locais que se interessassem pela história local.

Entre a memória e a história e suas possibilidades de registro

Todo documento constitui uma fonte de informação. Portanto, facilitar o acesso a essas informações é uma forma de socializar dados e fatos e, também, uma maneira de ampliar a inclusão social, especialmente neste momento de vigência do que ficou definido como Sociedade da Informação (SI), tanto por ser um momento de mudanças aceleradas como de múltiplas alternativas para a preservação da história coletiva.

Nesse processo, a relação dos documentos com a história instiga a visitar o passado, por meio do acesso à memória, e estudar a formação da identidade

local, evidenciando a relevância da necessidade destacada por Lodolini (1990) de as pessoas trazerem consigo, desde os primórdios, o desejo de sua preservação por meio do registro.

Sob o ponto de vista de Pereira (2011, p. 23), a memória é “[...] a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis tanto no cérebro como em outros mecanismos artificiais como, por exemplo, a memória de um computador, ou nos documentos de arquivo [...]”. É por meio dela que damos significado ao cotidiano.

Quando a intenção é estudar uma cidade, procura-se, geralmente, identificar o conhecido, como pontos de referência com o passado, objetos e outros recursos que colaboram para o acesso à história pregressa. Nesse processo, o espaço é recriado na nossa memória pelos afetos, pelas sensações e pelas ideias.

Nessa reciprocidade, a cidade se transforma tanto no lugar onde se inscreve a história como no entorno que pode preservar a memória individual e coletiva. Essa história, porém, não é uma simples coleta de referências factuais, mas recepção e percepção de lembranças, além de repertórios perdidos que incidem sobre o espaço da cidade. É a partir dessa premissa que esta pesquisa transitou pela memória da cidade de Macieira e, por meio de diferentes estratégias, coletou dados e fatos cujo registro culminou na produção de um material didático.

Das estratégias para a coleta de dados, fizeram parte: análise de fotografias, análise documental e história oral. Enquanto a fotografia imortaliza diferentes instantes e situações da vida, o documento oferece uma riqueza de informações que dele podemos extrair, sendo que, para Cellard (2008, p. 295), “Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas [...]”.

A história oral, por sua vez, é uma das técnicas de pesquisa do campo da História e das Ciências Sociais, áreas que mais têm produzido textos de cunho teórico-metodológico nos últimos anos. Alberti (1990, p. 5) reforça que sua principal característica “[...] decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”.

Em relação a este projeto de pesquisa, o produto educacional criado converge com especificidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se destaca a relevância de a Educação Básica trabalhar com registros da História: linguagens e cultura, tradições orais e valorização da memória, noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias, patrimônios materiais e imateriais da humanidade, cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas (BRASIL, 2017).

A memória do município de Macieira integra o currículo disponibilizado pelos docentes ao elaborarem o planejamento anual das turmas e das disciplinas. Eles destinam o primeiro trimestre ao seu estudo devido ao aniversário de emancipação político-administrativa do município. Para trabalhar o conteúdo, têm a sua disposição um material postado no site da prefeitura e um mapa com as localizações históricas, além de ser possível desenvolver atividades pedagógicas no Museu Municipal.

As fontes, contudo, são escassas, por isso a importância de ampliar os registros com informações fornecidas por aqueles que retêm a história em suas memórias. Esses personagens vivos guardam dados e acontecimentos que somente eles conhecem e que são fundamentais para o currículo escolar.

Diante dessa perspectiva, nesta pesquisa esperava-se que o contato dos estudantes com pessoas que vivenciaram a história passada estimulasse neles a curiosidade e ampliasse sua capacidade de sistematização dos dados coletados. Além disso, esperava-se que o fato de os estudantes avaliarem o material organizado a partir da contribuição dos moradores, especialmente por meio de atividades como os registros feitos nas rodas de conversa, contribuísse para que analisassem a relevância do processo que pode ser desencadeado a partir de um ensino contextualizado, reflexivo e vinculado à própria realidade.

Metodologia da pesquisa

Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pela documental e pela exploratória. Enquanto a primeira caracteriza-se “[...] pela coleta de dados em documentos [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 106), atendendo, portanto, ao que se propõe neste estudo em relação ao acervo de documentos históricos de Macieira, a segunda contribui para ampliar teoricamente temas pouco

aprofundados, pois é utilizada “[...] com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 44), que neste caso é o posicionamento em relação ao material didático produzido.

A pesquisa teve como locus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto Zucatti, de Macieira, Santa Catarina. O estudo foi autorizado pela instituição para ser desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2018.

A pesquisa contou com a participação de uma amostra de dez moradores da comunidade, todos com idade superior a 70 (setenta) anos, e 12 (doze) estudantes matriculados na turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 (treze) e 14 (quatorze) anos. Enquanto os representantes da comunidade participaram da pesquisa, por meio de relatos realizados em cinco rodas de conversa (uma no Museu Municipal e as demais em sala de aula), os estudantes sistematizaram os relatos e avaliaram a versão final do material didático produzido.

Destaca-se que a amostra selecionada da comunidade deu-se em função de essas pessoas formarem um grupo que ingressou no município de Macieira a partir da década de 1930. Elas se aproximaram do proposto pela pesquisa por terem vivenciado parte do período histórico que pretendia ser sistematizado no material didático.

Para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um roteiro para a análise de documentos e um roteiro de entrevista. Como os registros sistematizados sobre a história local ainda são incipientes, utilizou-se, além de fotografias, a análise documental e a história oral.

Resultados e discussão

Os documentos, os objetos e as imagens sobre a história de Macieira foram localizados no arquivo público do município de Caçador e no Museu Municipal de Macieira. A tentativa de explorar o acervo no primeiro contexto se deve ao fato de Macieira ter pertencido ao município de Caçador até sua emancipação.

O museu foi criado para registrar a história, justamente por se saber que, ao longo dos anos, perdem-se as informações sobre os locais e seus

acontecimentos. Com a ajuda dos moradores, foi possível coletar vários objetos para o museu. Para preservar dados, cada objeto é acompanhado pelo nome do doador e pela época em que foi utilizado, além de fragmentos históricos que possibilitam resguardar o passado e, nesse processo, auxiliam naquilo que Mendes, Santos e Santiago (2010) definem como compreensão do presente para projetar possibilidades em relação ao futuro.

A segunda etapa consistiu na realização de rodas de conversa com personagens que vivenciaram momentos determinantes da constituição da história do município. As rodas de conversa valorizam a história oral e possibilitam que dados sejam coletados “[...] por meio de fontes vivas de informações, histórias de vida [...], depoimentos pessoais e entrevistas [...]” (SOUSA, 1998, p. 27).

Especificamente nesta pesquisa, a história oral, estimulada nas rodas de conversa, facilitou “[...] o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos”. Dessa forma, tangenciou a incorporação de indivíduos na construção do discurso do historiador, assegurando “[...] conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora” (GARRIDO, 1993, p. 36).

Uma das rodas de conversa foi realizada no Museu Municipal e, especificamente, contou com a proximidade de imagens e de objetos históricos, despertando algumas memórias que pareciam esquecidas. Especialmente dessa roda participaram alguns membros da comunidade que não participaram das demais.

Durante esse encontro, alguns membros comentaram que estavam muito felizes por partilharem com a comunidade o que lembravam de sua história. Também comentaram ser muito bom serem valorizados por seus conhecimentos e que, ao contarem as histórias, passavam a lembrar de mais detalhes, fazendo-os se sentirem bem.

Na organização das rodas de conversa, os estudantes lançavam as perguntas e auxiliavam nas anotações. As perguntas envolveram, entre outras questões, a formação do povoado, o processo de organização, as maiores dificuldades enfrentadas, a organização política e o processo de emancipação.

Após a contação das histórias, os estudantes construíram, com o auxílio da pesquisadora, uma sequência cronológica dos principais acontecimentos de

Macieira, discutidos nas rodas de conversa. A sequência tem como extremos os anos de 1900, quando a atual Macieira ainda era território de indígenas e de passagem de tropeiros, e 1990, data de sua emancipação.

Para a elaboração da história em quadrinhos, contou-se com a colaboração de um professor de *design*. Com seu auxílio, criaram-se os desenhos e inseriram-se as informações coletadas na pesquisa. Nesse processo, realizou-se um workshop para a construção de personagens, animais e paisagens do período pesquisado, possibilitando discutir o formato dos desenhos e técnicas a serem aplicadas.

Para que a equipe seguisse conectada após o encontro, criou-se um grupo de WhatsApp. O nome escolhido foi “História da Macieira”. Além do cronograma dos quatro encontros, o *designer* enviou vídeos ao grupo com mais orientações sobre a produção dos desenhos.¹ A interação com esse profissional teve continuidade no decorrer de toda a elaboração da história em quadrinhos. Seu auxílio foi determinante para o formato do material, sua sequência e seu conteúdo.

Após a revisão de conteúdo e de formato, o material elaborado pelos estudantes foi adaptado ao formato final da história em quadrinhos e enviado à gráfica para a impressão. A pesquisa culminou, portanto, em uma história em quadrinhos sobre Macieira, disponibilizada aos participantes da pesquisa, à escola e ao Museu Municipal, além de seu formato digital, para o acesso de qualquer pessoa que tenha interesse.

Considerações finais

Recorrer à memória de pessoas, objetos, imagens e documentos sobre a vida pregressa de uma localidade constitui uma das estratégias determinantes para se compreender a formação identitária e as culturas de uma cidade. Isso também é fundamental para o registro de fragmentos do passado, favorecendo que eles possam ser preservados.

Ao ter como objetivo produzir um material didático em forma de história em quadrinhos, composto por fragmentos de memórias da população local e da

¹ Disponíveis em: <https://youtu.be/gvdrhcRKiRY> e https://youtu.be/rCR8Bleu7_I

análise do acervo museológico de Macieira, disponibilizando-o como produto educacional para a Educação Básica e para o público interessado, atende-se a uma demanda da Educação Básica e da própria comunidade envolvida na pesquisa. Para tanto, este estudo teve que se comprometer com a coleta e sistematização de dados sobre a memória histórica da cidade de Macieira, a elaboração de uma sequência cronológica compatível e a criação de uma história em quadrinhos com o auxílio dos estudantes implicados na pesquisa.

A tarefa foi desafiadora, e os resultados são compatíveis como os objetivos propostos. Além da história em quadrinhos, a reorganização da sequência cronológica evidencia acontecimentos relevantes de nove décadas. Ela representa, portanto, quase um século que se delimita pela existência de um território indígena e de passagem de tropeiros à emancipação política e administrativa de Macieira.

No material didático ficaram registrados relatos sobre a chegada dos primeiros moradores, a retirada da madeira, a intensificação da produção agrícola e a construção de casas e edifícios públicos e comunitários. Também há registros de dificuldades, descontentamentos e mobilização em prol de melhorias para os moradores.

Enquanto a colaboração dos membros da comunidade foi determinante para o acesso às memórias sobre a história local, a participação dos estudantes no processo de coleta e de sistematização dos dados foi fundamental para a produção do material didático, atendendo, dessa forma, ao proposto pela pesquisa. Também se destaca que a relevância do material produzido não se limita ao seu uso no contexto educacional.

Referências

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

- BURKE, P. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- GARRIDO, J. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 26, p. 33-54, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LODOLINI, Elio. **Archivistica: principi e problemi**. Milano: Franco Angeli Libri, 1990.
- MAIA FILHO, M. S. **Entre o passado e o presente, a afirmação da memória como direito fundamental**. 2013. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MENDES, A.; SANTOS, C.; SANTIAGO, P. Preservação do acervo histórico da oficina guaianases de gravuras. **Biblionline**, João Pessoa, número especial, p. 56-62, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/9624/5236>. Acesso em: 20 set. 2018.
- PEREIRA, F. C. **Arquivos, memória e justiça: gestão documental e preservação de acervos judiciais no Rio Grande do Sul**. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31152>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- SOUSA, C. P. **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOBRE ANIMAIS DOMÉSTICOS COM BASE NAS DEMANDAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE TIMBÓ GRANDE, SANTA CATARINA

Sunah Jessie Makiolki

Escola de Educação Básica Machado de Assis

Timbó Grande - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador – Brasil

Levi Hülse

Joel Cezar Bonin

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Em razão da escolha da temática proposta por este projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), é necessário retratar primeiramente algumas características da ideia principal do trabalho científico para melhor compreensão do estudo em análise. Nesse sentido, observa-se que o retrato da Educação Ambiental urge por inéditas temáticas de estudos, pois é evidente que diante das várias demandas existentes em matéria de Educação Ambiental, uma que até o momento não possui resultados concretos diz respeito ao abandono de animais domésticos (CARVALHO, 2013).

Os fatores que envolvem e abarcam o abandono de animais domésticos já atingiram seu auge, todavia, as áreas do direito dos animais e a ética ambiental não possuem ainda ferramentas que resolvam e solucionem de modo totalmente eficaz, por si só, as necessidades de sensibilização da sociedade brasileira sobre como se portar diante do abandono de animais domésticos (GÓES et al., 2018).

Nesse sentido, verifica-se que a Educação Ambiental é uma parte de um todo que está incorporado em um cenário maior, produzindo e reproduzindo as correlações da sociedade. Essas correlações possuem sua dependência em uma educação crítica e de vários fatores que acabam por influir ou mesmo modificar os setores políticos, sociais, econômicos e culturais (SOUZA, 2014).

Dessa forma, a pergunta-problema sugerida neste estudo se apresenta na seguinte questão: como produzir um material didático voltado para o cuidado com os animais domésticos que seja compatível com as demandas apresentadas por estudantes de uma escola de Educação Básica de Timbó Grande, SC?

Dessa forma, o projeto de pesquisa tem relevância social e política em demonstrar que os animais domésticos são parte legítima da sociedade brasileira (pois estão em quase todos os lares do Brasil); porém, quando se possui um animal doméstico (por exemplo), é necessário assumir certas responsabilidades como alimentação adequada e cuidados médicos veterinários, com o mínimo de atenção de seus proprietários.

Diante disso, e com a devida relevância acadêmica e científica, o projeto de pesquisa pretende demonstrar que existem possibilidades da cultura tradicional antropocêntrica ser repensada em razão de se aceitar e de se incluir os animais domésticos na natureza dos conceitos morais humanos quando de seu abandono, como se pode afirmar a partir de autores como Peter Singer (2012). O ponto relevante, nesse momento, não é somente a questão jurídica que visa à proteção dos animais, mas, sobremaneira, as questões éticas e educacionais. É nesse nível de pensamento crítico que entra a importantíssima área da Educação Ambiental direcionada para a guarda responsável dos animais domésticos.

Nesse caminho, o Estado, juntamente com a toda sociedade, não importando o segmento, deve realizar uma implantação educacional na sociedade, já que é na fase escolar que os alunos desenvolvem seu caráter,

aprendendo conceitos éticos ambientais, de modo a possuir um novo olhar sobre os animais domésticos como seres que têm direito à vida e, sobretudo, a uma vida digna.

A realização deste projeto do Mestrado Profissional em Educação Básica pretende contribuir não somente para a escola onde o projeto será desenvolvido, mas também para a sociedade de Timbó Grande-SC, uma vez que trará informações que subsidiarão a comunidade escolar, as famílias dos alunos e a comunidade local, promovendo ações e atividades que se comprometerão com a promoção da Educação Ambiental e dos cuidados com os animais domésticos.

Assim sendo, o objetivo geral do estudo é avaliar os impactos de uma oficina sobre os direitos dos animais em uma escola municipal do município de Timbó Grande, demonstrando a importância das ações realizadas no estudo diante da promoção da Educação Ambiental e da deferência dos valores do meio ambiente e dos animais.

Têm-se como objetivos específicos as seguintes propostas: 1) levantar as demandas apresentadas pelos estudantes em relação aos cuidados com os animais domésticos por meio de uma oficina sobre os direitos dos animais, avaliando os seus impactos sociais; 2) compreender quais são os motivos pelos quais o abandono dos animais é tão recorrente no município em questão; 3) analisar quais são as possibilidades de “reeducação ambiental” na Escola de Educação Básica; e 4) desenvolver possíveis ações objetivas por meio de oficinas que podem ser criadas para atender aos problemas locais de abandono animal.

A inserção da Educação Ambiental no contexto escolar

A Educação Ambiental é um processo permanente de informação e formação, com base no respeito a todas as formas de vida. Com esse tipo de educação, as pessoas tomam consciência e assumem a responsabilidade pelo meio ambiente e seus recursos, por meio da aquisição do conhecimento, de atitudes, valores e motivações que facilitam a compreensão dos muitos aspectos ecológicos.

Tais conhecimentos devem proporcionar um aprendizado que desperte no indivíduo a conscientização de que mudanças de atitudes precisam fazer

parte do seu dia a dia. Dessa forma, ocorre a formação de cidadãos comprometidos com as questões relacionadas ao meio ambiente. Segundo Genebaldo Freire Dias, na Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, em Tbilisi (na Antiga União Soviética), a Educação Ambiental foi concebida como:

[...] um processo permanente onde os indivíduos e as comunidades tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (DIAS, 2004, p. 92).

Essa consciência é de suma importância para que o indivíduo se torne capaz de preservar e de cuidar do planeta. Além disso, é preciso pensar em alternativas de ações conjuntas e individuais para solucionar problemas que podem interferir direta e indiretamente na vida da população e na poluição do planeta. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. (BRASIL, 1998).

Por isso, há urgência em colocar a Educação Ambiental em prática a fim de que se criem mudanças de hábitos e de ações diárias, levando as crianças a uma conscientização do valor da preservação ambiental. Diante disso, acredita-se que a escola, por meio da Educação Ambiental, terá grande valor nessa contribuição.

Metodologia

O estudo será caracterizado por vários aspectos, dentre eles, o da pesquisa bibliográfica. Essa será desenvolvida a fim de se obter um levantamento de conceitos e especificidades técnicas. Além disso, terá a intenção de analisar o conhecimento disponibilizado em literatura específica sobre determinado assunto e/ou teoria da ciência humana, buscando proporcionar uma análise do objeto a ser investigado. Esse tipo de pesquisa proporciona uma análise das principais teorias sobre determinada temática, podendo ser realizada com diferentes finalidades (MINAYO, 2001).

Em seguida, o projeto fará uso da pesquisa quali-quantitativa, a qual se utiliza de metodologias quantitativas e qualitativas para obter resultados e análises mais aprofundadas da temática proposta (GIL, 2002).

Tem-se, ainda, outra base que fundamentará a metodologia deste estudo: a pesquisa descritiva, que possui como escopo realizar uma observação, registrando e analisando as informações, classificando-as e, posteriormente, interpretando-as. Por fim, será utilizada a pesquisa exploratória que busca proporcionar maior “intimidade” com a problemática sugerida pelo estudo, tornando-a explícita para construir novas hipóteses (DEMO, 2000).

A população será constituída por alunos de uma escola de Educação Básica Municipal do município de Timbó Grande, sendo que a amostra será constituída por 20 alunos de uma turma do 6^a ano da Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 12 anos. O instrumento de coleta de dados consiste em um questionário a ser aplicado aos alunos, buscando compreender a percepção dos mesmos em relação à importância da temática proposta e à relevância de se aplicar o projeto em questão.

Os dados serão mensurados por meio de porcentagens e apresentados em gráficos. Será utilizado o programa Excel da Microsoft para melhor compreensão das informações e dados coletados. Os dados e conteúdos serão analisados por meio de comparativos entre conceitos bibliográficos propostos por autores da área de Educação Ambiental. Já em relação aos procedimentos éticos da pesquisa, será realizada a submissão ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil, buscando-se a validação da UNIARP para a execução das tarefas.

Nesta pesquisa, não serão utilizados produtos químicos ou medicamentos. Também não serão necessários esforços físicos durante a atividade, que acontecerá em ambiente escolar (sala de aula). Assim sendo, não se oferecem riscos aos envolvidos. O principal benefício do projeto será desenvolver, nos estudantes da escola em questão, um senso mais humanizado no que se refere à compreensão do trato e dos cuidados com os animais, pois se vê, com grande tristeza, um grande desprezo e abandono dos animais domésticos na cidade onde a escola está localizada. Faz-se mister, portanto, criar uma forma diferenciada de compreensão da importância da vida desses animais a fim de conscientizar as crianças de que todo ser vivo tem direito à vida e aos cuidados necessários para tal.

Resultados esperados

O resultado esperado, após a realização de uma oficina na escola, é a conscientização das crianças sobre a violência, maus-tratos e abandono de animais domésticos. O estudo busca demonstrar a importância que a Educação Ambiental possui diante da promoção da dignidade e dos direitos que os animais possuem.

A Educação Ambiental, na atual conjuntura social e escolar, deve buscar modificar os paradigmas e as crenças – criados nas famílias e trazidos pelos alunos para dentro da escola – sobre o abandono de animais. Dessa forma, é necessário realizar um trabalho lúdico, educacional e sistemático que demonstre uma melhor compreensão da real importância da sensibilização de toda a comunidade escolar, sobre a seriedade da proteção de animais abandonados, pois a vida animal vale tanto quanto a de qualquer pessoa, todavia, essa compreensão ainda não foi alcançada, por isso há necessidade da realização do projeto em questão.

Considerações finais

A Educação Ambiental, de acordo com os PCNs, visa a criar uma visão mais abrangente sobre o cuidado com o planeta. Tal ideia corrobora a noção de sustentabilidade e de cuidados plenos com a vida no mundo. Contudo, essa

temática, muitas vezes é deixada de lado por grande parte da sociedade, enfatizando-se, na maioria das vezes, somente a proteção ao meio ambiente (preservação das matas e das florestas ou ações ligadas à redução da poluição).

Todavia, um dos principais objetivos da realização da oficina na escola de Educação Básica de Timbó Grande - SC é oportunizar uma nova mentalidade para os alunos, demonstrando os direitos dos animais no que se refere à igualdade e ao dever de proteção em relação a eles. O intento da pesquisa é claro: gerar novas percepções nesses alunos no tocante aos direitos dos animais, servindo de fundamento para um “novo olhar diante da vida animal” para toda a instituição escolar e comunidade local.

Por fim, observa-se que a Educação Ambiental deve ser vista como um exercício de cidadania para esclarecer a comunidade escolar. O uso de diferentes ferramentas de ensino, como as oficinas com temáticas relacionadas aos direitos dos animais, contribui para a valorização da proteção de animais abandonados e na minimização de atitudes de maus tratos a esses seres vivos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Adriana Beatriz de. Abandono e maus tratos de animais no contexto da Educação Ambiental: o uso do Facebook. *In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor. Cadernos PDE - Produções Didático-Pedagógicas: (Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9)* Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Querina Ramos; BARBOSA, Beatriz Wardzinski; FLORES, Josiane Martins; NUNES, Rosângela Silva Gonçalves; WEBER, Mirla Andrade. Educação para a

conscientização sobre animais domésticos e silvestres. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 14, n. 2, p.114-127, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SINGER, Peter. **Ética prática**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012.

SOUZA, Alinne Silva de. Direitos dos animais domésticos: análise comparativa dos estatutos de proteção. **Rev. Direito Econ. Socioambiental**, Curitiba, v.5, n.1, p.110-132, jan./jun., 2014.

ESCOLA ‘COM’ PAIS: UM PROJETO PARA POTENCIALIZAR A PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Elisamara Gaspar da Silva

Escola Municipal de Educação Básica Esperança
Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Circe Mara Marques

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Introdução

Este estudo trata do processo de implantação do projeto Escola com Pais (ECOMPAIS) em uma escola pública de Educação Básica, em um município do centro-oeste catarinense. É decorrente de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

A pergunta que mobilizou tal estudo consistiu em saber de que modo uma escola pública, por meio de seus gestores e professores, pode potencializar a participação das famílias na educação de seus filhos. Para responder tal questão, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com o objetivo de potencializar a ‘conversa’ entre pais e professores sobre a educação das crianças.

A comunicação família-escola

Embora família e escola sejam instituições diferentes, elas têm em comum o objetivo de educar as crianças e devem ser parceiras no desenvolvimento de ações que favoreçam as aprendizagens em um ambiente democrático. O reconhecimento da necessidade de aproximação entre a família e a escola não é recente, contudo, frente à correria da sociedade moderna, esse desafio tem se tornado ainda maior. Staciolli (2013, p. 149) afirma que

Um bom relacionamento entre escola e família depende da quantidade e da qualidade de comunicações que podem intercorrer entre esses dois contextos educativos e da atenção a qual é dada à cogestão de espaços comuns de experiência na escola da infância.

Assim, há necessidade de se pensar a escola como um espaço que respeite os direitos das crianças, das famílias e dos professores. O educador italiano, Lóris Malaguzzi, em *Uma Carta dos três direitos* (1993), reivindica os direitos dos três protagonistas centrais da educação da infância: crianças, educadores e pais. Segundo essa carta, os direitos das crianças não poderiam ser respeitados sem que sejam reconhecidos os direitos dos pais e dos professores (ARAÚJO, 2017).

A concretização de tal direito requer um ambiente harmônico, onde prevaleça a escuta e a conversa. Segundo Parolin (2012, p. 86), “Uma boa conversa é aquela em que todos contam suas novidades, todos dão atenção e escutam uns aos outros”. Também Larrosa (2003, p. 212) explica que [...] uma conversa não tem seus rumos traçados de antemão, mas é construída a partir da escuta do outro. Seguindo esse pensamento, ressalta-se que o foco do projeto ECOMPAS é escutar as famílias e, a partir dessa escuta, construir uma ‘conversa’ com elas, sem a pretensão de julgar ou de ensinar-lhes sobre como educar seus filhos.

Família e escola são instituições que fazem parte do cotidiano uma da outra, então, pais e professores precisam ter sensibilidade, cordialidade e respeito ao contatarem uns aos outros para que seja construída uma aliança educativa. Trazer as famílias para a escola possibilitará que se conheçam suas culturas, seus modos de educar os filhos, bem como suas dúvidas e dificuldades em lidar com situações difíceis.

Ambas instituições, família e escola, têm a responsabilidade de educar as crianças na perspectiva dos Direitos Humanos. Para isso é importante que dividam as responsabilidades de alavancar não somente as aprendizagens da criança, mas sua cidadania enquanto sujeito infantil de direitos.

Edwards, Gandini e Forman (1999) destacam que o intercâmbio de ideias entre pais e professores favorece o desenvolvimento de um novo modo de educar e ajuda os professores a ver a participação das famílias como possibilidade de trocas sociais e culturais.

Ainda é importante destacar que a participação da família na escola não deve ficar restrita a momentos pontuais como reunião de pais, entrega de avaliações ou comemorações referentes ao Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Família e/ou Natal. Importante criar situações para que as famílias participem dos projetos de aprendizagem desenvolvidos por seus filhos na escola, tanto quanto participem na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola e nas eleições de membros para compor a Associação de Pais e Professores (APP).

Escola ‘Com’ Pais – O Projeto de Caçador-SC

Em abril de 2017, por iniciativa da Gerência Regional de Educação da 10ª Agência de Desenvolvimento Regional de Caçador¹, juntamente com os cursos de Mestrado da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e a Vara da Família, apresentou-se à comunidade caçadorenses um projeto chamado Escola com Pais (ECOMPAIS). Na ocasião do encontro, ocorrido no auditório da UNIARP, formou-se uma comissão provisória para discutir ações que pudessem ir ao encontro desse propósito. A coordenação do projeto ficou a cargo dos cursos de Mestrado da UNIARP e, segundo o então coordenador do curso de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP, Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva,

¹ A 10ª Agência de Desenvolvimento Regional de Caçador foi desativada pelo Decreto nº 1.516 de 06 de março de 2018, no Diário Oficial de nº 20.723 da mesma data. Esse Decreto dispõe da desativação dessa Agência e a torna uma unidade de atendimento de educação pertencente a 9ª Agência de Desenvolvimento Regional, localizada na cidade de Videira- SC.

“A ideia é somar as forças das entidades parceiras e organizar ações para que a Escola com Pais seja colocada em prática”.

A organização de Encontros com Pais na EMEB Esperança, proposta como produto resultante da pesquisa-ação no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP, objetivou potencializar o canal de comunicação entre pais e professores da Educação Infantil e, depois, estender-se ao Ensino Fundamental da escola.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa de abordagem qualitativa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARP e aprovada conforme o parecer número 2.923.503. O estudo abarcou pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica de estudos recentes que trataram sobre o papel da família e o papel da escola na educação das crianças, bem como a importância do processo de comunicação família-escola. O estudo documental envolveu a atual legislação e, também, o Projeto Político Pedagógico da escola, visando a conhecer o que esses documentos apontam sobre a relação da escola com a família. A pesquisa-ação abarcou a implantação da Escola com Pais, reunindo pais, professores e gestores para conversar sobre temáticas relacionadas à educação da infância.

Ao longo do ano de 2018, realizaram-se três encontros para tratar de temas indicados pela comunidade. O tema apontado como prioridade para início das conversas foi a construção dos limites² na educação das crianças. Inicialmente, as famílias e professores responderam a um questionário que buscou coletar as concepções de infância, de criança e, sobre os modos como lidavam com as situações de conflito.

Ainda cabe destacar que o horário noturno dos encontros e o espaço físico limitado da escola inviabilizava a participação das crianças. Contudo, buscou-se

² Limites na educação das crianças foi a expressão usada inicialmente por pais e professores ao apontarem as sugestões de temáticas para os encontros, contudo no desenvolvimento da pesquisa adotamos a expressão ‘construção de normas de convivência’ por considerá-la mais adequada dentro de um processo democrático de educação das crianças.

contemplar, mesmo que indiretamente, a participação delas em cada um dos encontros, trazendo gravação de canções cantadas por elas; vídeos onde relatavam suas vivências em situação de conflito e sentimentos com relação às punições; exposição de desenhos, feitos por elas, sobre os Direitos da Criança. Entende-se que, mesmo sendo de forma indireta, escutar as crianças foi um exercício importante para que pais e professores pudessem problematizar suas concepções idealizadas de infância e de criança, bem como conhecer os diferentes pontos de vista delas em relação ao modo como a escola e as famílias lidam com normas de convivência. Elas ainda foram parceiras na elaboração e na ilustração dos convites para os encontros; na realização de desenhos e na organização da exposição para receber a comunidade; na escolha da música e na gravação da apresentação da mesma; e, além disso, foram potentes na mobilização de suas famílias para que não faltassem aos encontros da Escola com Pais.

Resultados da pesquisa

Os dados produzidos a partir dos questionários mostraram que pais e professores reconhecem a importância de escutarem uns aos outros para juntos construir um projeto educativo democrático, que ajude as crianças a crescerem e se desenvolverem integralmente.

Com relação à concepção de infância e de criança, tanto as famílias como as professoras concebem as crianças em uma perspectiva desenvolvimentista, ou seja, elas são descritas mais pelo que “virão a ser quando crescer” do que por aquilo que efetivamente ‘são’, nesse momento de suas vidas. Logo, ao se referirem às crianças do século XXI, as famílias e os/as professores/as definem as crianças como mal-educadas, agitadas e sem limites.

Durante o primeiro encontro, buscou-se problematizar a ideia de infância e de criança, desafiando pais e professores a compreender as múltiplas formas de viver a infância e de ser criança na sociedade atual. As crianças, hoje, são muito diferentes daquelas que um dia os seus progenitores e seus/suas professores/as foram, logo, sua educação não pode seguir o mesmo modelo.

No segundo encontro, colocou-se na roda de discussão o modo como são mediados os conflitos envolvendo as crianças, em casa e na escola. Se na

perspectiva da educação tradicional, as crianças obedeciam às regras que lhes eram impostas em casa e na escola, tendo em vista o medo da punição física ou verbal, hoje, se expressam de múltiplas maneiras e desafiam o poder do adulto. Pais e professores percebem que determinadas regras valorosas em seus tempos de crianças são praticamente desconhecidas por seus filhos e/ou alunos. O uso de punições como colocar a crianças para pensar ou retirar-lhe algo de que gostem muito, ainda, são práticas recorrentes em casa e na escola, conforme os depoimentos dos participantes.

Além disso, enquanto alguns professores apontavam que os limites na vida da criança devem ser ‘colocados’ pelos pais e se queixam da pouca participação das famílias na escola, essas, por sua vez, também culpam a escola, uma vez que seus filhos brigavam com os colegas, aprendiam palavões e iam mal nas avaliações.

É importante considerar que as famílias e o professores lidam com as crianças em espaços diferenciados: a família em espaço privado/individualizado e professores em espaço coletivo/público. São contextos diferentes, contudo as normas de convivência social precisam seguir uma mesma direção para que haja continuidade e segurança no processo educacional.

É aconselhável, em casa e na escola, evitadas por situações de punição que humilhem a criança, contudo é imprescindível que o adulto aja com firmeza e propicie condições para, sempre que possível, ela, a criança, repare o erro cometido. As crianças pequenas, muitas vezes, precisam da mediação do adulto para resolver conflitos com seus pares, mas é importante que esses não assumam o papel de juiz, julgando e tomando as decisões por elas (DE VRIES; ZAN, 1998), mas envolvam-nas no processo de resolução.

Por fim, no terceiro encontro, destacou-se a concepção de criança como sujeito de direitos; não somente de provisão e de proteção, mas também de participação. Esse direito de ser escutada em todas as situações que lhe dizem respeito está assegurado no art. 12º da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, sendo que, no Brasil, essas diretrizes foram incorporadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA). Nesse sentido, no terceiro encontro, destacou-se a importância de pais e professores ouvirem e considerarem o ponto de vista das crianças. Tomaram-se como exemplos algumas experiências concretas trazidas pelos pais e pelos professores durante

o encontro para mostrar possibilidades de participação das crianças na construção das regras de convivência relacionadas à rotina doméstica e escolar, bem como a participação nas organizações dos espaços.

Todos os encontros se deram na forma de ‘conversa’, sendo que, para favorecer o diálogo, as cadeiras foram organizadas em círculo. Com relação ao tempo de duração, houve o cuidado para que não ultrapassasse 90 minutos, pois sabia-se estar lidando com pais e mães trabalhadoras, cansados, após a jornada diária de trabalho. Cada uma das conversas foi mediada por um especialista convidado, vinculado à universidade local, parceira do projeto. Constatou-se que tanto os pais como os professores precisaram de um certo tempo para abandonar a ideia de estar ali para escutar uma palestra e assumir papel participativo na conversa. Aos poucos, passaram a compartilhar de modo espontâneo as suas experiências e dúvidas, constituindo-se, assim, um grupo de conversa no qual todos aprendem juntos.

Considerações finais

Considerando a avaliação positiva por pais e professores, o projeto Escola com Pais, iniciado com as turmas de educação infantil, incorporou-se ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Esperança e, em 2019, estendeu-se às demais turmas da escola. Há o compromisso de manter aberto um canal de conversa entre pais e professores para além

O projeto ECOMPAIS contou com o apoio da equipe de gestão escolar e municipal. Espera-se que a implantação desse projeto no PPP da escola fortaleça o canal de comunicação família-escola e, também, possa inspirar outras escolas da rede municipal a implantar essa parceria família-escola, adequando-o ao seu contexto.

Desde o início da pesquisa, o intuito não foi ensinar as famílias sobre como educar seus filhos, mas conversar ‘com’ elas e aprender juntos sobre a educação das crianças. Não se partiu do pressuposto de que as famílias e os professores teriam as mesmas experiências, dúvidas e expectativas, mas ao contrário, acreditou-se que é na tessitura das conversas entre eles que a educação das crianças pequenas pode avançar e se fortalecer.

Referências

- ARAÚJO, Sara Barros. Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. **Em Aberto**: Brasília, v. 30, n. 100 p. 131-144, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3236>. Acesso 17 ago. 2019.
- CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. 2010. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2positorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2018.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- EDWARDS Carolyn, GANDINI Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes. Acesso em: 20 out. 2018.
- PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores**: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PAROLIN, Isabel. **Limites-respeito e superação**. Curitiba: Expoente, 2012.
- STACIOLLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento da infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA CONTEMPLADA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR

Mayara Maria Ariotti

Escola Municipal de Educação Básica Marcos Olsen

Caçador - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Joel Haroldo Baade

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Democracia e participação são duas palavras que permeiam a gestão, podendo ser consideradas o coração da instituição. A gestão é a peça fundamental nas decisões e na participação dos agentes envolvidos. Toda organização educacional se baseia em uma dimensão administrativa, pedagógica e financeira, e constitui-se como um conjunto de normas, diretrizes, estruturas organizacionais, ações e procedimentos, cujo objetivo é assegurar o bom funcionamento da instituição escolar.

Para que o funcionamento dessa entidade seja trilhado por caminhos de participação e de democracia, o gestor deve ser o primeiro agente de mudança e inclusão, promovendo um ambiente estimulador e convidativo à participação da comunidade, pais e equipe escolar. Nessa participação envolvendo a

comunidade, escola, pais e alunos, deve-se pensar junto com vistas a um bem comum: a formação de cidadãos críticos e autônomos. Somente assim se desenvolverão espaços para construção de uma autonomia com canais eficazes de comunicação entre todos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou enfocar uma gestão participativa e democrática, que implica na ruptura de paradigmas tradicionais visando a um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da instituição, desenvolvendo e elaborando em conjunto o Projeto Político Pedagógico-PPP.

O Centro Municipal de Educação Infantil, locus da pesquisa realizada, localizado no município de Caçador, encontrava-se com o PPP elaborado apenas pela equipe administrativa e, muitas vezes, nem era repassado aos professores. A parte inicial consistiu em elaborar uma pesquisa bibliográfica sobre diferentes autores e o assunto em questão, criando uma base sólida de conhecimento. A segunda parte constituiu-se de um plano de ação para investigar a situação do PPP da instituição e apresentar uma proposta de construção de um PPP democrático e participativo.

Esse relato está estruturado em quatro seções principais. Primeiramente aborda-se a noção de educação infantil, pois justamente nesse contexto desenvolveu-se a pesquisa aqui retratada. Depois, abordam-se os conceitos de Gestão participativa e democrática, que são os conceitos teóricos-chave do trabalho desenvolvido. Seguem-se as seções que apresentam os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa. Finaliza-se a abordagem com algumas considerações finais.

A Educação Infantil

A Educação Infantil surgiu no século XVIII devido à Revolução Industrial que ocorreu na Europa Ocidental. Com a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho, as crianças ficaram abandonadas, sofrendo pelas más condições da época, causando um aumento nas taxas de mortalidade infantil.

A liberação da mulher que era apenas a mãe, dona do lar, passa a fazer parte o mercado de trabalho. Configura-se como uma necessidade para o

cuidado com os seus filhos(as), onde os pais poderiam deixá-los e dedicarem-se ao trabalho.

No Brasil, período colonial, os asilos infantis começaram a ser instalados nos centros urbanos, sendo a Roda dos Expostos que marca a história.

[...] do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças [...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN,1998, p.78).

Muitos fatores contribuíram para a formação da infância, Ariés (1981) destaque a escolarização como um fator principal, a separação entre brinquedos específicos para crianças e o sentimento de família mais presente nos grupos sociais.

Na Diretriz Curricular da Educação Infantil da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe- (2016), aborda sobre o final do século XVII, relatando sobre a modernidade e a família, a visão sobre preparar os filhos para a vida adulta, e a escola o poder de disciplinar.

Em 1988, a Constituição Brasileira reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever da família e do estado, artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei 10.172 aborda que: “A educação é elemento constituído da pessoa, portanto, deve estar presente desde o momento em que a criança nasce, como meio de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL, 2001). Uma educação de qualidade pode promover o educando a um ensino de qualidade, no qual não seja apenas mais um.

Nessa etapa, a criança deve desenvolver-se em diferentes aspectos como a Lei de Diretrizes e Bases- LDB, de 1996, propõe. Para desenvolver tais habilidades é importante que todos os responsáveis pela educação se façam esse questionamento, pois é nessa etapa que o conhecimento deve ser descoberto e reinventado pela criança e não apenas absorvido.

Gestão participativa e gestão democrática

A gestão participativa pode ser entendida como a prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, envolvendo cada indivíduo, tornando-o ativo e participativo. Para Libâneo (2006, p. 328), “[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo da tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Luck (2006, p. 41) ressalta: “A representação é considerada como uma forma significativa de participação democrática”. A gestão só será participativa se for democrática, a efetiva participação só ocorrerá se a gestão em si tiver um olhar democrático, valorizando a transparência, a flexibilidade, a abertura, que são situações fundamentais a uma gestão democrática participativa.

Paro (2008, p. 16), por sua vez, cita um ponto muito importante, ou seja, tal participação não pode ser delegada à execução. “[...] a participação na execução, não é como fim e sim como meio, quando necessária, para participação propriamente dita que a partilha do poder, a participação na tomada de decisões”. Buscar uma gestão de qualidade pressupõe que o gestor passa a ser o mediador entre pais, professores, alunos e comunidade em geral.

Cada proposta educacional retrata a identidade da escola, surgindo aí a importância de construí-la com a participação de todos que norteiam os eixos da educação. Essa perspectiva implicará na ruptura de paradigmas tradicionais visando a um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da instituição. Com isso, faz-se jus à Constituição Federal de 1988, que salienta a gestão democrática da educação como uma demanda dos movimentos sociais, traçando novas formas de administração do sistema.

A Constituição define a educação “como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” Salienta-se também os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo de ideia (BRASIL, 1988, art.3º), de modo que a lei contempla a diversidade, e uma organização descentralizada, assegurando linhas para a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação bem como a Base Nacional Comum Curricular vigentes vêm ao encontro das Diretrizes e Bases da Educação

contemplando ou pressupondo a construção do PPP com a participação da família e comunidade. A partir disso, o desafio consiste em encontrar soluções para sanar os problemas e melhorar a escola de modo a contribuir cada vez mais para a educação integral da criança.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui delineada teve uma abordagem qualitativa. O estudo abarcou pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Dessa forma, realizou-se uma revisão bibliográfica de estudos tratando dos assuntos em questão. Uma pesquisa documental foi realizada junto à atual legislação e ao Projeto Pedagógico da escola, visando a conhecer o que esses documentos apontam sobre a relação da escola com a família. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um diário de campo e questionários. O primeiro instrumento foi um importante suporte para anotação de informações relevantes do dia a dia da elaboração do projeto. Ele foi desenvolvido ao longo de toda a pesquisa, com registros diários, favorecendo a lembrança de pequenos pontos que podem fazer toda a diferença na análise dos dados e resultados. O segundo instrumento foi aplicado a toda a comunidade escolar. O campo de investigação foi um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no município de Caçador/SC. A unidade contava com 100 crianças matriculadas e 26 funcionários. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARP e aprovada conforme o parecer número 2.923.503.

Resultados

As primeiras entrevistas foram realizadas com as serventes e as merendeiras nas dependências da unidade escolar. Essas funcionárias são contratadas por uma empresa terceirizada. Para fazer parte da equipe de trabalho, em geral, prevalece a recomendação de não opinar, ser “invisível”. Não interferir no dia a dia escolar, nem com atitudes, sugestões ou opiniões. Como pensar em democracia? Para garantir o trabalho, precisa-se ser “invisível”. Outra questão importante a ser destacada é o não interesse demonstrado por duas. A Servente B ao ser questionada respondeu: “não quero participar de nada, tenho minha casa, meus filhos isso deve ser fora do meu horário, não ganho para isso”.

A merendeira A complementou “eu até teria vontade, mas de noite, não posso, tenho minha casa”.

Com relação a professoras e equipe pedagógica, a impressão inicial em relação ao projeto de construção democrática e participativa do PPP foi a de interesse e aprovação do projeto, mas ressaltando também: “Será a primeira vez que teremos a oportunidade em fazer parte da elaboração do PPP. Há muito tempo atrás até foi parado um momento para falar nele, mas nada de como seria, quem escreveria, nada disso” (Professora A do maternal II A).

Os resultados dos questionários aos professores evidenciam a preocupação com a necessidade de um PPP atuante e democrático, evidenciando esforçar-se para atuar junto nessa construção, aproximando família a escola. A partir do PPP, pode ocorrer a extensão de valores democráticos no cotidiano escolar. Ao questioná-los sobre a importância da participação de famílias e educandos, 98% concorda ser imprescindível. Almeja-se então a elaboração de mecanismos que possam trazer a família para escola não apenas em dias de comemoração.

Quando se fala em gestão democrática na escola, as crianças não poderiam ficar de fora do processo. Contudo, o trabalho com crianças exige uma metodologia diferenciada. O objetivo desse passo é contar a história “E essa tal de escola? Como será?” em uma roda de conversa, deixando as crianças à vontade para conversar, instigando-as para descobrir o que acham da instituição, o que poderia mudar, o que gostariam de aprender sobre o espaço físico, como as regras da sala são construídas, informações que possam contribuir. As crianças são uma caixa de surpresas. Assim, esperando as mais distintas respostas e ideias advindas delas, optou-se em organizá-las em grupos de 4 e 5 anos. A apresentação inicial e qual seria o objetivo daquele momento resultou em um semblante nos pequenos de ansiedade e alegria.

No auge de 3 ou 4 anos, as crianças da Educação Infantil instigadas relataram sua opinião sobre diversos pontos do dia a dia escolar. Considerando o ponto de vista dos pequenos sobre o educandário, para-se a fim de observar detalhes que passam despercebidos. Fica nítido na fala de uma criança:

Podia ter pedra lá no parquinho, eu gosto de brincar com pedras pequenas (Criança C, 4 anos).

Eu também gosto, podia ter uma galinha (Criança D, 4 anos)

Eu também queria uma galinha, podia ser um coelho? (Criança F, 3 anos).

Com outro grupo de crianças, na faixa etária de 5 anos, a preocupação em ter animais no entorno do CMEI foi elencada novamente.

A diretora poderia colocar um galinheiro, a gente queria dar comida para os pintinhos (Aluno A, 5 anos).

Podia ter um coelho, aí ele teria filhinhos (Aluna B, 5 anos).

A imagem que se tinha no século passado, de crianças sozinhas, não condiz com a atualidade que se pode encontrar. O trabalho dinâmico, organizado de forma intencional, propondo experiências educativas estimulam a criança a tornar-se protagonista de sua própria história.

A importância da família em tudo o que diz respeito à escola, é também uma peça chave na elaboração do PPP. O laço entre família e escola deve ser fortalecido e edificado sobre objetivos sólidos. O questionário aos pais objetivou coletar informações sobre o conhecimento prévio em relação ao PPP, o interesse em conhecer sobre o assunto e a relação entre escola e família. Ele foi enviado a 90 famílias, mas somente 38 questionários foram devolvidos. Com esse dado, questiona-se: qual a importância dada pela família para a vida escolar de seus filhos? O questionário foi o meio mais prático encontrado, pensando na vida apressada do mundo contemporâneo.

Os resultados obtidos demonstraram a satisfação com o trabalho desenvolvido no CMEI, mas alguns apontamentos devem ser analisados para que se possa alcançar uma maior participação. Os itens questionados sobre o espaço para diálogos com professores e coordenação foram os com menor índice de aceitação se comparados aos demais. Esses pontos devem ser revistos, repensando em uma nova hipótese de mudança que englobe mais momentos de interação entre os envolvidos. A participação em eventos e no próprio cotidiano é considerada fundamental por 95% dos participantes, mas, ao mesmo tempo, 70% dos respondentes reconhecem que a sua participação está aquém do que seria o desejado.

Do trabalho realizado, resultou um plano de ação revisto, contemplando elementos essenciais para se poder pensar na construção de um PPP de forma mais democrática e participava nos centros de educação infantil. Ao mesmo

tempo, fez-se importante reconhecer a necessidade de um plano aberto à pluralidade e às características locais, sempre aberto ao diálogo e à escuta.

O momento certo de planejar, segundo Gandin (2004), é quando todos os autores se sentem envolvidos nessa elaboração, reconhecendo a necessidade e melhoria em atuar coletivamente, propondo mudanças da realidade. A elaboração do PPP permite à escola uma gestão democrática e participativa, guiando-a para atingir a sua finalidade, organizando o planejamento da sua prática pedagógica, articulando propostas que resultaram em um trabalho formador.

Sousa (1998) relata que planejar é antecipar uma ação, transformando situações. Planejar pressupõe transformação e, conseqüentemente, desestrutura o que já está elencado. O PPP da instituição é essa ação organizada, repensada e reestruturada.

Considerações finais

O objetivo principal do Plano de Ação, sendo a construção do PPP de uma forma democrática e participativa, obteve seu resultado em partes. A identidade da instituição é retratada no PPP, o trabalho em conjunto resultará numa reconstrução possível, com um desejo de renovação. Essa construção tornou-se parcialmente possível devido à interação desses agentes. Ao galgar o caminho proposto, encontrou-se uma equipe de professores e coordenação de secretaria interessados e apoiando para que os objetivos chegassem ao esperado.

A gestão democrática é o princípio do PPP, com a participação de pais, alunos, comunidade promove a interação e o elo entre escola e família. A visão burocrática e centrada na figura do gestor passa a ser desmistificada e reconstruída. A elaboração do PPP permite à escola concretizar a sua função e atingir a sua finalidade. Gadotti (2004) relata sobre a ousadia que o projeto pressupõe, definindo sentido sobre o que se quer inovar.

No decorrer do Plano de Ação sentiu-se a necessidade de expressão das educadoras, preocupadas em criar um projeto que tornasse clara qual é a essência da Educação Infantil, possibilitando as famílias o conhecimento do que é desenvolvido no CMEI. O caminho percorrido foi construtivo e desafiador, descobertas e análises demonstraram um interesse por parte dos profissionais

em fazer a diferença. Os pais contribuíram na entrega dos questionários, mostrando satisfação no trabalho que a entidade desenvolve.

Outro ponto a ser destacado é a participação. Como se pode avaliar a participação? O que é participar? Estar de corpo presente e concordar com tudo, é realmente participar? Como dialogar democraticamente se alguns podem demonstrar interesse, estando ali, mas não dialogam ou expressam nenhum movimento a favor ou contra? Assim, a gestão democrática e participativa é um desafio permanente. Ela não se concretiza com um ponto de chegada, mas justamente na trajetória trilhada pelos sujeitos sociais. Por esse lado, pode-se dizer que a pesquisa atingiu os seus objetivos.

Referências

AMARP, Associação do Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretrizes Curricular da Educação Infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: G

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: www.republica.jusbrasil.com.br. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional**. Lei número 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: www.republica.jusbrasil.com.br. Acesso em: 15 fev. 2018.uanabara, 1983.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

- LIBÂNEO, Jose Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACHIARELLI, Niccolò. **O Príncipe**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

DA DECODIFICAÇÃO AO POTENCIAL TRANSFORMADOR DA LEITURA: INDICADORES PARA A APROXIMAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO À METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

Nadir Zimmer Telegen

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto Zucatti

Macieira - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A leitura é uma das atividades que permeiam contextos locais e o âmbito global, e sua prática possibilita a compreensão mais profunda da realidade. Para superar a perspectiva de ler como um ato mecânico, constituído como uma simples atividade de decifrar – que impossibilita a compreensão do texto (SILVA, 2009) –, é indispensável que, no contexto escolar, a leitura de mundo seja incentivada como um processo contínuo e favorável à emancipação, permeado pela análise crítica do repertório acessado (FREIRE, 1981).

“A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas [...]” (CAGLIARI, 2002, p. 148), por isso a relevância de estratégias que fortaleçam o hábito da leitura

no contexto escolar, estimuladas pela relação entre o texto e o contexto. Comprometendo-se com essa demanda, o objetivo deste capítulo é sistematizar uma pesquisa motivada pelas dificuldades observadas nos estudantes do Ensino Fundamental II, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, ao se expressarem por meio de textos, ordenar palavras e dar sentido às ideias. Além disso, analisou-se a proximidade e/ou o distanciamento do Projeto Incentivo à Leitura, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Cândida Bertotto Zucatti, do município de Macieira, Santa Catarina, em relação à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), visando à identificação de indicadores úteis para o aperfeiçoamento da elaboração e do desenvolvimento de novos projetos.

Para o cumprimento desses propósitos, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: I) elaborar um projeto de leitura, adaptado ao 9º no Ensino Fundamental II da E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti, do município de Macieira, SC; II) avaliar o projeto de leitura desenvolvido a partir da perspectiva de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; III) situar, em cada um dos organizadores conceituais dos PCE, um indicador que possibilitasse a análise de aproximações e especificidades dessa metodologia em relação ao projeto de leitura desenvolvido; IV) confrontar indicadores situados nos organizadores conceituais do PCE com o projeto de leitura desenvolvido na E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti, visando à análise de aproximações ou diferenças dos dois tipos de projeto.

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), teve como pretensão contribuir com a Educação Básica, disponibilizando aos profissionais que nela atuam, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, além de uma síntese teórica, uma proposta de promoção da leitura – que também poderá ser adaptada e explorada em outras etapas formativas – e indicadores que possibilitem sua aproximação e a de outros projetos à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Espera-se que o produto educacional – formado por indicadores que colaborem para aproximar outros projetos de perspectivas de ensino criativas, transdisciplinares e ecoformadoras – possa ser uma alternativa de uso frequente dos docentes do Ensino Fundamental II. Da mesma forma, espera-se que esse

produto possa contribuir para ampliar as possibilidades para a aprendizagem dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica.

Das formas de leitura a sua constituição como prática social

Quando se analisa o formato da leitura e sua utilização, observa-se que existem, além de diferentes textos, diferentes modos de ler e vários comportamentos do leitor. Essa diversidade pode ser decorrente do nível de escolarização e das representações da escrita, bem como da intencionalidade da obra, da realidade social de cada época e de outros fatores que influenciam nas especificidades envolvidas no processo de produção do texto e de sua leitura e interpretação.

Independentemente dessas variáveis, a prática da leitura está presente nas mais diversas atividades humanas e tem possibilitado a compreensão mais profunda da realidade. Nesse trajetória, a leitura foi sendo entendida como uma simples atividade de decifrar, transformando sinais e códigos em sons, sem uma compreensão daquilo que se está dizendo (SILVA, 2009). Já a leitura de mundo foi sendo caracterizada como um processo contínuo e que favorece a emancipação a partir da análise crítica a respeito do repertório acessado (FREIRE, 1981). Por isso, constitui “[...] uma prática social, pela qual o sujeito [...] mergulha no processo de produção de sentidos [...] inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas” (KRUG, 2015, p. 3).

Assim sendo, o mero passar de olhos não é leitura, pois a leitura implica, por parte do leitor, em uma atividade de procura de lembranças e conhecimentos do que é relevante para a compreensão de um texto, do que fornece pistas e sugere caminhos (KLEIMAN, 2011, p. 26). Essa necessidade se justifica porque, tanto na prática caracterizada da decodificação como na prática emancipadora, ocorre um cruzamento de dois mundos: o mundo do leitor e o mundo do texto. Além disso, em função da intencionalidade do autor ao escrever sua obra e das especificidades do leitor, as leituras se diferenciam entre o coletivo de leitores ou de cada um deles em sua individualidade. Nesse processo, vários são os níveis de conhecimento que se mobilizam durante a leitura e que são imprescindíveis para o processamento textual.

Arcoverde (2007) registra que a atividade da leitura cria para o leitor os laços possíveis que o integram ao mundo do belo, do contraditório, das verdades, das imprecisões, estimulando que se adentre em infinitas realidades, nas quais diferentes papéis são assumidos, diálogos são travados, oposições constituídas, valores apreciados e posicionamentos críticos são adotados diante dos conteúdos dos textos.

A prática da leitura também pode ser um ponto de partida para o trânsito pela diversidade cultural, pelo conhecimento de si e dos outros, pela formação da identidade, pelo entendimento global e pela articulação com a realidade local. Nesse processo, não se pode desconsiderar que essa prática desenvolvida na escola representa uma oportunidade de acesso ao conhecimento, além de possibilidades para a interação com o meio em que se vive (LIMA; JESUS, 2010). Nesse processo de formação de leitores, deve-se evidenciar o que realmente precisa ser explorado, especialmente no sentido de articular o texto ao contexto, explorando-se o potencial que a leitura oferece para a compreensão da realidade.

Metodologia da pesquisa

Para a realização do estudo, priorizou-se a pesquisa-ação e a pesquisa comparativa. Em relação à abordagem, optou-se pela qualitativa, em função das condições que oferecia para a elaboração do projeto, sua avaliação e comparação com a perspectiva do PCE, metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009). Por isso, a pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, conforme descrito a seguir.

Primeira etapa: elaboração do projeto de leitura, adaptado ao 9º ano no Ensino Fundamental II, para seu desenvolvimento na E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti.

Segunda etapa: avaliação das contribuições do projeto de leitura para a ampliação do gosto dos estudantes pelo processo, o envolvimento de suas realidades e a aproximação da família à vida escolar.

Terceira etapa: identificação de indicadores que possibilitaram avaliar a aproximação do projeto desenvolvido à metodologia do PCE.

Quarta etapa: confronto do projeto de leitura desenvolvido na E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti com os organizadores conceituais do PCE, observando-se aproximações e especificidades.

Participaram do estudo 11 estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti. Eles tiveram garantidos tanto o sigilo de sua identidade quanto o direito de desistir do estudo, caso quisessem.

Na coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos: um roteiro de entrevista, que visava a conhecer a percepção dos estudantes sobre as contribuições do projeto desenvolvido para a) despertar o gosto pela leitura e torná-la prazerosa, b) envolver a realidade dos estudantes e c) aproximar a família da vida escolar; e um roteiro para confrontar o projeto de leitura com os organizadores conceituais dos PCE.

Resultados da pesquisa

O Projeto Incentivo à Leitura foi elaborado antes do acesso às condições implicadas na elaboração dos PCE. Isso colaborou para manter a neutralidade desta pesquisa na elaboração da proposta desenvolvida na E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti e no confronto das duas propostas.

Em termos gerais, observou-se que a proposta desenvolvida procurou trabalhar com questões determinantes para evitar que a prática da leitura se reduzisse à decodificação de textos. A própria avaliação dos estudantes demonstrou essa condição, que se manifestou especialmente quando eles evidenciaram que a leitura: estimulou sua imaginação, pois os instigava a navegar pelo texto; ampliou sua visão de mundo, por meio do acesso a diferentes culturas, e sua curiosidade, para buscar e obter informações sobre local, personagens e comportamentos, fazendo-os saírem do próprio lugar por meio do que liam; promoveu o senso crítico, principalmente nas obras sobre luta de classes, desigualdades, problemas sociais e problemas familiares; ampliou a aproximação entre família e escola, por meio da leitura compartilhada entre pais e filhos; envolveu a realidade dos estudantes, sobretudo quando a discussão das obras envolvia problemas do dia a dia.

O Projeto Incentivo à Leitura constitui, portanto, uma iniciativa comprometida com a superação da prática da leitura como decodificação. Sua aproximação com a metodologia dos PCE também foi mapeada por meio da identificação de algumas iniciativas que ocorreram no desenvolvimento da proposta, entre as quais se destacam: iniciativas transdisciplinares presentes na utilização da memória da história e no envolvimento de membros da comunidade; o alcance de metas, ainda que não tenham sido declaradas na elaboração da proposta; a tomada de consciência em relação às vivências de pessoas com idades mais avançadas; e a estratégia polinizadora de difusão na rádio dos textos produzidos.

Já em relação aos indicadores úteis para o aperfeiçoamento da elaboração e do desenvolvimento de novos projetos que se aproximem da metodologia dos PCE, o estudo possibilitou situar: i) a conexão do projeto com a realidade local/global, impactando-a; ii) estudos precedentes que fundamentem o projeto; iii) ações envolvendo a realidade local; iv) questões que estimulem a atitude indagadora; v) resultados concretos e quantificáveis; vi) foco no desenvolvimento integral e na tomada de consciência; vii) atividades transdisciplinares e ecoformadoras; viii) cronologia articulada; ix) avaliação comprometida com as demandas; x) perpetuação de resultados vinculados ao bem comum. Esses dez indicadores colaboram para que sejam observadas múltiplas condições implicadas no desenvolvimento da proposta que possam ser utilizadas na comparação com outros projetos.

Considerações finais

Trabalhar com projetos de ensino constitui uma das possibilidades para superar o ensino tradicional, linear e descontextualizado. No caso da leitura, pode colaborar para eliminar a ênfase na decodificação e subsidiar o seu potencial de transformação.

O projeto elaborado para o estímulo à leitura na E.M.E.F. Professora Cândida Bertotto Zucatti faz parte de uma das iniciativas comprometidas com esse processo. Sua aproximação com a metodologia dos PCE foi mapeada por meio da identificação de algumas iniciativas que ocorreram no desenvolvimento da proposta, entre as quais se destacam: as iniciativas transdisciplinares presentes na utilização da memória da história e no envolvimento de membros

da comunidade, além do alcance de metas implícitas no PCE, ainda que não tenham sido declaradas na elaboração da proposta.

Contudo, a pesquisa também indicou demandas que podem ser atendidas caso a iniciativa seja replicada, entre as quais: a necessidade de uma atividade de abertura prevista como epítome; a presença de material teórico como referência para o desenvolvimento integral dos estudantes; a definição de questões geradoras; a presença de uma polinização para perpetuar os resultados.

Portanto, se por um lado existem potenciais do Projeto de Incentivo à Leitura fundamentais para superar a ênfase na decodificação, por outro existem demandas para potencializar o papel transformador da leitura. Nesse sentido, a utilização dos organizadores conceituais e a valorização da intencionalidade implícita em cada um deles podem ser determinantes para ampliar a aproximação entre as duas propostas.

Referências

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. Scipione, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU – REI**, v. 10, n. 22, jul/dez, p. 1-13, 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

LIMA, Jorge Luis de Freitas; JESUS, Sérgio Nunes de. **Práxis X Edição Especial**: Educação in foco, questões lacunares. Cacoal: Retermund, 2010.

SILVA, Hélio. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 15, n. 32, jul/dez, 2009.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TRABALHO DOCENTE EM UMA CELA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM UMA UNIDADE PRISIONAL

Vanessa Aparecida Rodrigues

Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA

Curitiba - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Joel Haroldo Baade

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

Este estudo surgiu do interesse em pesquisar e conhecer a vida no contexto da prisão e, dentro desse, como se dá a política de oferta do estudo, bem como seu aporte contributivo para o retorno do preso¹ à sociedade. Nesse cenário, o campo investigativo foi a Unidade Prisional da Penitenciária de São Cristóvão do Sul, considerada modelo a ser seguido pelas demais no estado de Santa Catarina. Essa inquietação em compreender o papel da educação dentro da unidade prisional orientou quanto a explorar o trabalho docente em uma cela de aula a partir de um conjunto de reflexões elaboradas sobre a educação em uma unidade prisional tendo como base a própria vivência da pesquisadora nesse espaço e, a partir dessa escolha, conhecer como acontece a oferta do ensino, desde alfabetização, nivelamento, ensino fundamental, ensino médio

¹ Nesta pesquisa entende-se por preso toda e qualquer pessoa que possui tolhido seu direito de ir e vir por tempo determinado.

até o Projeto Despertar pela Leitura. Todos esses níveis de ensino são pertencentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e ofertados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA da cidade de Curitiba/SC.

A prática pedagógica da Unidade Prisional de São Cristóvão do Sul

A intenção desta pesquisa foi a busca por estabelecer significados, estudos e compreensões desde o processo investigativo, ampliando-se, por sua extensão subjetiva, no contexto de educação em prisões. A escolha do tema de pesquisa se deu devido à experiência da pesquisadora como Assistente de Educação do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA de Curitiba/SC e a parceria que a escola possui com a unidade descentralizada² com atuação no presídio da cidade de São Cristóvão do Sul. Há duas unidades que integram o presídio. A unidade I nominada Penitenciária da Região de Curitiba é onde se encontram os reclusos do regime fechado, semiaberto e aberto, com capacidade para 350 detentos. A unidade II – Penitenciária Industrial de São Cristóvão do Sul abriga somente presos do regime fechado denominados presos de alta periculosidade, aqueles que cometeram crimes hediondos e vieram de várias cidades e estados; a capacidade é de 500 detentos.

Após três décadas de inauguração da penitenciária de São Cristóvão do Sul, a escola torna-se o foco da entidade em meio a um cotidiano marcado por regras de conduta e despersonalização dos reeducandos. A educação aos presos se torna o ponto de partida para a construção de políticas públicas que se efetivem com algum sucesso, pois inserir diretrizes requer esforços de diferentes esferas, entre elas a união de duas secretarias: a da justiça e a da educação.

Estamos, portanto, diante de uma situação paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar)

² Unidade Descentralizada é o nome atribuído às escolas vinculadas ao CEJA e com funcionalidade fora do prédio escolar, podendo ser situada na mesma cidade ou não.

que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e a continuidade nos estudos quando em liberdade, (re)integrando-o eficazmente à sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social (ONOFRE, 2009, p. 53).

O processo de construção dos documentos que norteiam a prática pedagógica da Unidade Prisional de São Cristóvão do Sul começou a ser formalizado no ano de 2017. O trabalho está sendo realizado com apoio da equipe técnica e gestora do CEJA, em parceria com a equipe responsável pela educação na unidade prisional a fim de idealizar as ações, as metas e os recursos pretendidos no decorrer do ano e o que compete a cada departamento.

No que diz respeito ao currículo, não há uma organização específica para os alunos de EJA ou para os alunos da unidade prisional. A questão de adaptação de currículo tem mais a ver com a metodologia de ensino; conteúdos, em si, não se diferenciam do currículo utilizado pelas demais modalidades de ensino.

No que diz respeito à metodologia, o que é levado em conta são os materiais que são de possível utilização nas diferentes disciplinas para o desempenho das atividades. Geralmente nas aulas se utilizam: livro, pincel e quadro, sem uso de tecnologias e sem muitos recursos. O professor se torna um grande agregador de informações, um porta voz do conhecimento. Os conteúdos trabalhados na unidade prisional são os mesmos da BNCC³, demonstrando uma busca de unidade pretendida no EJA, mas em outros momentos são evidentes algumas especificidades (Adaptação de Notas do Diário de Campo da pesquisadora agosto/setembro de 2017).

Nessa perspectiva, considera-se currículo apenas “[...] como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de dado ciclo de estudos” (FORQUIN, 1996, p. 188). Entretanto, é necessário ir além do conceito e da seleção de conteúdos que compõem a grade curricular:

³ Base Nacional Comum Curricular.

É necessário se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da EJA (SOARES, 1999, p. 202).

Pensando nisso, os eixos temáticos são adaptados para a realidade de cada turma no ambiente em que se insere. Conforme as orientações da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (2017, web), no que se refere à educação no cárcere, é mencionado:

O Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade é desenvolvido por intermédio dos CEJAs, atende aos jovens e adultos internos de estabelecimentos prisionais do estado de Santa Catarina e tem como objetivo a oferta de Educação Básica na perspectiva do direito à educação com base na LDB 9.394/1996 e conforme estabelece a Resolução Nº 3 do CNE/2010 e a Resolução nº 110 do CEE/2012.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi construída com base em um diário de campo, com relatos da imersão da pesquisadora no contexto educacional de um presídio, onde a liberdade é condicionada pelo contexto dos alunos. Nesse diário, estão os registros de aulas assistidas pela pesquisadora em cada uma das etapas de ensino naquele contexto. Esses relatos tornam possível problematizar o papel e a dimensão da educação em uma unidade prisional. Promovem-se, portanto reflexões a partir da pesquisa de campo em articulação com discussões teóricas sobre a educação no cárcere.

A pesquisa tem caráter exploratório a partir de um processo investigativo, tentando aprimorar ideias e constituir hipóteses, tendo a pesquisadora como observadora, mediadora e, por vezes, autora.

O diário de campo é composto de relatos divididos em 28 períodos de observação a aulas ministradas na Unidade Prisional da Penitenciária de São

Cristóvão do Sul. Esses relatos permitem compreender a dinâmica do processo educativo e formativo nesse contexto.

A base empírica deste projeto se organizou em duas ações: diário de campo e aplicação de um questionário junto a 23 docentes que ministram aula no presídio, sendo esses os eixos norteadores para a compreensão do papel da educação dentro da unidade prisional analisada. Do total de questionários aplicados, contudo, somente 11 foram devolvidos.

As anotações e os relatos da rotina diária das aulas acompanhadas em diferentes disciplinas e níveis subsidiam e dão visibilidade à experiência educacional vivida na prisão. Dinâmica essa necessária para problematizar algumas questões e compreender o que de fato é ser professor em uma unidade prisional.

Resultados e discussão ou resultados esperados

Esta pesquisa visa a refletir sobre as contribuições da educação nas prisões, considerando o trabalho docente na perspectiva de transformação reflexiva. Para isso, buscou-se a voz de 23 docentes da unidade prisional de São Cristóvão do Sul como materialidade investigativa.

Perguntou-se aos docentes sobre o tempo que atuam na área. As respostas revelam que são ACTs (Admissão de Professores em Caráter Temporário) e atuam há menos de um ano, permitindo inferir que há instabilidade em desenvolver práticas voltadas a resultados de longo prazo.

Na visão docente, a remição é o fator principal de incentivo quanto à participação do preso nas aulas (60 %), seguido da condição de redução do tempo ocioso (33 %).

A infraestrutura inapropriada é um dos elementos comprovados e citados como principal entrave ao docente para realizar atividades diversificadas (54 %) seguido pela insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos (31 %), o que limita o planejamento de ações diferenciadas. A figura 1 retrata uma cela de aula e ajuda a evidenciar a escassez de recursos para as aulas.

Figura 1 - Cella de aula de alfabetização



Fonte: Acervo da Pesquisadora, Agosto (2017).

Mesmo diante de todo o suporte disponibilizado, para muitos docentes é incompreensível e abstrato o olhar que dedicam a esse contexto específico. A experiência docente de lecionar, dentro da unidade prisional, com ensino restrito ao uso do livro, pincel, quadro branco e muita oratória, em detrimento de um ensino construtivista, impõe-se como um dilema, pois esse profissional não vivencia, de fato, sua identidade docente.

Necessitando se adequar a normas e a valores próprios da vida intramuros, despindo-se de suas crenças e credos, valores, opiniões e vida pessoal, com carência de recursos didáticos básicos, falta de currículo adequado, que respeite as peculiaridades dos alunos, o professor precisa ministrar aulas em salas insalubres. A não formação ou capacitação específica e as limitações impostas pelo regime disciplinar são desafios sobre os quais a presente pesquisa faz refletir.

A educação na prisão, a composição de tal cenário e as *celas de aula*⁴ são questões que movimentam esse estudo. A caminhada profissional de educadores que buscam por respostas se constitui o ponto de partida e a efetivação de políticas públicas relativas ao papel da educação na prisão.

Para o currículo, um aspecto a ser destacado no contexto geral é que não existe um currículo com diretrizes próprias para o ensino na prisão, sendo por vezes ineficiente o existente, necessitando a construção de uma proposta pedagógica própria para esse contexto. Os ajustes são feitos conforme necessário, principalmente em aulas expositivas.

Dentro da unidade prisional a ressocialização é um desafio imenso, daí a necessidade de promover a educação. A unidade prisional escolhida para pesquisa se difere das demais uma vez que propõe alternativas de reabilitação desde as atividades laborais nas empresas que estão alocadas dentro da prisão, nas diferentes etapas de ensino ofertado, no projeto despertar pela leitura e nos diferentes cursos de qualificação.

A educação na prisão, contudo, ainda carece de muitos ajustes, como um importante suporte na construção e na promoção de uma nova perspectiva ideológica educacional. A pesquisa contribui para evidenciar os cenários, mas nem sempre dispõe das condições necessárias que possam levar à mudança efetiva.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou elucidar questões que problematizam o papel da educação na prisão e as adversidades inerentes à efetivação do direito dos presos, uma vez que, para haver transformação social, é preciso possibilitar esse direito, efetivando-se o exercício da cidadania na medida em que o ensino contribui na formação de uma consciência crítica nos indivíduos.

A escola, seja no espaço prisional ou não, é concebida como universo de socialização. Embora esse feito seja positivo, o papel da educação não pode ser

⁴ No texto utiliza-se a grafia *cela de aula*, pois é o modo como aparece descrito nos documentos e legislações e também pelo estranhamento que tal expressão gera ao pensar as especificidades deste contexto educativo.

visto como exclusivo e singular na política de reinserção social, ela é parte de um conjunto articulado de ações que asseguram o desenvolvimento humano.

No decorrer do processo das aulas observadas e da construção de um diário de campo contendo as informações coletadas, a análise permite aclarar questões que permeiam o ensino dentro da prisão aliado ao ambiente desfavorável, ao resgate da dignidade do preso.

A rotina diária educacional dentro da prisão dá indício de nostalgia em relação às *celas de aula* e à infraestrutura gerando certa tensão disciplinar, em que os docentes estando desprovidos de seus preconceitos culturais e sociais passam com o tempo a terem controle emocional para lidar com a experiência incomum que enfrentam diariamente em seu trabalho.

Ao se buscar um entendimento para a existência da oferta de educação na prisão, compreendeu-se também que ações protetivas se afirmam em cada realidade social existente. Diferentemente das demais unidades prisionais conhecidas no estado, reprodutoras de descrença educacional, o papel da educação dentro da prisão em estudo fomenta a transformação do preso e do ambiente em que ele se insere incita, mesmo que de forma assistencialista, a inclusão social, a reinserção social, as relações interpessoais e a redução à discriminação social.

Em suma, há que se considerar a educação como proposta formativa e um dos meios de promover a integração social a partir do trabalho e da vivência algumas sugestões exemplificadas, tais como: o formato da formação docente e as necessidades de adequação para possíveis avanços; a possibilidade de ajustes nos documentos já existentes, visando a atender e firmar melhorias; um ensino mais articulado com o contexto da realidade de educação em prisões; infraestrutura adequada a receber presos e docentes para as aulas, propiciando novas práticas; currículo próprio para os alunos da prisão; materiais e recursos pedagógicos suficientes para fazer das aulas um espaço educativo; ampliação de projetos voltados à assistência integral resolutiva; equipe de trabalho dirigida a atender também aos docentes; estender o tempo de contrato do professor ACT a fim de aprender e ensinar a promoção de práticas de fortalecimento por meio da educação através da perspectiva dos direitos humanos; garantir experiências educativas; consolidar parcerias entre as secretarias de educação e de justiça, visando a dotar o homem preso de conhecimentos, valores e competências; e

também investir em políticas de atendimento em longo prazo, dando ênfase à realidade pós-saída do preso da unidade prisional.

E, mesmo sabendo que toda pesquisa se inicia de uma inquietação que se gera a partir de problemas, indagações, consultas e descobertas, ao final dela nem sempre há uma resposta exata, um desfecho generalista ou uma conclusão decisiva e restrita. Ao contrário disso, é um período no qual se teve para conferenciar, explorar e examinar todo o material elaborado, compilado e selecionado durante os estudos, em que, por vezes, abrem-se espaços para novas questões que darão prosseguimento a novas dúvidas, pois a busca pelo conhecimento é interminável e constante.

Referências

ASSIS, R.I. D. de. **A realidade atual do sistema penitenciário Brasileiro**. 2007. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos908/a-realidade-atual/a-realidade-atual.shtml>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

DEMO, Pedro. Ideias preliminares para uma Política Penitenciária. In: Ministério da Justiça. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, v. 1, n. 1, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**. v. 21, n. 1, p 187-198, jan-jun. 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2006.

INFOPEN. Portal de dados Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Disponível em <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de->

informacoes-penitenciarias/resource/ab647b36-acf9-4201-8ee4. Acesso: em 03 set. 2018.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista Reflexão e Ação**, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/0>. Acesso em: 25 set. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Educação de jovens e adultos**. SED, 2017. disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 07 de nov 2017.

SOARES, Leôncio J. Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Revista Presença Pedagógica**, v.5. n. 30. Belo Horizonte, 1999.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMBÓ GRANDE

Audete Alves dos Santos Caetano

Escola Municipal de Educação Básica Serafina Fontana Bonet

Creche Tia Maria Lucia

Timbó Grande - Brasil

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Adelcio Machado dos Santos

Marlene Zwierewicz

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Caçador - Brasil

Introdução

A avaliação é um dos aspectos essenciais para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e delinear o planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior. Martins (2009, p. 92) defende que essa avaliação deve ser integral “[...] uma vez que considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Todas as dimensões do aluno devem estar presentes, desde os aspectos comportamentais, cognitivos, afetivos, até os psicomotores”.

Considerando a relevância do processo avaliativo, esta pesquisa objetiva definir uma proposta de avaliação para a Educação Infantil, articulada com os

campos de experiência indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as demandas dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e das Pré-Escolas de Timbó Grande, Santa Catarina.

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), a pesquisa pretende alcançar os seguintes objetivos específicos: levantar demandas avaliativas correspondentes aos campos de experiências previstos pela BNCC para a Educação Infantil; sistematizar demandas elencadas para a Educação Infantil pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMPARP); analisar critérios de avaliação utilizados em redes municipais de Santa Catarina, observando sua proximidade com as demandas dos CEIs e das pré-escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande; validar o instrumento elaborado, por meio da participação de profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino Timbó Grande e de um representante do Conselho Municipal de Educação do referido município, visando à adequação de critérios utilizados em outra rede municipal de Santa Catarina à realidade local; analisar a percepção de especialistas em Educação Infantil sobre a proposta elaborada, adequando-a caso detectem necessidades.

A aproximação da pesquisa com a BNCC não significa a inexistência de críticas em relação a sua constituição e ao seu conteúdo. Como em outros documentos, sua construção envolveu discussões e embates e é importante que isso seja considerado. Contudo, a relevância dos campos de experiência para o desenvolvimento integral é indiscutível, por isso eles constituem eixos para o processo avaliativo pretendido neste estudo.

A pesquisa também procura atender o proposto no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense em relação à avaliação acompanhar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento das crianças, valorizando seus saberes e colaborando para o redirecionamento do planejamento docente (SANTA CATARINA, 2019). Nesse sentido, espera-se que a pesquisa possa contribuir com o processo avaliativo realizado semestralmente nos CEIs e nas pré-escolas de Timbó Grande, por meio de uma proposta que facilite a análise das diferentes dimensões implícitas no desenvolvimento integral e a tomada das decisões implicadas no planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação na Educação Infantil

Independentemente da etapa formativa, a avaliação é fundamental para a prática pedagógica e para os processos de ensino e de aprendizagem. Desde a institucionalização da Educação Infantil à realidade atual, muitos têm sido os conceitos atribuídos a ela. Parte deles destaca sua relevância pelo potencial que oferece para redimensionar o planejamento:

Avaliar envolve diagnosticar e planejar. A partir de dados e informações objetivas, busca-se identificar problemas e apresentar soluções para mudar o que for necessário, transformar uma dada realidade. Esse processo pode ter um caráter formativo, que contribui com a melhoria da educação por meio de um exercício de participação democrática, reflexão e diálogo. Entretanto, também pode ser o oposto disso (NAGASE, 2018, p. 129).

Silva (2012, p. 2), por sua vez, defende que avaliar significa “[...] analisar o processo de construção da aprendizagem vivenciada pelo educando, tendo como objetivo redimensionar todo o momento das propostas educacionais [...]”. Em um primeiro momento, o autor não faz referência ao desenvolvimento, como o fazem outros estudiosos que pesquisam a avaliação. Contudo, no mesmo artigo, Silva (2012, p. 3) registra que “Avaliar a aprendizagem significa investigar as potencialidades já estabelecidas no educando, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos de desenvolvimento.” Nesse sentido, a avaliação envolve

[...] um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo (HOFFMANN, 2012, p. 17).

Se avaliar os estudantes a partir do Ensino Fundamental não é um processo simples, avaliar o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil não é um processo menos complexo. Nesse sentido, além de ser uma

necessidade, é também um desafio porque o desenvolvimento integral implica avaliar dimensões que vão além das questões intelectuais ou físicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) faz referência a essa condição em seu art. 29, no qual define que é finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2005, p. 17). Essa demanda é reiterada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e também na BNCC, documento que vincula o desenvolvimento integral ao conceito de educação integral, (BRASIL, 2017, p. 14).

Com a indicação da necessidade do desenvolvimento integral nos documentos que contribuem para os rumos da educação brasileira, surgem preocupações sobre como desenvolver processos de ensino e de aprendizagem com foco nessa condição e que desenvolvam um processo avaliativo compatível com essa perspectiva. Nesse sentido, Rosemberg (2001) defende que a concepção norteadora da avaliação deve ser sustentada pela preocupação a respeito de que tipo de necessidade a criança é capaz de responder e de quem é a demanda.

A avaliação na Educação Infantil é prevista no art. 31 da LDBEN 9394/96. Essa regulamentação também indica que, nessa etapa formativa, a avaliação se constitua em uma ação que deve ocorrer mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento infantil, sem, contudo, objetivar a promoção para o ano subsequente (BRASIL, 2005).

Portanto, “A avaliação na Educação Infantil é uma ação necessária e faz parte do processo educativo dessa etapa de ensino” (MELISSA; GARMS; BATISTA, 2016, p. 4). Por isso, torna-se “[...] urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e evitando tenazmente seguir modelos da prática classificatória da escola tradicional [...]” (HOFFMANN, 2012, p. 14).

Com essa perspectiva, esta pesquisa pretende disponibilizar à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande um produto educacional que facilite a comunicação entre CEIs e famílias no processo de avaliação das crianças. Por isso, além de considerar as indicações da BNCC, especialmente sobre os campos

de experiências que constituem dimensões cruciais do desenvolvimento infantil, pretende-se considerar, na elaboração da proposta, especificidades que fazem parte da Educação Infantil local.

Metodologia da pesquisa

Considerando que esta pesquisa tem como foco a criação de um produto educacional que tenha como base opções avaliativas compatíveis com o desenvolvimento integral, será utilizado como referência o instrumento de avaliação da Educação Infantil produzido pela Rede Municipal de São Ludgero, Santa Catarina. Esse instrumento apresenta critérios para a avaliação de crianças de zero a cinco anos de idade, articulados com os campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017). Ele foi estruturado, inicialmente, por um Grupo de Trabalho coordenado por profissionais que atuam no Núcleo de Inovação Pedagógica (NIP) do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). Na sequência, o documento foi analisado e ajustado por todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e estão vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Ludgero com a intenção de considerar as demandas locais.

Para validar o instrumento, com o intuito de considerar a realidade de Timbó Grande, será priorizada a pesquisa descritiva. Para Vergara (2000, p. 47), essa pesquisa expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. No caso deste estudo, a pesquisa descritiva colaborará para avaliar as características dos critérios de avaliação e sua reformulação por meio de um processo de validação.

Em relação à abordagem, será utilizada a qualitativa. Essa opção se justifica pela necessidade da validação que pretende ser realizada e que não pode ser traduzida em dados objetivos.

Na primeira etapa da pesquisa, participarão 18 docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande. A inclusão de todos os profissionais que atuam na referida etapa formativa tem como pretensão o envolvimento do maior número possível de contribuições para consolidação de uma proposta que se aproxima das demandas locais.

Na segunda etapa, participarão 11 profissionais vinculados à Educação Básica da Rede Municipal de Timbó Grande. Com a inclusão desses profissionais,

pretende-se ampliar as possibilidades de análise dos critérios e seu ajuste à realidade local.

Na terceira etapa, participarão dois profissionais que desenvolvem pesquisas acerca da Educação Infantil. Sua função será analisar a estrutura geral do documento proposto, com especial atenção aos critérios avaliativos disponibilizados e à possibilidade de que estes apresentem condições que superem o viés quantitativo.

Resultados esperados

A opção por validar um instrumento de avaliação partiu da necessidade de reformular a avaliação atual utilizada na Rede Municipal de Ensino Timbó Grande. Nesse município, a avaliação vem sendo realizada em forma de relatório escrito livremente pelos docentes, sendo que, em determinados momentos, isso dificulta a realização do processo, que acaba, então, tornando-se repetitivo na descrição dos avanços e das dificuldades das crianças.

Espera-se que essa validação possa minimizar dificuldades dos docentes em relação à forma de se expressarem subjetivamente. Geralmente, são várias crianças a serem avaliadas, e o processo se torna cansativo em função da falta de indicações que podem nortear o registro sobre seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Considerações finais

Como não existem critérios definidos para a avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, os docentes organizam um relatório para cada criança. Isso é feito de acordo com seu domínio teórico, sua experiência e colaborações que recebem nesse processo. Apesar da defesa a não padronização dos processos de ensino e de aprendizagem, percebe-se que seria determinante o acesso a uma proposta que colaborasse para a avaliação do desenvolvimento integral, o que justifica a relevância desta pesquisa.

Não se pretende, contudo, que os critérios delineados favoreçam aquilo que Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84) definem como planejamento rígido e apostilamento, realizado “[...] com apoio em manuais e livros didáticos, muitos

deles em versão ultrapassada e tradicional.” Por isso, existe, sim, a intenção de discutir sobre as reais demandas locais, assegurando que o contexto seja considerado para que cada docente possa tê-lo em conta tanto na avaliação como no planejamento.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 93 a 121.

MELISSA, ita; GARMS, Gilza Maria Zauhy; BATISTA, Drielly Adrean. Por que e como avaliar na Educação Infantil? In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO E CURRÍCULO: RELAÇÕES E ESPECIFICIDADES, 6, 2016, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2016, p. 1-8.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de avaliação da Educação Infantil: da formação à performatividade – o cumprimento de uma AGEE no município de Maringá.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez. 2001.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 2, n. 9, p. 1-14, 2012.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: SED, 2019.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Juliana Tasca Olszewski

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Circe Mara Marques

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Introdução

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado. A garantia desse direito, contudo, ainda não é realidade para muitas crianças brasileiras, o que vem sendo um dos grandes desafios no campo da educação.

Desde a etapa de educação infantil, as escolas precisam se adequar aos novos desafios, construindo propostas pedagógicas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições e/ou capacidades. Cabe aos gestores mobilizar a sua comunidade escolar no sentido de discutir, construir e implementar uma proposta de educação inclusiva, mesmo que nenhuma criança com deficiência ainda esteja frequentando o espaço.

Alonso (2013) e Stainback (2002) reconhecem que o processo de inclusão, em escolas públicas ou privadas, não tem sido uma tarefa simples para gestores e professores brasileiros. A implantação de políticas públicas de educação inclusiva vem exigindo mudanças profundas nas concepções e estruturas das comunidades escolares.

Este estudo tratou do processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas brasileiras. O objetivo principal foi identificar o papel do gestor escolar nos processos de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida junto ao Sistema Municipal de Educação de um município do Vale do Rio do Peixe, na Região Sul do Brasil.

A perspectiva da educação infantil inclusiva na Diretriz Curricular da AMARP e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos CMEIs

A Resolução nº 5, de 2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2005). Esse documento orienta a formulação de políticas da educação infantil, entre elas, a construção de um currículo que articule o saber e as experiências das crianças com o patrimônio cultural, ambiental, científico e tecnológico.

Para dar conta da realidade local, em 2014, a Associação do Municípios do Vale do Rio do Peixe (AMARP) reuniu representantes de 14 municípios da região para elaboração da Diretriz Curricular da Educação Infantil desse conjunto de municípios da região. O objetivo principal do documento foi oferecer um direcionamento para a implementação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem.

No que se refere à inclusão de crianças com deficiência na rede regular, a Diretriz da AMARP reconhece que a escola é um espaço privilegiado para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, destacando que a criança com deficiência precisa de um espaço “[...] rico e desafiador, onde a interação com as demais crianças concorra para o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores” (AMARP, 2016, p. 19).

Na tentativa de contribuir para a ampliação e a qualificação das práticas inclusivas na educação infantil, a Diretriz da AMARP aponta 21 princípios e fundamentos para orientar a educação inclusiva. Esses não somente destacam a necessidade de uma “[...] gestão democrática e de descentralização com repasse de recursos financeiros diretamente à instituição, para reestruturação e organização do ambiente, da sala de aula e para as adaptações que se fizerem

necessárias” (AMARP, 2016, p. 20), como também dão ênfase à ideia de que todas as crianças podem aprender, bem como a necessidade de reformular as práticas pedagógicas.

Incluir crianças com deficiência na rede regular de ensino é um processo complexo, sendo que o documento da AMARP reconhece que tal processo “Vai além do ato de inserir, de trazer a criança para dentro do contexto da Educação Infantil. Significa envolver, compreender, participar e aprender” (AMARP, 2016, p. 22).

Metodologia da pesquisa

A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em 2018 a partir de levantamento bibliográfico, documental e empírico. O locus foi um município localizado no meio-oeste catarinense, na Região Sul do Brasil.

Para a produção dos dados, analisou-se a Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil da AMARP (2014) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na intenção de identificar o modo como este documento contempla (ou não) a perspectiva da educação inclusiva. Também foi realizada uma entrevista com quatro gestores dos CMEIs, identificados, nesse estudo, como G1, G2, G3 e G4. A entrevista teve o propósito investigar em que medida os princípios inclusivos da AMARP são do conhecimento dos gestores escolares e, também, os desafios enfrentados nas escolas para concretizar a inclusão na educação infantil.

Resultados e discussão

Os dados produzidos no estudo documental mostraram que o PPP de três CMEIs apresenta apenas uma definição de educação inclusiva, sendo que essa identificação é idêntica nesses documentos, deixando pistas de que não fora elaborado em conjunto com a comunidade local. No documento do quarto CMEI nada consta sobre a educação inclusiva. Ressalta-se que a construção do PPP foi uma conquista garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) para dar autonomia às escolas na elaboração da própria

identidade, sendo que cada escola tem incumbência de envolver a comunidade na elaboração de seu próprio documento, considerando a realidade local.

Durante a entrevista com os gestores, constatou-se que desconhecem os princípios de educação inclusiva elencados na Diretriz da AMARP. Considerando que esses especialistas têm a função de coordenar o trabalho pedagógico que ocorre na escola, fica clara a necessidade de estudo e discussão sobre tais princípios com o grupo de gestores para que esses possam ser desdobrados em ações concretas nas escolas.

Com relação aos pontos positivos da educação inclusiva em suas escolas, os gestores destacaram a “tolerância” o “respeito” e a “boa vontade” dos professores. GE4 lembrou que as crianças com deficiência, muitas vezes, necessitam de mais tempo para realizar as atividades e isso interfere na rotina de toda a turma. Contudo, deve-se considerar que um projeto inclusivo exige também a construção de redes de apoio, revisão do PPP da escola, formação de professores e gestores, adaptações no espaço físico, materiais didáticos e brinquedos, bem como flexibilização da rotina, parceria com as famílias e práticas pedagógicas diferenciadas.

GE1, GE2 e GE3 consideram que suas escolas não estão preparadas para receber crianças com deficiência. Esse despreparo abarcou as dificuldades envolvendo espaços físicos sem acessibilidade (GE1, GE2 e GE3), precariedade de recursos materiais inclusivos (GE2, GE3, GE4) e humanos com formação insuficiente e com considerável rotatividade no quadro de profissionais de apoio (GE1).

GE4 destacou que, muitas vezes, a escola não sabe o que fazer devido ao fato de as famílias não apresentarem o laudo médico da criança. Sobre isso, a diretriz da AMARP (2015, p. 19) reconhece a importância do mesmo, contudo alerta para que não sejam “ [...] confundidos com rótulos, reduzindo a criança a determinada condição, como “o autista”, “o TDA/H”, etc. Também Zortea (2011) chama atenção para o quanto o diagnóstico médico determina como lidar e o que esperar da criança. O documento da AMARP afirma que compreender as singularidades e a história de vida das crianças é mais importante do que caracterizar sua deficiência, dificuldades ou limitações. Nesse sentido, pode-se dizer que mais importante do que conhecer o diagnóstico da criança é se propor a conhecer a própria criança.

A precariedade do espaço físico, a escassez de materiais inclusivos, a pouca verba que as instituições recebem para investir na aquisição e na reposição de materiais pedagógicos foi outra questão apresentada pelas gestoras. Percebe-se que livros, materiais pedagógicos e mobiliários são pensados tendo em vista a maioria das crianças, ou seja, as tidas como “normais”, sendo que as minorias ficam, de certa forma, negligenciadas. Contudo, a Diretriz da AMARP (2016, p. 21) afirma que “A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários e a seleção dos materiais se tornam condições essenciais e prioritárias”.

Os gestores ainda mencionaram a carência na formação de professores. A Secretaria Municipal de Educação (SME) oferece formação continuada regularmente, contudo, as vagas em minicursos, oficinas e palestras que tratam da temática da educação inclusiva, muitas vezes, são ocupadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Diretriz da AMARP (2016, p. 21) destaca que “O êxito do processo inclusivo depende da formação continuada do professor, da constituição de grupos de estudos com os profissionais envolvidos, possibilitando ação, reflexão e constante redimensionamento da prática pedagógica”. Nesse sentido, também Alonso (2013) afirma que não basta investir no espaço físico e na aquisição de materiais. A formação de professores é bastante necessária porque são esses profissionais que atuam diretamente com as crianças e suas famílias.

Considerações finais

De modo geral, as instituições públicas enfrentam problemas de diferentes ordens para concretizar uma proposta de educação inclusiva na Educação Infantil e na cidade pesquisada não é diferente. A partir dos dados coletados junto aos gestores, percebeu-se que o município está envolvido na discussão da proposta inclusiva para a Educação Infantil, a exemplo do que está previsto na diretriz da AMARP, contudo os princípios inclusivos previstos nesse documento ainda não são suficientemente conhecidos pelos gestores escolares e não estão contemplados nos PPPs e nas práticas escolares. Todos os participantes reconheceram a necessidade de revisitar o documento da AMARP

com sua equipe e de revisar seus PPPs no sentido de incluir de modo mais consistente a educação inclusiva no documento da escola.

A perspectiva da educação inclusiva precisa fazer parte dos PPPs, não somente porque está prevista na Diretriz da AMARP, mas por ser um projeto da comunidade para garantir o atendimento do direito de todas as crianças à educação. Para isso, é preciso que a comunidade educativa esteja disposta e seja envolvida nessa construção, sendo que a pessoa do/a gestor/a é central no sentido de mobilizar, argumentar e orientar o grupo no planejamento e implementação daquilo que está previsto nas Diretrizes Nacionais e reafirmado nas diretrizes da AMARP.

Referências

ALONSO, Daniela. **Os Desafios da Educação Inclusiva**: foco nas redes de apoio. São Paulo: Nova Escola, 01 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em 2 de junho de 2018.

Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Diretriz curricular da educação infantil da AMARP**. Videira: Editora Própria, 2016.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

STAINBACK, S. As raízes do movimento de inclusão. **Pátio**. Porto Alegre, ano 5, n.20, p.15-17, 2002.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação Infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

A PSICÓLOGA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA ECOFORMAÇÃO

Cinthyia Ciola da Costa Senkiv

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Vera Lúcia Simão

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Introdução

A Psicologia é considerada a ciência do comportamento, atuando em diversas áreas. Uma delas é a Psicologia Educacional, que colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

Embora a atuação clínica se confunda com a da Psicologia Educacional e Escolar, as atribuições da Psicóloga Escolar ocupam um lugar importante no contexto educacional, sendo essa posição reconhecida como especialidade pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução 013/2007.

A violência escolar é um fato veiculado em vários canais de notícia e vem chamando a atenção da população como um todo, bem como do CFP. A partir de então, o Conselho tem se mobilizado para tornar Lei a presença dessa profissional no ambiente educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 71, aponta para a inserção da Psicologia nas

instituições de ensino, entretanto, como um profissional suplementar, deixando a critério dos Estados e dos Municípios essa iniciativa.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

[...]

IV - Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e **psicológica**, e outras formas de assistência social;

[...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para além disso, não se pode definir, ou vislumbrar, a presença da Psicóloga Escolar no ambiente educacional como uma salvaguarda da violência ou de comportamentos que fogem a padrões estereotipados: um estudante perfeito para uma escola perfeita. De acordo com o CFP (2013), a presença dessa profissional se conjectura para que os processos de ensino, bem como as relações interpessoais e intrapessoais, sejam parte dos processos educativos.

Nesse caso, a Ecoformação é um elemento primordial no que tange às relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como nos processos de ensino na partilha dos diferentes saberes entre psicóloga e professores, professores e estudantes. Partindo de Torre, Pujol e Moraes (2008), como uma maneira sintética, integradora e sustentável de se entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza. É nessa via que a Ecoformação educa, pois se sustenta na visão de que “formar” se faz a partir da (auto)formação, no conhecimento de si mesmo; da (hetero)formação, no contato com o outro; e na (eco)formação que concebe o conhecimento de si a partir do encontro com o meio natural.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da Psicóloga Escolar como profissional da educação, a partir da Ecoformação, nos processos de ensino, na compreensão dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Clementina Lona Costa da cidade de União da Vitória (PR). Trata-se de uma pesquisa descritiva, apoiada pela pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

A partir do entendimento do objetivo a que esta pesquisa se propõe, esperam-se estabelecer vínculos interativos entre a Psicóloga Escolar, professores e estudantes para transformar relações desconexas em relações ecoformadoras.

A Psicologia Escolar e sua relação nos processos de Ensino e da Ecoformação

A atuação da Psicóloga Escolar pode se estabelecer de várias formas, desde a promoção de ambientes positivos, avaliação, intervenção, entre outros, sempre priorizando o estudante e o bem-estar dele. Seu trabalho é importante na medida em que sua atuação, juntamente com a ação pedagógica do professor, caminhe em direção ao sucesso integral do estudante, seja ele cognitivo, emocional, social, pedagógico, entre outros. Também atua na promoção positiva nos relacionamentos interpessoais dos professores, como fator inerente ao sucesso escolar.

A aprendizagem é um tema muito estudado pela psicologia da educação, porque todo comportamento e conhecimento são aprendidos, focando no indivíduo o conhecimento intelectual. O processo de ensino, segundo Libâneo (1994, p. 90), “[...] é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.”. Da mesma maneira, pode-se perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Assim, como a psicologia busca o entendimento do indivíduo em relação ao seu ambiente, sem esquecer as heranças biológicas e culturais, a Ecoformação traz contribuições importantes ao ensino, valorizando as habilidades e as aptidões dos educandos, mesmo que o ensino seja repassado de forma fragmentada, como são as práticas educativas que priorizam os conteúdos (MORAES, 2008; TORRE; PUJOL, 2013; TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). O conceito da Ecoformação é amplo, mas, de forma sintetizada, busca desenvolver ações coletivas em prol do ambiente onde a criança está inserida. Torre, Pujol e Moraes (2008, p. 21) afirmam que “Entendemos a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de conceber a ação

formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza “[...]”, buscando, dessa forma, o bem coletivo.

A Ecoformação “[...]” representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.” (TORRE; ZWIREWICZ, 2009, p. 153). Ainda, possui algumas características a serem consideradas:

a) *vínculos interativos* com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal; b) *desenvolvimento humano* a partir da para a vida, em todos os seus âmbitos de maneira sustentável; c) *caráter sistêmico e relacional* que nos permite entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagem; d) *caráter flexível e integrador* das aprendizagens; e) *princípios e valores de meio ambiente* que consideram a Terra como um ser vivo, onde convergem os elementos da natureza tanto vivos como inertes. (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p. 21, grifo do autor).

Ao atender essas características, possibilita-se que o estudante se sinta parte daquele ambiente e, simultaneamente, zele por ele, buscando sempre por melhorias.

Os pressupostos da Ecoformação nos levam a compreender melhor o indivíduo, percebê-lo e senti-lo de forma ampla e na sua inteireza, visto que cada uma das características da Ecoformação aponta para a pessoa como um ser na sua totalidade, provido de sentimento, razão e emoção. Esses pressupostos, relacionados entre si e em direção ao outro e ao meio, podem favorecer a compreensão dos professores acerca das contribuições da Psicóloga Escolar nos processos de ensino a partir da Ecoformação. E, ao mesmo tempo, compreende-se, incorpora-se e aplica-se no dia a dia da escola, na forma de atitudes conscientes e em direção à formação integral dos estudantes, considerando desde o contexto em que se está inserido, promovendo, primeiramente, a necessidade de conhecer o eu (autoformação) para, então, relacionar-se com o outro (heteroformação), havendo nesse contato uma troca de experiências, as quais refletem no meio (ecoformação) (PINEAU, 2008).

O papel do docente se desenvolve com uma escuta sensível, um discurso integrador e faz lembrar da importância do papel das emoções, dos sentimentos no processo de aprendizagem, pois estão presentes nas ações humanas.

Ao pesquisar na linha da Psicologia, encontra-se Skinner (2003) que, em seu livro *Ciência e Comportamento Humano*, fala sobre emoções e faz entender como sendo um estado particular de alta ou baixa frequência de uma ou mais respostas induzidas por qualquer uma dentre uma classe de operações.

Método

Para atender ao objetivo deste estudo, será utilizada a pesquisa descritiva, apoiada pela pesquisa bibliográfica.

A pesquisa descritiva apresenta, em suas etapas, a observação, o registro, a análise, a classificação e a interpretação, sem que haja a interferência do pesquisador, portanto “[...] os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.” (ANDRADE, 2009, p. 114).

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que se chama de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet, entre outras fontes.

Assim, em relação à natureza do problema investigado, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. A abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2010, p. 23).

Para a coleta de dados, será utilizada a análise documental; grupo focal e diário de campo da pesquisadora. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados. Os professores que participarão do grupo focal, por fazerem parte da escola pesquisada, serão entrevistados a fim de se perceberem as contribuições da Psicóloga Escolar como profissional da educação, a partir da Ecoformação, nos processos de

ensino, na sua compreensão, valorizando todos os detalhes e as expressões praticados pelos professores durante o grupo focal.

A população participante da pesquisa será formada por 16 docentes, sendo selecionados dez participantes da escola investigada, para isso, informou-se que será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em todas as etapas.

Resultados esperados

Espera-se que, por meio desta pesquisa, a atuação da Psicóloga Escolar seja mais expressiva através de uma participação ativa e efetiva nos processos pedagógicos da escola. Almeja-se, em especial, que a comunidade escolar tenha os benefícios, contemplando com os estudantes um novo olhar para a valorização da pessoa humana, praticando a empatia como um hábito por intermédio da Ecoformação. Ao final da pesquisa, será organizado um Seminário na escola investigada, visando à formação para a utilização dos indicadores de ações com noções gerais da atuação da profissional de Psicologia como subsídio à atuação de educadores e de gestores da Educação Básica; (polinização).

Considerações finais

A partir das considerações trazidas nesta pesquisa, espera-se que a Psicóloga Escolar possa contribuir para uma educação transformadora, de envolvimento e de participação efetiva da comunidade escolar em prol de uma educação humanizadora. Entende-se, ainda, que a Ecoformação presente na ação pedagógica do professor, em especial, nos processos de ensino, trará subsídios para o desenvolvimento integral dos estudantes, no cuidado consigo, com o outro e com o meio. Dessa forma, um estudo que investigue as contribuições da Psicóloga Escolar como profissional da educação, a partir da Ecoformação, nos processos de ensino, pode proporcionar ao professor subsídios para aprimorar sua prática pedagógica a favor de uma educação de estudantes mais criativos e conectados à vida.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica/Conselho Federal de Psicologia**. Brasília, DF: CFP, 2013.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. *In*: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES. Ecoformação – Além da educação ambiental. *In*: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.

PINEAU, G. Estratégias universitárias de investigação transdisciplinar em formação. *In*: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 87-112.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008, p. 21- 59.

TORRE,S.; PUJOL,M.A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE,S.;PUJOL,M.A.;SILVA,V.L.S. (Org.). **Inovando na sala de aula:** instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos e ecoformadores. *In:* ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la (org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

O PCE COMO METODOLOGIA DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leandro José Carneiro de Almeida

Secretaria de Educação de Timbó Grande
Timbó Grande - Brasil

Vera Lúcia Simão

Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
Caçador - Brasil

Introdução

Um olhar especial precisa ser direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental, em que se notam disciplinas e campos do saber fragmentados. Na sua grande maioria, observam-se práticas pedagógicas desarticuladas, pouco relacionadas entre disciplinas, bem como com o contexto local e global.

O professor, ao conhecer mais os estudantes, pode elaborar e refletir melhor sobre suas ações, direcionando-as ao encontro de aprendizagens significativas e próximas à sua realidade. “Os alunos são centro de todo o processo de ensino realizado (ou mesmo idealizado) na escola, uma vez que todas as ações nesse espaço estão (ou deveriam estar) voltadas para eles e para suas aprendizagens.” (CAVALCANTI, 2011, p. 36). Dessa forma, torna-se imperativo um olhar para as transformações que a sociedade vem sofrendo, além da necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, aprimorando as práticas e os saberes docentes.

Aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdos e um sistema rígido de conduta e avaliação não cabem mais em uma sociedade em constante transformação. Para tanto, as metodologias de ensino necessitam atender às necessidades de uma sociedade contemporânea, fomentando nos

estudantes diferentes formas de pensar e de buscar soluções para diferentes problemas. Uma das propostas que têm sido estimuladas como alternativa nessa direção são os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições da proposta metodológica dos PCEs para a implementação de um processo pedagógico inovador e criativo, que visa à transdisciplinaridade dos conteúdos, nos 7^{os} Anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues (EMEBGR) na cidade de Timbó Grande (SC). É importante destacar que esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Cultura, Ensino e Formação Docente” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

A partir dos resultados, pretende-se contribuir de forma efetiva e significativa nos processos pedagógicos por meio da proposta metodológica do PCE. Dessa forma, propõe-se indicar caminhos, possibilidades criativas, inovadoras, transdisciplinares e ecoformadoras tão necessárias à educação presente.

Processos Pedagógicos no contexto Escolar

Ao longo dos últimos anos, metodologias de ensino na educação básica têm valorizado cada vez mais o papel do estudante no processo de ensino e de aprendizagem e a construção do seu próprio conhecimento e de seus pares. No entanto, esse processo em grande parte das escolas ainda carece de inovações em suas práticas pedagógicas. Inovações essas que permitam a vivência significativa de experiências formadoras e que estimulem a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os estudantes.

Uma grande preocupação está no baixo aproveitamento escolar como mostra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, encontra-se a Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues, que ao longo dos anos vem progredindo lentamente,

mas, não menos significativo, devido às características sociais e culturais apresentadas pelos estudantes. Os dados apresentados pelo MEC apontam que a escola encontra-se abaixo das metas estabelecidas, e isso vem acontecendo nos três últimos resultados: no ano de 2013, a meta estabelecida foi 4,2, e o resultado alcançado foi 3,7; em 2015, a escola tinha como meta 4,6 e obteve 4,3 na avaliação; e, em 2017, a meta era de 4,8, e o alcance foi de 4,7, (INEP, 2018).

No entanto, além dessas questões apontadas, identifica-se, ainda, outra especificidade; a desarticulação entre as duas fases do Ensino Fundamental, o que evidencia a necessidade de construção coletiva das propostas pedagógicas e requer formação continuada desenvolvida de forma colaborativa.

Para assegurar tal intencionalidade, a gestão da educação pressupõe a observação e o planejamento de vários dispositivos no âmbito nacional, estadual e ou municipal. Nessa linha reflexiva, Lück acena que

Planejar a educação e a sua gestão implica delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. (LÜCK, 2009, p. 32).

No âmbito de uma rede municipal de ensino, além de outros dispositivos locais, como o Plano Municipal de Educação, tem-se também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse é um dispositivo que, articulado às demais normas legais, condensa o ideário educativo que confere identidade, orienta a organização e as ações educativas, tal como apontam Gadotti (2000), Veiga (2008) e Vasconcelos (2004), tanto no âmbito de uma rede de ensino quanto das instituições que a integram.

O PPP deve contemplar, na sua essência, a qualidade de ensino a ser oferecido, pautando-se na gestão democrática, com princípios de igualdade e liberdade. É importante reforçar que esses conceitos se encontram estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos seguintes artigos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência: I – elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; [...] VI – articular-se com as famílias e a

comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da **proposta pedagógica** da escola; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a **proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola; [...] (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifo nosso).

Observa-se, pois, que a organização do trabalho pedagógico, antes de ser uma necessidade, é, também, e, principalmente, uma exigência legal. É enfrentando essas premissas com compromisso que a escola estabelece condições de realizar um trabalho fundamentado em uma proposta emancipatória, que não esteja de todo desvinculada das políticas educacionais que a sustentam, mas que lhe concedam a liberdade de construir sua própria autonomia, entendendo essa última como possibilidade de exercício da democracia no espaço público.

A metodologia dos PCE, de acordo com Torre e Zwierewicz (2009), é baseada nos princípios da complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade, podendo contribuir para desenvolver a criatividade e a autonomia dos estudantes em um percurso pedagógico inovador, transformando o ensino fragmentado e descontextualizado.

A partir das necessidades e das demandas por uma proposta pedagógica criativa na EMEB Gleidis Rodrigues, busca-se investigar a metodologia dos PCEs como forma de superação dos problemas apresentados anteriormente e que proporcione aos estudantes dos 7^{os} Anos a construção de saberes mais integrados e contextualizados.

A metodologia do PCE foi criada em 2009 por Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre. Na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação”, Torre e Zwierewicz lançaram a metodologia dos

Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), tendo como pressupostos teóricos e metodológicos o paradigma sistêmico, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

A grande transformação na prática pedagógica com o PCE é precisamente isto, educar a partir de situações reais e que possam articular o conhecimento curricular à realidade de cada estudante. E esse é o grande interesse nesta pesquisa: partir da realidade local dos estudantes da escola investigada.

Torre e Zwierewicz (2009) afirmam que o trabalho com projetos, especialmente com o PCE, vai além de um ensino fragmentado, gerando aprendizagens significativas a partir da vida e para a vida. Dessa forma, conseguiu-se agregar os componentes curriculares necessários a cada ano escolar em um trabalho contextualizado dentro de um tema de interesse e ou necessidade dos estudantes.

Nessa perspectiva, os autores Torre e Zwierewicz (2009) estabelecem alguns elementos fundamentais a partir do PCE, Torre; Zwierewicz (2009, p.156-157) “A Consciência; *Sentipensar* e vivenciar; Valores humanos e sociais; Autonomia e criatividade; Currículo integrado; Estratégias múltiplas e diversificadas; Avaliação polivalente, continuada, formadora”. Esses organizadores didáticos dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) podem ser vislumbrados como referência para o planejamento didático pedagógico.

Da mesma forma, os autores enunciam os organizadores conceituais, Torre e Zwierewicz (2009, p. 159-161) “Epítome ou campo formativo; Legitimação teórica e pragmática; Questionamento, problemáticas e perguntas geradoras; Metas como eixo norteador; Rotas, itinerários; Coordenadas temporais ou plano; Avaliação emergente; Polinização”.

Ao implementar um PCE no espaço escolar, pode-se aproximar e relacionar os conceitos didáticos propostos por Torre e Zwierewicz (2009), potencializando conhecimentos conquistados e ampliando novas formas de aprender.

Metodologia

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da proposta metodológica dos PCE para a implementação de um processo pedagógico

inovador e criativo, que visa à transdisciplinaridade dos conteúdos, dos 7^{os} Anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues na cidade de Timbó Grande (SC).

Caracteriza-se como pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa bibliográfica e com abordagem qualitativa. Tripp (2005) particulariza a pesquisa-ação como uma das formas de investigação-ação e a define como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Por pesquisa bibliográfica, entende-se a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, considerando-se a natureza do objeto de investigação. Segundo Thiollent (2000), nesse tipo de pesquisa, a objetividade estática é substituída pela relatividade observacional, segundo a qual a realidade não é fixa e o pesquisador desempenha papel ativo na captação da informação.

Para a coleta de dados, serão utilizados: análise documental, gravações (vídeos e fotos) das ações pedagógicas, diário de campo do pesquisador, questionário de Autopercepção Docente (VADECRIE) e questionário de Percepção dos Alunos sobre os Professores (VADECRIE). Dentro desse contexto, será necessário planejar e implementar um PCE com os professores dos 7^{os} Anos da EMEBGR. A população participante da pesquisa será constituída por 12 docentes e 30 estudantes dos 7^{os} Anos do Ensino Fundamental da Escola já mencionada, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino.

Resultados esperados

Os resultados esperados para os 7^{os} Anos apontam para a transformação de práticas pedagógicas fragmentadas em práticas pedagógicas contextualizadas, criativas e inovadoras. Ainda, espera-se que esta pesquisa traga a transdisciplinaridade como parte do processo de ensino e de aprendizagem, promova a contextualização entre as disciplinas, incentive o protagonismo estudantil e, por consequência, acarrete a melhoria nos índices avaliativos da escola.

Como produto educacional desta pesquisa, será apresentado um roteiro de prática pedagógica inovadora e criativa para os anos finais do Ensino Fundamental, baseado na transdisciplinaridade e, por fim, um Seminário na escola investigada em formato de formação para utilização do roteiro; (polinização).

Considerações finais

Desconstruir um modelo de ensino descontextualizado e fragmentado torna-se um grande desafio, que coloca à prova muitas certezas e inquietudes. O PCE, com sua proposta transdisciplinar, poderá permitir a elaboração de uma formação contextualizada e baseada na realidade em que os professores e os estudantes estão inseridos. Por meio do PCE, pretende-se identificar limites e fortalezas da escola, partindo do olhar conjunto dos professores e dos estudantes, transformando conhecimento em tomada de consciência a partir de uma educação contextualizada, a partir da vida e para a vida.

Referências

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CAVALCANTI, L. de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar geografia? *In*: CALLAI, Helena (org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijui, 2011. p. 35-56.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF,

2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRE, S. de la; ZWIREWICZ, M. Projetos criativos e ecoformadores. *In*: ZWIREWICZ, M.; TORRE, S. de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-176.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/sci-elo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 1 jun. 2019.

VASCONCELLO, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**: novos desafios para a escola. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PARTE II
PESQUISAS INTERNACIONAIS
Bolívia, Colômbia e México

LA EMERGENCIA DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA TRANSDISCIPLINAR EN LA EDUCACION AMBIENTAL

Loren María Narváez Vélez

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad Simón Bolívar - USB
Barranquilla – Colômbia

Juan Miguel González Velasco

Universidad Mayor de San Andrés - UMSA
La Paz - Bolivia

Introducción

“Volvemos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que sólo de esta manera se venza la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento.” (Nicolescu, 1996).

En el presente estudio se aborda la emergencia de una Investigación acción educativa transdisciplinar, como la reflexión en el aula de las crisis por la que atraviesa el planeta entendida como una problemática glocal, del papel protagónico del hombre y de la forma en que desde la educación ambiental se puede contribuir a transformar realidades, formando sujetos con visión sistémica y compleja, que contemplen el mundo como un sistema religado, como un todo y un elemento del todo producto de una profunda reflexión y el estudio de las dinámicas involucradas en su cotidianidad, generando sentimientos de unión planetaria, esta como “la exigencia racional mínima de un mundo limitado e interdependiente”, que genere un lazo fuerte entre Él y el

planeta, considerada como primera y última Patria. (Morín, 1999, p. 40), y como lo expresa Nicolescu (1996) “Volvemos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que sólo de esta manera se venza la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento.”

De la investigación accion educativa a la transdisciplinar

El hombre se ha creído el cuento de la independencia hasta el punto de creer ser el “Gengis Khan de la periferia solar” (Morín, 2008, p. 17) y realmente lo que hace es ir directo a un proceso de autodestrucción, ya que su hogar “la tierra patria está en peligro” y no por la evolución de la naturaleza, si no por las practicas antropogénicas que se derivan en daños ambientales locales y planetarios, ósea, hoy nos damos cuenta que el “enemigo de nosotros, somos nosotros mismos” (Morín, 2008, p. 60), el antropoceno ha comenzado en la era cuaternaria, donde la actividad humana prima sobre el planeta y lo marca, el hombre con reduccionista y fragmentaria visión unidimensionaliza y linealiza todo cuanto le rodea, los problemas ambientales, no escapan a esa pérdida o aun peor la no existencia de esa conciencia de la que nos habla Morín, una conciencia planetaria (Morín, 2001).

A la fecha el olvido más grande del hombre es el de conocerse el mismo, para relacionarse mejor con sus iguales, reaprender de su planeta e identificarse como ciudadano de este (Morin, Ciurana y Motta, 2006) generando propuestas concretas de metodos y estrategias que desde la praxis en la escuela desarrollen una vision sistémica del mundo, compleja y glocalizada¹, que contribuya a la reflexión del sujeto sobre su papel en este y la relación intrínseca que existe con la naturaleza que lo rodea, entendiendo que hace parte de un ecosistema propiamente dicho que se auto organiza, que se autorregula, se relaciona con su entorno y con los demás seres, intercambia materia y energía, con el objetivo de ayudarse y complementarse, siempre en búsqueda del equilibrio eco sistémico (Morín, 2003).

¹ El concepto procede del término japonés "dochakuka", derivada de *dochaku*, “el que vive en su propia tierra”, es pensar global y actuar local.

Se deberán plantear nuevos escenarios de investigación teóricos, epistemológicos y metodológicos que rompan las fronteras de las disciplinas, generando un dialogo de saberes que vaya camino a una formación del sujeto, resignificando a la escuela como ese espacio donde se forma para la vida con visión de un mundo globalizado, donde recobra su misionalidad e incorpora nuevamente las dimensiones olvidadas del sujeto y sus raíces terrestres, donde pueda entender que la tierra le pertenece y que él le pertenece a la tierra, la identifique como su casa por lo cual debe cuidarla y conservarla, al identificarse como habitante del planeta y contextualizando este como su entorno, su principal objetivo será la búsqueda del bien colectivo antes que el bien individual, y entenderá las redes y complejas interacciones de todo cuanto lo rodea, la conciencia planetaria es pues esa visión eco sistémica del mundo en el que vivimos (Morín, 1999).

Es la era de las disciplinas y de la fragmentación del conocimiento, Edgar Morín (1998, p19) afirma: “nosotros estamos en una época de saberes compartimentalizados y aislados los unos de los otros”... “que tratan problemas recortados olvidando los grandes problemas, que son transversales, transnacionales, son múltiples, multidimensionales, transdisciplinarios y, en nuestra época de mundialización, son planetarios”, es tiempo, como lo expresa González (2010) “de plantear una teoría educativa transformadora, planetaria, universal y cósmica que responda a necesidades transdisciplinarias y complejas, aplicable a cualquier campo de conocimiento, disciplina o ciencia”. Urge una investigación que emerja como resultado de una reflexión compleja y transdisciplinar, en donde las bases teóricas sobre las que descansa se conviertan en redes interconectadas capaces de asumir problemas educativos y afrontar sus bucles, aportando las diferentes realidad del sujeto desde su nivel de percepción permitiendo, como menciona Nicolescu (1996), “una visión cada vez más general, que abarca la realidad, sin lograr nunca agotarla por completo” y se necesita pues que problemas complejos como los que aquejan a la humanidad se desarrollen en la escuela desde el tejido interconectado de las disciplinas, sin fragmentaciones, sin simplicidades, con el único objetivo de entender y poder plantear soluciones a las realidades del mundo.

Ahora bien, cuando se habla de investigación acción educativa, se habla de Stenhouse (1975) y su concepción del “aula como laboratorio y el maestro como investigador”, y de John Elliott (1993) quien define la investigación acción

educativa como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los maestros, que tiene como objetivo ampliar la comprensión y hacer el diagnóstico de sus problemas prácticos, todo lo que surja de ella ira encaminado a modificar la situación una vez que se logre una comprensión profunda de los problemas, desde los problemas mismos y su cotidianidad, que posibilitan revisar la práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de los demás actores.

La IAE² tiene características propias, ella es:

Cíclica, recursiva: pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar	Participativa: los actores se implican como investigadores, o al menos participantes activos, en el proceso de investigación
Cualitativa: trata más con el lenguaje que con los números	Reflexiva: la reflexión crítica y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

La realidad es compleja, no es fácil de abordar desde una educación ni una investigación tradicional, ya que éstas se han caracterizado por una larga tradición simplificadora, reduccionista, lineal y fragmentaria, que no llega a comprenderla en su totalidad, solo lo intenta (Morin, 2001), la sociedad cambia, muta y se transforma, los problemas de la sociedad y la escuela misma, vista como micro sociedad, también lo hacen, estos necesita de una vía emergente, producto de una reflexión colectiva de esa realidad cambiante, del dialogo íntimo de los saberes y de una contextualización permanente que tiene por objeto de estudio del proceso de aprendizaje-enseñanza,, donde prima el aprendizaje más que la enseñanza, lleva consigo el aprender, desaprender y el reaprender.

La ambiental, es una de las crisis planetarias y solo desde una educación ambiental vista como un conjunto de saberes que pueden “impulsar procesos

² Investigación acción educativa.

orientados a la construcción de una nueva racionalidad social” (Leff, 1998, p. 32), que permite una nueva visión sistémica del ambiente, como un todo integralizador (Sauvé, 2001), que va más allá del simple conocimiento del entorno, siendo clave el estudio de su complejidad para entender las dinámicas planetarias no desde una asignatura, ni de una disciplina, ni de un conjunto de actividades, sino desde acercamiento globalizador e integrador de la realidad, una realidad compleja (Novo, 1996)

Solo el paradigma emergente permite “superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica”; es decir, como bien lo dice Migueles (1997) “entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria” e ir más allá a la transdiscipliniedad, esta que según Morín (2001), responde “a esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las pone en trance” (p. 158), ya que esta teorización tiene como sustrato reconocer la existencia de diferentes niveles de realidad del objeto, y, en consecuencia, distintos niveles de realidad del sujeto, pero que a su vez se pasa de un nivel de realidad a otro, sin excluir, ni vencer, solo hay dialogo y se llega a un tercero incluido (T), donde cada nivel es lo que es, debido a que todos los niveles existen al mismo tiempo, que da cuenta de que la estructura de la totalidad de los niveles de realidad es una estructura compleja, los cuales aterrizados en la escuela dan cuenta del trabajo cotidiano y experiencial del docente como actor del proceso de formación, reconociendo las diferentes realidades, no existe una única y verdadera, el conocimiento es construido y experiencial, es un proceso único para cada sujeto, para cada estudiante, que desde la lógica se llega a un conceso, se dialoga y se pasa de un nivel a otro entendiendo las percepciones sin excluir, da cuenta de las interconexiones existentes y de la totalidad del sistema yéndose a los elementos y viéndolos como partes del todo pero el todo a su vez, esa investigación compleja y transdisciplinar, contextualizada y nada fragmentaria, ni reduccionista y mucho menos simplista dará cuenta de las nuevas dinámicas emergentes para las nuevas realidades vividas. (González, 2015), con el fin de proponer soluciones elaboradas desde el problema mismo por todos los actores de la sociedad o micro sociedad escuela.

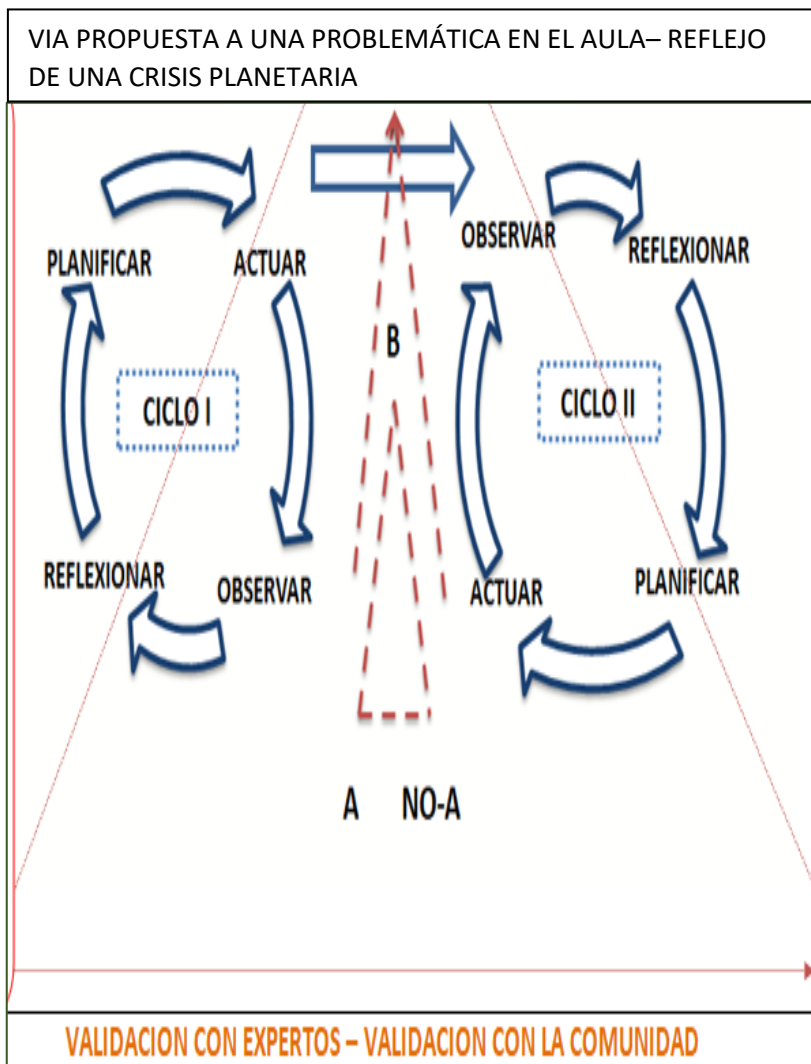


Figura 1. Ciclos de la investigación acción educativa transdisciplinar, construcción pasantía internacional

Fuente: González y Narváz (2018)

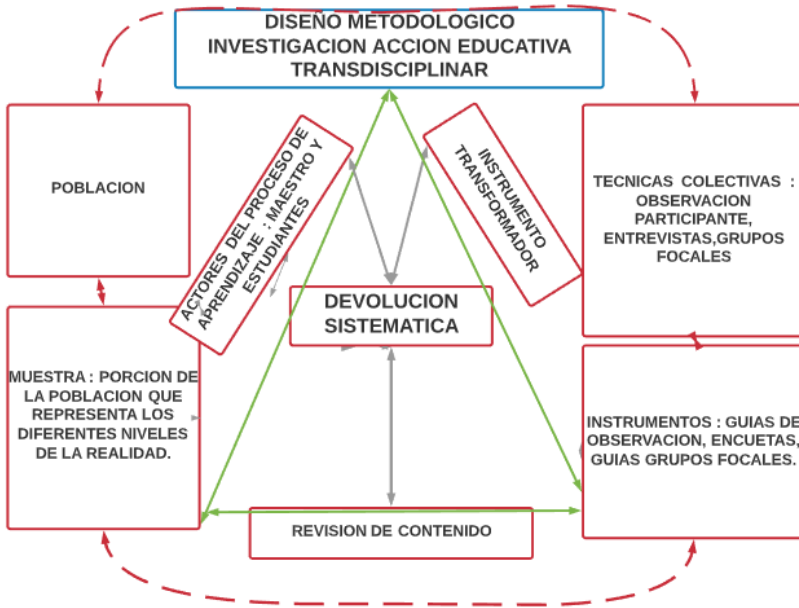


Figura 2. Diseño metodológico investigación acción educativa transdisciplinaria, construcción pasantía internacional

Fuente: González y Narváez (2018)

Resultados esperados

Se espera que con el desarrollo de la investigación acción educativa transdisciplinaria se logre un entretrejo epistémico, teórico y metodológico bajo la teoría crítica, situada en un paradigma emergente, a partir de los cuales se hará posible el religaje de teorías, metodologías y saberes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje enseñanza de la educación ambiental en la escuela, en la cual los actores del proceso intervienen en la construcción colectiva y la resolución de problemas desde su cotidianidad.

El enfoque del tercero incluido, de los diferentes niveles de la realidad y de la complejidad se religan y subyacen como sustrato guía sobre las cuales se desarrolla la investigación, que es el reflejo de la integración de la teoría y la

practica reflexiva, en una realidad educativa compleja en la que los procesos de aprendizaje enseñanza impactan en la transformación de los saberes y concepciones de los diferentes actores del proceso: estudiantes, maestros y comunidad posibilitando estados de conocimiento, auto-reconocimiento y reconocimiento del otro, desde cada una de sus multidimensionalidades, de sus niveles de la realidad y de sus multireferencialidades social, económica, cultural, educativa sin que ninguna sea excluida. (González, 2013).

Conclusiones

Con el desarrollo de la investigación acción educativa transdisciplinar se pretende, al tener diferentes realidades y niveles de esta, no haya exclusión, sino una dialogicidad permanente que lleva a la inclusión del tercero, logrando la evolución del ser y de las disciplinas, olvidando la tradicionalidad de los contrarios, los vencidos y los vencedores de la dialéctica y logrando el dialogo de la concertación sin egos heridos presentes, con una devolución sistemática permanente.

La sociedad es compleja, la comunidad educativa es compleja, el hombre es complejo, los problemas ambientales vividos son complejos, convivimos en complejidad hace millones de años, no es nueva para el ser humano, las interconexiones han existido, pero la visión del hombre se ha cegado y urge llegar a una vía metodológica transdisciplinar para develar nuevamente esas líneas de interconexión entretejidas, no como un discurso sino como una praxis educativa y formadora.

Referencias

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Morata: Madrid.

González, J. (2012). Teoría Educativa Transcompleja. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar - Tomo I.

González, J. (2013). Aula Mente Social. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar -Tomo III.

- González, J. (2013). Currículo Transcomplejo. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar - Tomo IV.
- González, J. (2015). Religaje Educativo. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar - Tomo V.
- Martínez, M. (1997). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Morín, E. (2011). La Vía para el Futuro de la Humanidad. Madrid: Paidós.
- Morín, E. (2001). La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Edición.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- Morin, E. y Kern, A. (1999). Tierra Patria. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E., Ciruana, E. y Motta, R. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona, España: Gedisa.
- Morín, E. y Hulot N., (2008). El año I de la era ecológica. La tierra que depende del hombre que depende de la tierra. Barcelona: Paidós.
- Nicolescu, B. (s.a.). La transdisciplina. Manifiesto. Mónaco: Du Rocher.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN LA DIDACTICA DE SALUD PÚBLICA ENFOQUE COMPLEJO Y TRANSDISCIPLINAR

Juan Miguel González Velasco

Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas
Universidad Mayor de San Andrés La Paz - UMSA
La Paz - Bolivia

Introducción

El presente capítulo es una investigación en el campo de la Salud Pública en la Educación Superior bajo la aplicación de la Teoría Fundamentada (en inglés Grounded Theory) formulada en el año 1967 por los sociólogos norteamericanos Barney G. Glaser y Anselm Leonard Strauss (Glaser y Strauss 1967). La teoría fundamentada es de gran importancia para la investigación cualitativa (Flick, 2012), la misma que está en el mundo de la descripción e interpretación para llegar a procesos de comprensión de una realidad (Miranda, 2017)

Pero que entendemos por pensamiento complejo moriniano, aquel que religa el conocimiento, experiencias, prácticas y el quehacer educativo en su conjunto. En este sentido, Morin define el pensamiento simplificador, “como aquel que se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos” (Morin, 2004, p. 23)

Como indica el prefijo *Trans*, la transdisciplinariedad se preocupa por aquello que está entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina. Su objetivo es la comprensión del mundo actual, en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. La palabra en sí es bastante reciente: fue introducida por primera vez por Jean Piaget en 1970 (Nicolescu, 2011).

Salud Pública es la disciplina dedicada al estudio de la salud y la enfermedad en las poblaciones. La meta es proteger la salud de la población, promover estilos de vida saludables y mejorar el estado de salud y bienestar de la población a través de programas de promoción y protección de la salud y prevención de enfermedades (UPR, 2019). En este contexto la presente investigación también tiene como objetivo poder analizar los procesos de aprendizaje enseñanza que puedan llevar al cumplimiento de la definición que nace en el marco de la Organización Mundial de la Salud.

La presente investigación pretende generar teoría sustantiva comparativa entre dos muestras de didácticas de aula Salud Publica en Educación Superior, con la finalidad de poder categorizar y subcategorizar una postura paradigmática emergente en la aplicación de la didáctica de Salud Pública en carreras de Ciencias de la Salud en Educación Superior.

Materiales y método

Se aplicará el método cualitativo de Teoría Fundamentada en todas sus fases (Strauss y Corbin, 2002): recolección de datos, organización de datos, método comparativo constante con sus tres codificaciones abierta, axial y selectiva para el desarrollo de teoría sustantiva. El soporte de análisis de datos fue el uso del software Atlas-ti 7.5 muy utilizado para investigaciones educativas (San Martín, 2014). El muestreo teórico se basó en Memos generados a partir del análisis de clases de aula de la asignatura de Sociología y Salud Pública de segundo año de formación en la Carrera de Química Farmacéutica muestra 1 y de la asignatura de Epidemiología, Salud Publica y Sociología de la Carrera de Bioquímica muestra 2 de la Universidad Mayor de San Andrés de la Paz Bolivia.

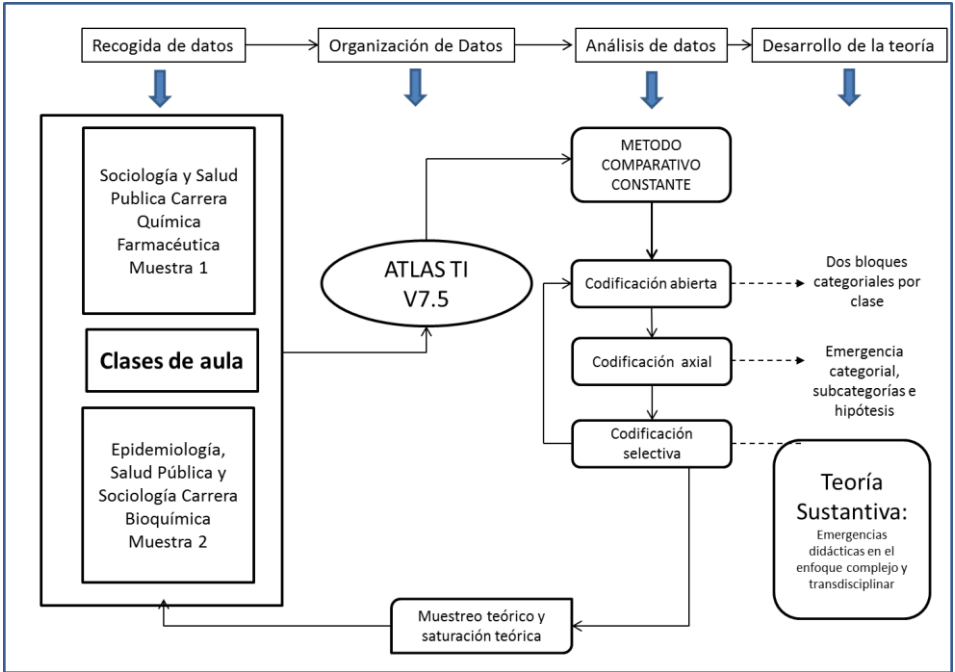


Figura 1. Diseño metodológico para la categorización y subcategorización

Fuente: Elaboración propia

Resultados esperados

La investigación presentada se basará en el análisis de la TF en sus fases para poder analizar la didáctica en Salud Pública que se aplica en la Educación Superior a fin de encontrar elementos emergentes que permitan analizar en qué nivel podemos aplicar principios del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

De qué manera la didáctica aplicada en la Universidad aporta un sentido que vincule lo complejo y transdisciplinar orientado al proceso salud-enfermedad visto desde la cotidianidad.

La recogida de datos se basará a partir de la organización de los datos en el software Atlas ti versión 7.5.

Consideraciones finales

Es a partir de este análisis, que tanto el pensamiento complejo moriniano y la transdisciplinariedad son herramientas muy importantes en la construcción de un paradigma emergente útil a la Educación (González, 2018).

La aplicación de la teoría fundamentada como estrategia de investigación cualitativa para el análisis de clases de aula en la Educación Superior resulta ser una gran herramienta para la construcción de teoría sustantiva que permita comparar sus aportes y también lograr tomar sus categorías y subcategorías más importantes para una mejor enseñanza muy necesaria para este siglo que recién comienza.

Para los actores educativos se abre un nuevo puente de discusión, ya que se puede poner en práctica nuevas estrategias a partir de los principios y bases del pensamiento complejo moriniano y entender la gran utilidad que puede tener para los estudiantes el llevar la aplicación de una disciplina bajo puentes de integración que van de lo multi-pluri-inter y transdisciplinar.

Referencias

Flick, Uwe (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Glaser, Barney. y Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaccion.

González, Juan (Coord.) (2018). *Transdisciplinariedad en la Educación. Docencia, Escuela y Aula*. La Paz:Prisa LTDA.

Miranda, Alexander, Cavadias, Liris y Lora, Antonio (2017). La teoría fundamentada en el marco de la Investigación Educativa. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245.

Morin, Edgar (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Morin, Edgar (2009). *Los siete saberes de la Educación del Futuro*. UNESCO.

Nicolescu, Basarab (2002). *Manifiesto a la Transdisciplinariedad*. México.

Nicolescu, Basarab (2011). *Discurso central del Congreso internacional de educación superior celebrado en Estambul*, Turquía 27-29 de mayo de 2011.

Nicolescu, Basarab (2009). *Quest-ce que la réalité?* Montreal: Liber.

San Martín, Daniel (2014). Teoría Fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Recuperado en 20 de mayo de 2018, de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín (Colombia): Editorial Universidad de Antioquia.

Reciento de Ciencias Médicas UPR (2019). *Que es la Salud Pública*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Elena Rojas Barrueta

Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Tejupilco – México

Leticia Carreño Saucedo

Universidad Autónoma del Estado de México - UAEM
Tejupilco - México

Introducción

De la tierra he surgido, entre la tierra y el
cielo he vivido, pero a la tierra he de
regresar, tan en calma, tan en paz, tan
feliz de haber cambiado mi mundo,
porque puedo dar fe, de que he vivido

Rodrigo y Palacios (2003) en una importante aportación que realizan mencionan que cuando se unen sujetos que tienen intereses que comparten, como un proyecto vital de existencia en común y que se necesita que este permanezca, en esta unión surgen sentimientos sólidos de pertenencia a dicho grupo, se vive un compromiso personal entre sus integrantes y se establecen fuertes relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 33).

Por lo tanto, la influencia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas parte desde saber quiénes son, quienes pueden ser, y como pueden lograrlo, la familia puede limitar, y/o impulsar a cada uno de sus miembros del seno familiar de ahí parte lo malo y lo bueno, es de la familia de quien depende si se da como resultado una buena o una mala persona a la sociedad. Esto dependerá de las

condiciones económicas, sociales y culturales, en la que ellos se desarrollan, a través de estímulos y experiencias que intervendrán en su progreso en cualquiera de los aspectos; físicos, intrapersonales, e interpersonales.

Al hablar de desarrollo se hace una reseña del transcurso en el crecimiento y maduración del individuo desde su concepción hasta la vida adulta, y se toman en cuenta sucesos para promover el potencial individual y colectivo para alcanzar su bienestar. Por lo tanto, es concluyente el discernimiento que los adultos a cargo de la atención de los niños y las niñas, tengan conocimiento de su desarrollo y de la importancia del papel que les corresponde como adultos significativos y mediadores de sus experiencias de aprendizaje. Si los adultos están preparados para propiciar correctamente el desarrollo de las capacidades de los infantes, estos tendrán mayor oportunidad de encontrar su lugar en el mundo, ser feliz por ello, de tal forma que puedan contribuir a ser de este mundo, un mundo mejor.

Como ya se mencionó el adulto es crucial en la vida del infante, ya que el adulto ante los ojos de los niños es una figura de autoridad, es un ser con experiencia y sabiduría sobre la vida, por eso el adulto está obligado moralmente a ser un buen ejemplo a seguir, en este caso a ser un intermediario entre el niño y el ambiente, apoyar en la ordenación de su sistema de pensamiento y suministrar la aplicación de los nuevos conocimientos a las situaciones que se le presentan en su quehacer cotidiano.

Dentro de la diversidad social mexicana se encuentran los pueblos indígenas, que en su mayoría mantienen su ubicación en las zonas geográficas de sus antepasados, estos grupos han luchado por mantener sus zonas geográficas, ya que estas, están ubicadas en lugares con una gran diversidad de recursos naturales como por ejemplo selvas, sierras, bosques entre otros, al ser ricos en recursos naturales, las empresas intentan apropiarse de ellas, para su beneficio económico, estas poblaciones han luchado desde el ámbito jurídico para mantener su territorio, puesto que son parte de la tierra y la tierra es parte de ellos, en ella llevan a cabo sus ritos y tradiciones, estas son una fusión entre hombre y naturaleza, ya que ella provee lo necesario para su subsistencia, tomando solo lo que necesitan, es por ello que la protección a estas zonas geográficas cobra una gran relevancia, no solo porque es hogar de estos pueblos, si no también es casa de una gran diversidad de especies en flora y fauna, que lamentablemente se encuentran en peligro de extinción.

Gracias a su geografía, México cuenta con diferentes regiones naturales, con una extensa gama de flora y fauna poniendo a México en uno de los primeros lugares en a nivel mundial, en cuanto a diversidad natural, por ello es que tiene la responsabilidad de salvaguardar lo que se le ha otorgado, esto a través del apoyo a los pueblos indígenas que protegen de la industrialización este gran tesoro, como a través de la implementación de acciones que ayuden a su conservación.

En México existen leyes y programas enfocados a la protección y cuidado del medio ambiente, en las escuelas se realizan campañas a los estudiantes desde el nivel básico hasta el superior, además los estudiantes desarrollan la capacidad de ser ellos quienes realizan diversas actividades en pro del cuidado del medio ambiente, tomando en sus manos el problema, si bien falta mucho por hacer, el emplear este tipo de acciones da una esperanza de cambio dentro de la cultura.

La Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEP) es el órgano que se encarga de regular a las empresas extranjeras y nacionales, cerciorándose de que cumplan con las normas de establecidas, para proteger al medio ambiente.

En cuanto a la educación formal, el Nuevo Modelo Educativo puede poner a México como uno de los países sobresalientes en la implantación de la educación emocional a nivel mundial.

En Estados Unidos, Reino Unido y España se ha indagado y publicado mucho sobre la educación emocional, pero en ninguno de ellos existe algún decreto que obligue a ponerla en práctica.

En el caso de México, de acuerdo con información de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Nuevo Modelo Educativo que comenzó a implementarse en el ciclo escolar 2018-2019 une el progreso personal y social de los alumnos como formación completa del currículo, con concreto énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es abordaje de las percepciones suministran información para los dirigentes del medio ambiente, pues esto posibilita la implementación de las estrategias para operar los recursos naturales, y que se promuevan condiciones y percepciones efectuando eventos educativos encaminados en la promoción

ambiental de acuerdo a los medios, procesos de aprendizaje e instrucción de alumnos y educadores.

La UNESCO considera a México como uno de los países latinoamericanos en la educación para el desarrollo sustentable, abriendo paso a la orientación hacia la sustentabilidad en la educación ambiental.

La disposición en América Latina se toma en consideración que la educación ambiental para la sustentabilidad es, en general, muy crítica con los modelos de desarrollo dominantes, marcadamente militante y comprometida con los conflictos y problemas ambientales de cada contexto singular. Las problemáticas ambientales son vistas más que exclusivamente ecológicas derivadas del funcionamiento de la propia naturaleza o de los procesos de industrialización y acción tecnológica, como cuestiones de alto nivel de complejidad que conlleva asociados de manera natural consecuencias sociales (graves, en muchos casos) (Gutiérrez y Priotto, 2008, p. 537)

El enfoque está en la alineación de una nueva perspectiva del mundo, en una nueva forma de observar las relaciones Estado-Sociedad, alcanzando a la población en la mutación de las institucionales y actividades culturales.

Al dejar de utilizar la palabra desarrollo e implementar el término de sustentabilidad, la UNESCO, centra su atención a la disposición de una nueva perspectiva del mundo, en un evento de observar las relaciones Estado-Sociedad, incluyendo a la población en los adelantos tomando en cuenta lo colectivo y lo cultural.

La educación ambiental en México tiene mucho que aportar en el quehacer de los planes y los programas que pretenden modificar la perspectiva imperiosa de la correspondencia entre sociedad-naturaleza. También de un enfoque sustentable que considere como universos distinguidos el origen de las discrepancias sociales y de las dificultades ambientales.

Martínez (2007) menciona que realizar una investigación de esta cualidad permite a tomar en cuenta que la enseñanza ambiental representa un recurso o elección básica a la problemática socio-ambiental. Por lo tanto, se deben promover nuevas dinámicas pedagógicas que conduzcan a la revalorización del individuo como ser social, cultural, independiente y capaz de potenciar cambios en la sociedad postmodernista (p. 10).

Como ya se mencionó tanto las leyes, como los programas implementados están enfocados en la población a partir de los 3 años de edad, en esta edad se comienza a asistir a la escuela de preescolar, donde los niños limpian sus áreas y objetos de trabajo, pero dichos programas, leyes, campañas y demás no servirán si los individuos no aprenden a proteger y respetar al medio ambiente, esta cultura suele comenzar en la escuela, estos conocimientos se derrumban cuando los padres de los niños no cumplen con lo que a ellos les inculcan en los salones de clase, si ellos a través del conocimiento vicario no aprenden y adquieren los hábitos que ayuden a que los futuros adultos adquieran valores ambientales.

El aprendizaje empieza mucho antes de que los niños ingresen al preescolar, los infantes deberían comenzar a arraigarse el aprendizaje del cuidado al medio ambiente a la par del aprendizaje del habla o de la marcha, los niños al ver a un adulto colocando la basura en un recipiente adecuado para ello, es la equivalencia de un tablero de pijas, o al ordenar el reciclaje, el uso correcto de las cantidades de agua, para bañarse, lavarse la cara, manos, dientes y entre otras actividades, además, en nuestro país tanto en ciudades grandes y pequeñas los padres o quien está a cargo de los niños, trabajan y se ven obligados dejar a los niños en estancias infantiles ya sea públicas o privadas, es en estos lugares donde se desarrollara la propuesta para el programa sobre educación ambiental en los primeros años.

Metodología

El objetivo de formar profesionales en la Maestría Educación Básica que profundicen en la comprensión de los procesos educativos y desarrollen la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actividades, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias.

Esta propuesta es de tipo, exploratorio ya que hay deficiente información, además no existen programas que se asemejen al trabajo a realizar. El diseño es experimental, ya que las variables serán manipuladas para el cambio cognoscitivo y conductual de los infantes

La población son niños de entre 1 a 3 años, no existe alguna característica excluyente para la implementación del programa.

Por otra parte, los encargados de llevar a cabo el programa, (educadores) deberán contar con conocimientos en estimulación temprana y en cuidados infantiles, además de ser parte de la estancia infantil.

Resultados

A continuación, se encuentran las cartas descriptivas que se aplicarán en 8 sesiones correspondientes al Programa en Educación Ambiental para trabajadores en estancias infantiles, a partir de un año de edad.

Cabe mencionar que estas actividades deben de darse seguimiento por parte de los padres de familia, ya que de no ser así es posible que el programa no funcione como se espera, solo será necesario que los padres o tutores realicen las actividades y el infante realice también las actividades a través del aprendizaje vicario.

Sesión 1 - Colocar la basura en su lugar

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Lograr que el niño coloque la basura en los cestos para basura.	El encargado debe tirara su propia basura en los recipientes para la basura, posteriormente, animar a los niños a hacer lo mismo, cuando el niño lo haga, el encargado puede felicitarlos a modo de motivación.	2 min por cada niño	Educador Niños	Basura Cestos para basura

Sesión 2 - Lavarse las manos

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Hacer que el niño se lave las manos con una cantidad mínima de agua	Formar en grupos a los niños dependiendo la cantidad de lavabos que haya en la instancia, enseñar a los niños a cerrar la llave mientras usan jabón e intentar usar cantidades menores de agua	3 min por niño	Niños educadores	Lavabos Jabón Agua

Sesión 3 - Regar plantas

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Conseguir que los niños establezcan empatía por otros seres vivos	Los educadores regaran una planta, a modo de ejemplo, posteriormente se le pedirá a los niños hacer lo mismo con sus plantas, también se les puede dejar acariciar a las plantas.	5 min	Niños Educadores	1 planta por cada niño Recipientes para regar Agua

Sesión 4 - Lavarse los dientes

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Lograr que los infantes aprenden sobre la higiene bucal, además del uso de la cantidad correcta de agua	En pequeños grupos de niños se les enseñara los movimientos con el cepillo para lavarse los dientes, y como enjuagarse, utilizando solo un vaso con agua, esta actividad solo se realizara, con niños a partir del año y medio, bajo el máximo cuidado por parte del educador	3 a 4 min.	Niños Educador	Cepillo de dientes, para niños Crema dental para niños Vaso con agua

Sesión 5 - Enseñarles a través de música y juegos

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Obtener la asimilación de las actividades de cuidado al medio ambiente a con canciones y juegos	Se utilizaran canciones y juegos que fomenten actividades como tirar la basura en su lugar, cuidar a las plantas y a los animales.	De 5 a 10 min	Niños Educadores	Música Juguetes para simular plantas y animales.

Sesión 6 - Limpiar sus zonas de trabajo

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Conseguir que los niños limpien sus zonas de trabajo y de juegos	Posterior a alguna actividad que implique la utilización de materiales como papel, colores, plastilina u otros, se le pedirá al niño tirar la basura en los cestos, colocar los materiales en su lugar y proporcionara una toalla o similar para limpiar su lugar de trabajo	8 a 10 min	Niños Educadores	Cestos para basura Toalla o similar

Sesión 7 - Plantar plantas

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Obtener vínculos emocionales con otros seres vivos	Para esta actividad se pueden utilizar las plantas que los niños riegan, en algún espacio de la estancia, con ayuda de los educadores, plantar en el suelo sus plantas.			

Sesión 8 - Cuidar que las llaves estén cerradas

Objetivo:	actividad	Tiempo	Recursos humanos	Recursos materiales
Lograr que los niños cierren correctamente las llaves para evitar el derramamiento del agua	Cuando los niños hagan uso del agua, ya sea para lavarse las manos, o algo similar, mostrarles como cerrar las llaves, es importante que el educador se cerciore de que lo haya hecho bien, y felicitarlo cuando lo haga a manera de motivación	1 a 2 min	Niños Educadores	Llave del agua

Conclusiones

Somos parte de los recursos naturales, así que debemos salvaguardar a las especies de flora y fauna, no solo porque las necesitemos más de lo que las especies nos necesitan a nosotros, sino porque somos parte de ellas, y hacen que nuestra estancia en la tierra sea más llevadera, desde escuchar el canto de las aves, ver los colores que la naturaleza puede regalar, los atardeceres, el ruido y la calma del agua en los ríos, lagos, en el mar, entre otros.

La importancia de educar a las generaciones emergentes desde la infancia radica en que los lazos afectivos son más enérgicos, entre humanos y naturaleza. Para ellos no será algo nuevo y complicada la implementación de acciones para cuidar del medio ambiente, ya que serán acciones aprendidas desde la infancia, podrá ser tan común como aprender a caminar y hablar.

Si bien actualmente la implementación de acciones para el cuidado del medio ambiente ha sido una tarea ardua y sumamente complicada, ya que el cambio en la cultura resulta complicado, incluso aquellos que intentan hacer un cambio son blancos de burlas, críticas, y lo que se busca lograr es que las nuevas generaciones de humanos crezcan con conciencia socioemocional, siendo así

capaces de salvar el planeta que actualmente hoy en día se encuentra en decadencia, que sean capaces de darse cuenta que el planeta es su hogar, que aún no hay otro planeta que habitar, nuestros niños, futuros adultos tengan los privilegios que la naturaleza proporciona, como sociedad adulta es nuestra responsabilidad hacer que eso pase, o será el fin, no solo de nuestra especie, si no de todas, la vida surge de la naturaleza, y es a ella a quien hay que devolverla. Ese es el fin último de esta propuesta devolver un poco de la vida, que la naturaleza nos ha dado.

Cuando se trabaja el aspecto socioemocional en los niños la imaginación y la creatividad se agudizan en el infante ya que al aprenderlo de manera práctica e interactiva los niños participan con entusiasmo y a su vez, pueden ser capaces de trascender estos conocimientos adquiridos en las aulas al contexto en los que están inmersos, realizando un cambio positivo en las personas que los rodean.

Con la aplicación del programa se espera que los niños desarrollen la habilidad de la tolerancia y el respeto pues en la educación ambiental se anima a el cuidado de seres vivos como los animales y plantas. Otra ventaja que se espera obtener es que los profesores integren los conocimientos científicos en las artes, lenguaje, historia, el que el niño pueda tomar una clase fuera del aula de clase y tener contacto con la naturaleza le permite tener un enfoque diferente y obtener un foco de atención multidisciplinario.

El enfoque del aprendizaje ambiental permite al niño comenzar en él un sentido de pertenencia con el lugar a donde pertenece, con su cultura, con su tradición y tener una conexión con la misma comunidad. Con el objetivo de mejorar el medio ambiente se logra también desarrollar una acción responsable, pues al promover esas habilidades en un futuro permitirá tomar decisiones importantes para la mejora y preservación de su medio ambiente.

Referencias

Gutiérrez, José y Priotto, Guillermo. (2008). Sobre un modelo latinoamericano de desarrollo curricular descentralizado en Educación Ambiental para la Sustentabilidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 529-571.

Gudynas, Eduardo. (2009). Desarrollo sostenible: posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano. *Vivienda Popular*, (18), 12-19. Montevideo: Facultad de Arquitectura.

Martínez, Róger. (2007). Aspectos políticos de la educación ambiental. *Actualidades Investigativas en Educación* 78(3), 1-25. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/192>.

Porta, Luiz y Silva Miriam. (2003). *La investigación cualitativa. El análisis de contenidos en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (2003). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.

Schunk (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LECTO- ESCRITURA: DIALÓGICA DE LOS SABERES DESDE EXPERIENCIAS DE RESILIENCIA

Maribel Morales Camacho

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar - USB

Barranquilla - Colombia

Incidencia del contexto en los procesos de lecto-escritura

La educación es el proceso y el resultado
cuya función es la de formar al hombre para la vida,
de “templar el alma para la vida”,
en toda su complejidad
Álvarez de Zayas

Para contextualizar la temática desarrollada, se hace necesario precisar algunos elementos articuladores de la realidad escolar desde la cual se aborda la esencia de la investigación. En este sentido, la situación objeto de estudio evidencia una estrecha relación entre el contexto y los procesos de lecto-escritura; por lo tanto, implica enfatizar en las características de la práctica pedagógica y en las características del tipo de contexto sociocultural, en especial, por la marcada influencia que ejercen sobre los diferentes actores de la comunidad educativa.

El estudio realizado aporta elementos que permiten otorgar importancia a la incidencia de aspectos referidos a las carencias afectivas, educativas y económicas a nivel de las familia. Asimismo, resalta que las condiciones en el ámbito educativo afectan la implementación de estrategias para fortalecer la formación docente, la inversión en infraestructura y los procesos de desarrollo humano que privilegien sujetos con alto grado de autoestima; donde no exista oportunidad de actitudes de victimización o resignación ante las experiencias negativas. En este caso, se establece como un imperativo construir un fuerte

vínculo familia-escuela, que posibilite acciones desde la optimización de procesos lectores y escriturales, desde el aprovechamiento de los medios de comunicación y la internet, y desde el desarrollo de las propias potencialidades del ser.

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación realizó un análisis de los diferentes factores que se dinamizan en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes de la Educación Básica Primaria. Ello, desde la perspectiva de experiencias de resiliencia y con la finalidad de transformar, *en parte*, la realidad escolar de la comunidad seleccionada. Para tal fin, se propuso la siguiente pregunta científica: *¿Cómo construir una didáctica de la lecto-escritura que posibilite prácticas pedagógicas transformadoras a partir de experiencias de resiliencia en un contexto socioeducativo complejo, desde la Educación Básica Primaria?*; además, se establecieron las siguientes preguntas derivadas:

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales que se evidencian en las prácticas didácticas de lecto-escritura que desarrollan los docentes para orientar los procesos formativos de los estudiantes en E.B.P?

¿De qué manera aportan las experiencias de resiliencia al desarrollo de competencias para la lecto-escritura en un contexto socioeducativo complejo?

¿Cómo construir una propuesta didáctica en experiencias de resiliencia que fortalezca procesos de lecto-escritura y privilegie la emergencia de prácticas pedagógicas transformadoras?

En lo concerniente al objetivo general que orientó la investigación, responde a configurar una didáctica que fortalezca procesos de lecto-escritura y dinamice experiencias de resiliencia en función de una práctica pedagógica transformadora, desde la Educación Básica Primaria. Para tal caso, los objetivos específicos que propiciaron el desarrollo de la ruta metodológica corresponden a:

* Reconocer los fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales de las categorías didáctica, lecto-escritura y experiencias de resiliencia;

evidenciando la manera como sus procesos de configuración y desarrollo inciden en la Educación Básica Primaria.

* Establecer la relación entre las prácticas didácticas de lecto-escritura y el desarrollo de capacidades resilientes en los procesos formativos de los estudiantes; posibilitando la construcción de una propuesta colectiva orientada hacia la transformación en la E.B.P.

* Evidenciar la articulación de saberes epistemológicos, teóricos pedagógicos y metodológicos en la construcción de una didáctica orientada desde experiencias de resiliencia que potencie procesos de lecto-escritura en contextos socioeducativos complejos.

Articulación científica, teórica y práctica en la generación de conocimiento

Para establecer la configuración del estado actual del objeto de estudio, la revisión de la literatura en diferentes ámbitos reafirma que los escenarios educativos exigen una mirada exhaustiva y decisiva al impacto socio-cultural que generan; igualmente, a partir de los resultados de la pesquisa, se sugiere una indagación_sistematizada que logre precisar la articulación del contexto pedagógico y el desarrollo de procesos investigativos que propicien la transformación de la práctica docente; en especial en lo que concierne a las habilidades para la lecto-escritura.

La presente investigación no se queda sólo en la comprensión de los procesos que se cumplen en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura; propone la consolidación de estrategias para la transformación de la comunidad educativa seleccionada desde la perspectiva de la generación de las capacidades resilientes, y a partir de la participación colectiva. En una dialógica que permita formar para el ser y para el hacer. Para este fin, se establece una configuración epistémica, teórica y conceptual que ofrezca la oportunidad de abordar el análisis de las categorías, precisar sus relaciones dialécticas y definir las tendencias emergentes.

Aludir a la didáctica requiere de ciertas claridades que establecen estrechas relaciones con la pedagogía. Atendiendo a los planteamientos de

Álvarez (2014, p. 60), la pedagogía se puede definir de la siguiente manera: *la formación es el proceso cuya función es la de dar respuesta a la necesidad (problema) de la preparación del hombre y que tiene como objetivo a la educación; es decir, a la formación del hombre en toda su personalidad*. Esta concepción establece fuertes conexiones entre proceso y resultado en cuanto a finalidades de la educación para el progreso de la sociedad. En este sentido, la relación entre necesidad social, la preparación y la educación -como resultado esperado-, se produce con carácter de ley y constituye la primera ley de la pedagogía (Álvarez, 2014, p. 60). De esta manera, se podría afirmar, entonces, que la pedagogía es la ciencia que estudia el proceso formativo de los sujetos.

Ahora bien, no se pueden desconocer las consideraciones que con relación a este tema sostiene Zuluaga (1987); a saber:

Aunque el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, éste no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está sustentado, y las fuentes de la Pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro (p. 45).

Por lo tanto, mientras la pedagogía estudia el proceso formativo en todas sus manifestaciones, se vislumbra la didáctica como una ramificación de ese proceso. Así, la didáctica atiende sólo el proceso más sistémico, organizado y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado, los profesores (Álvarez, 2014, p. 81). Con esto, se puede conceptualizar, que la Didáctica es la ciencia que estudia el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje (Álvarez, 2014, p. 81). Así, desde los aportes de Juan Amos Comenio, en especial en su Didáctica Magna (1657), se ha constituido en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz (Camelloni, 1997, p. 45); esta autora reconoce que la obra de Comenio representa un fuerte enfoque de disciplinamiento de la conducta basado en premisas de armonía con la Naturaleza.

Asimismo, sostiene que la obra de Herbart, en el siglo XIX, apuntó al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza, enfatizando el proceso de la instrucción como transmisión del saber (Camelloni, 1997, p. 47). No obstante, los enfoques más recientes están dirigidos a fortalecer el acto propio de la

enseñanza, lo que necesariamente está sujeto a las condiciones concretas de los escenarios educativos como tal:

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza y en oposición al objetivismo tecnocrático, otros aportes destacan que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas: Propugnan así soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículum y la participación directa de los docentes en el proceso. Al mismo tiempo, destacan la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica, Kliebart, Schwab, Huebner, Stenhouse han sido impulsores de estas posiciones (p. 49).

No en vano se toma como referencia a esta autora, puesto que sus apuntes y análisis se encuentran en consonancia con lo planteado en este estudio por la investigadora; especialmente en lo relacionado a que las problemáticas educativas responden a cada contexto en particular. Por consiguiente, son los docentes los llamados a liderar -con propiedad y pertinencia- procesos tendientes al redireccionamiento de estrategias que favorezcan a los educandos. En este sentido, la Camelloni (1997) insiste en “la necesidad de favorecer el desarrollo reflexivo y crítico de los docentes para comprender y operar en la enseñanza, o para transformar la trama de significados previos que ellos mismos arrastran, incorporados en su propia trayectoria social y escolar” (p. 50).

Para avanzar hacia la constitución de los referentes que nos ocupan, es de vital importancia enfatizar desde dónde se abordan determinados conceptos. Para ello, en primera instancia, se asume que- tradicionalmente- se manejan concepciones equivocadas con relación al acto de leer; la principal, está representada en considerar que éste puede quedar reducido a la simple acción de decodificación. Realmente el proceso lector implica trascender hacia el reconocimiento de elementos de gran incidencia; como los referidos a la validez de los saberes, las implicaciones del contexto, las características de las destrezas cognitivas de los sujetos, las dinámicas de interacción, entre otros.

Enfrentarse a un texto como lector o aproximarse a las pretensiones de producir cualquier tipología textual (validando lo alusivo a determinados niveles), constituye prácticamente una necesidad imperiosa en cada una de las etapas de la vida; lo cual permite acceder a diversas formas de aprendizaje y ofrece la oportunidad de participar de manera significativa en cualquiera de los eventos que se instauran en la esfera de la sociedad.

Por ejemplo, el concepto de lectura -por definición- tiene dos aspectos complementarios: descifrar caracteres alfabéticos y alfanuméricos que constituyen el texto, y la comprensión e interpretación de las ideas que se expresan en él (Flórez, Arias y Guzmán, 2006, p. 123); mientras que la escritura, según C. Cuervo y R. Flórez (*La escritura como proceso*, 1992), es también una habilidad compleja con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.). Asimismo, afirman que la escritura exige una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos (Flórez, Arias y Guzmán, 2006, p. 125).

Asimismo, Cassany, desde la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, contribuye con sus investigaciones y propuestas sobre literacidad actual, multiliteracidad, internet y criticidad:

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1).

Cuando se logra avanzar hacia niveles de calidad en las habilidades lecto-escritoras, se amplía el dominio de los saberes, se desaprende para aprender y existen mayores garantías de lograr grandes aportes para el crecimiento local y global. Las competencias lecto-escritoras son de carácter transversal. En este punto, valdrían los esfuerzos por fortalecer en los educandos valores transversales e instarlos para que se ejerciten en la autorregulación de los saberes. Igualmente, valdrían los esfuerzos por fomentar estrategias de

autorregulación hacia la práctica pedagógica, por lo tanto, la presente investigación propone considerar la *resiliencia* como una alternativa de fortalecimiento del desarrollo humano que posibilita ofrecer a los escolares - pese a sus condiciones socioeconómicas-, la oportunidad de potenciar sus capacidades. El término resiliencia tiene su origen en el latín “resilio” que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. De acuerdo a Puig y Rubio (2011):

... las principales definiciones enfatizan las características de la persona resiliente: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial, habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a las situaciones vitales adversas, estresantes, etc. que les permite atravesarlas y superarlas (p. 43).

Por lo tanto, entre los estudiosos de este enfoque complejo, se han determinado definiciones centradas *en el individuo*, manejando conceptos como cualidad, mentalidades, característica universal, escudo protector; también, definiciones centradas *en el resultado*, planteando que la resiliencia es el estado que se alcanza, la capacidad para rehacerse, construir o reconstruir; y definiciones centradas *en el proceso*. Esta última definición es la que está referenciada con mayor amplitud en esta investigación, por cuanto la temática aborda intereses similares a la autora del presente estudio.

Los fenómenos complejos son multidimensionales, así como es el ser humano en sus procesos de conocer, aprender, vivir y convivir (Moraes, p. 3). De esta manera, desde los aportes de la presente investigación, se proponen estrategias de alto valor colaborativo que privilegien la autorreflexión, en las cuales el contexto sociocultural adquiera la validez compleja propia de la condición humana, y donde las experiencias de resiliencia de los sujetos sean asumidas como oportunidades de transformación.

Tabla 1

Entretejido dialógico del proceso de evolución de las categorías de análisis

HISTORIA DE LOS CONCEPTOS	LECTURA	ESCRITURA	LECTO-ESCRITURA	RESILIENCIA	DIDÁCTICA
ETIMOLOGÍA	Raíz latina <i>legere</i> que significa leer	Palabra latina <i>scriptura</i> (escriptura)	Prefijo español <i>lecto-</i> y el término <i>escritura</i> (ver al lado)	Verbo latín <i>resilio</i> que significa volver atrás, resaltar, rebotar	De los griegos <i>didaskain</i> (enseñar) <i>tekne</i> (arte), es decir, "arte de enseñar"
ANTIGÜEDAD	Introducción del alfabeto	Jeroglíficos	Se desconoce	Se desconoce	La educación era conducir a los jóvenes a la obediencia de la Ley
EDAD MEDIA	Importancia de los aspectos gramaticales	Se le otorgó importancia al papel, el pergamino y la pluma	Se desconoce	Se desconoce	Predominio de la educación Cristiana y la creación de universidades
LA MODERNIDAD	Proceso por el cual se plasman una serie de ideas con símbolos elaborados por las sociedades	Modo por el cual el ser humano es capaz de crear una idea a base de símbolos	Aprendizaje que nos permite idealizarnos como individuos capaces	Empezó a desarrollarse el término en el área de la física y la ingeniería	Cambio de la tradición de enseñanza griega a una agradable y sencilla
LA POSTMODERNIDAD	Interpretación personal del lector respecto a cualquier texto	Habilidad compleja con múltiples exigencias simultáneas	Proceso involucrado en la resolución de las tareas de escritura y de lectura; a partir de subprocesos	Introducción a las ciencias sociales (Década de los 70 y 80 por Michael Rutter)	Educación comprometida a las actividades necesarias para enfrentar la vida real

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Entretejido dialógico referido al enfoque constructivista de la lecto-escritura

AUTORES	ENFOQUE
Delia Lerner	Nociones gramaticales y didácticas
Gloria Rincón	Procesos constructivistas de la lengua
Goodman	Estrategias que dan sentido al acto de leer
Rita Flórez	Cognición y lenguaje
Ana Kaufman	Aprendizaje de la lecto-escritura en la etapa inicial
Margarita Gómez	Perspectiva interdisciplinaria sobre los procesos de lectura y escritura
Violeta Romo	La lectura en la etapa inicial
Fabio Jurado	Lectura crítica
Paula Carlino	Alfabetización académica
Solé	Estrategias de lectura y composición escrita
Teberosky y Ferreiro	Sistemas de lectura y escritura en el desarrollo cognitivo
Cassany	Proceso complejo, determinado por variables socio-culturales, cognitivas y comunicativas/lectura crítica/literacidad

Fuente: Elaboración propia

Metodología

Según Elliott, el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico), de su problema. Por lo tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (2000, p. 5). Por consecuencia, para la presente investigación se define un interés del conocimiento de tipo transformador por cuanto a partir de la experiencia y la naturaleza propia del rol del investigador, se busca llegar a procesos de autorreflexión para deconstruir y reconstruir saberes.

Tomando como precedente las aproximaciones efectuadas a la realidad objeto de estudio y haciendo énfasis en que representa la existencia de una situación que genera limitaciones al desarrollo individual de los sujetos y, a su vez, impide la satisfacción de las demandas de la sociedad, se reitera que la presente investigación se orienta dentro de un enfoque cualitativo. Asimismo, para abordar las características del **proceso enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura** desde las diferentes áreas del saber, según un interés del conocimiento que a partir de la autorreflexión lleve a la transformación, se declara un tipo de investigación acción educativa IAE.

Por consiguiente, el tipo de investigación que enmarca la presente investigación -IAE- sienta sus bases en la IA. Por lo cual, es importante recalcar que la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores (Elliott, 2000, p. 5). Asimismo, y continuando con lo referido por Elliott, la investigación-acción en las escuelas se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, y no con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.

Por lo tanto, la investigación parte de un proceso de inmersión que permite establecer un contacto propicio con la comunidad educativa; este espacio representa la oportunidad para realizar la presentación del objetivo del proyecto y desarrollar los momentos relacionados a continuación:

* Etapa de desarrollo de teorías explicativas; la cual permite establecer el diagnóstico e identificación del problema.

* Etapa de formulación de las hipótesis científicas; la cual permite plantear posibles explicaciones y soluciones al problema diagnosticado. Por lo tanto, las técnicas e instrumentos que se definen con esta finalidad, generan opciones de posibles explicaciones al problema y coadyuvan a proponer acciones que aporten posibilidades de solución.

* Etapa de desarrollo y evaluación de las estrategias de acción. El entretejido que se propicia entre los elementos y conexiones desde las etapas anteriores, privilegian la verificación de las acciones y la reformulación de las hipótesis.

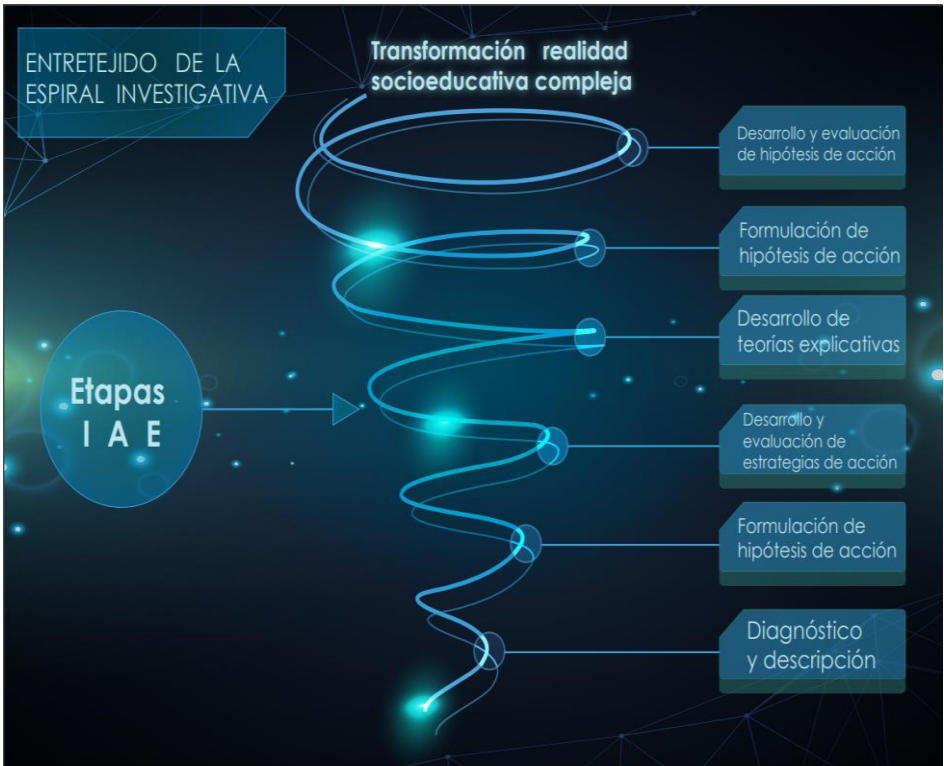


Figura 1. Entretejido de la espiral investigativa

Fuente: Elaboración propia

La inmersión que se hace en la realidad objeto de estudio posibilita una gran riqueza de información para la investigadora del presente estudio y para el colectivo de coinvestigadores, lo cual es fuente propicia para el desarrollo de la espiral de investigación de la IAE: “la explicación teórica de mi práctica o la comprensión teórica de lo que tenía de mi práctica” (Freire, 2005, p. 63). Por consiguiente, tal y como lo asevera González (2015, p. 63): “En esta nueva mirada de la Educación se plantea un alto sentido de la deconstrucción, con un alto sentido ecológico.

Resultados

El desarrollo de las diferentes etapas de la IAE permitió una permanente reflexión con respecto a que la educación constituye un proceso de mediación para la transformación de los sujetos y de las sociedades. La participación de los profesores es un factor determinante en la generación de acciones de autorreflexión sobre su práctica y en el empoderamiento de las comunidades escolares hacia la reconstrucción de saberes. Sin embargo, no es un saber desintegrador, disperso, fragmentado y que privilegie la *disyunción* (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 51), es un saber que reconoce que desde la concepción local y planetaria (a nivel político, social, cultural, educativo, entre otros), no hay forma de desvincularse de lo que en esencia representa la constitución de procesos dialécticos y sistémicos. Y esto equivale, igualmente, a concientizarse de que la naturaleza realmente es compleja.

Además, la sistematización se realizó en el software T-LAB que permite hacer la respectiva transcripción de cada una de las respuestas a las preguntas formuladas y genera los respectivos análisis comparativos. Las co-ocurrencias del análisis de triangulación o periodicidad con que se reitera una palabra o concepto, establecen la asociación entre palabras, arroja las secuencias, las redes, y el análisis de la coherencia entre los elementos.

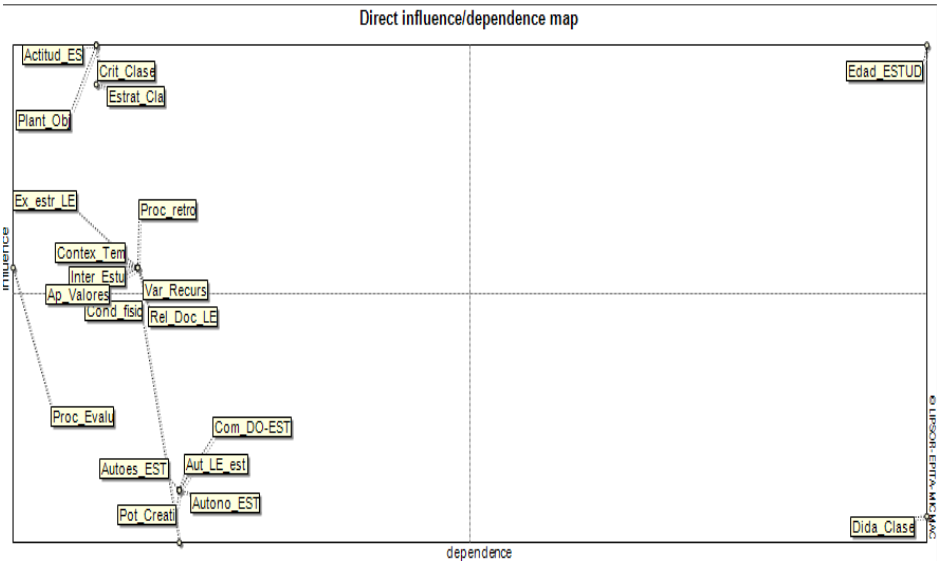


Figura 2. Reporte MIC-MAC

Fuente: Elaboración propia (2017)

En la figura 3 se aprecia la relación, pero con un porcentaje total: 100%; representa las relaciones indirectas entre las variables. El análisis nos muestra que existen elementos que en la dinámica cotidiana no se consideran como importantes, pero que afectan sustancialmente el desarrollo del proceso. En el caso particular de esta investigación, el planteamiento claro de un objetivo para la clase, la definición de criterios en cuanto a que las estrategias didácticas se planifiquen atendiendo la edad de los estudiantes, y el implementar acciones para lograr un cambio de actitud en los estudiantes frente a su aprendizaje, podría garantizar el éxito en los procesos.

De acuerdo a la Teoría de los Procesos Conscientes, el objetivo que se desarrolle a través del método, el cual es configurar una didáctica que fortalezca los procesos de lecto-escritura y dinamice experiencias de resiliencia, otorga la posibilidad de que se pueda solucionar *en parte* el problema del desempeño lecto-escritor.

- Es indispensable contribuir al desarrollo de habilidades para establecer una conciencia crítica en lo concerniente al momento histórico-social del cual se forma parte: es una forma de leer la realidad.
- Representa una oportunidad valiosa la posibilidad de generar espacios para la reflexión; donde los fundamentos que permean la práctica pedagógica puedan ser analizados si se descubre un elemento en común que actúa como eje articulador.
- La enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura reviste niveles de complejidad: demanda fortalecer acciones de participación, establecer una comunicación dialógica y el autoconocimiento de las debilidades y fortalezas.
- Leer y escribir con propiedad constituye la mejor alternativa para aprendizaje; ayuda a arriesgarse, a proponer, a crear y a cooperar en los procesos.
- La resiliencia es un concepto que ha ido tomando mucha fuerza; consiste en que las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas.
- Los docentes pueden llegar a altos niveles de motivación para expresar sugerencias y elaborar aportes críticos y participativos con respecto a necesidades educativas:
- Urge establecer mecanismos para motivar y comprometer a la familia en la búsqueda de estrategias para la transformación educativa; y consolidar alternativas con fines formativos donde se otorgue amplia participación a los estudiantes.
- Es un imperativo el implementar encuentros pedagógicos con la finalidad de optimizar la labor docente y se puedan lograr avances significativos en la enseñanza aprendizaje de procesos lectores y escriturales.
- Se evidencia el concepto motivación como categoría emergente; está presente en las construcciones discursivas de los participantes y como una necesidad que demanda acciones prácticas de religación de saberes.

Referências

Álvarez de, C. (2014). *Didáctica General, La Escuela en la Vida*. (9 ed.). Cochabamba, Bolivia: Grupo Editorial Kipus.

Camelloni, A, Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial: Paidós. Buenos Aires.

Cassany, D. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. daniel.cassany@upf.edu Universitat Pompeu Fabra.

Cuervo, C. & Flórez, R. (1992). *La escritura como proceso*. Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Elliott, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Ediciones Morata.

Flórez, R. Romero, N, Arias V. & Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Revista educación y educadores*. Volumen 9, Nº 1 año 2

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editores: Siglo Veintiuno.

González, J. (2015). *Religaje educativo. Espacio – tiempo*. Editorial Prisa Ltda.

Moraes, M. *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones*. PUC/SP/Brasil.

Morin, E., Ciruana, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. UNESCO. Universidad de Valladolid. Pp. 23-89

Puig, G. & Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Ed. Gedilsa.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Colombia. Editorial Foro Nacional por Colombia.

VIOLENCIA: EJES PARA APUNTALAR LA PERTINENCIA DE SU INVESTIGACIÓN

Brenda Irán Ordóñez Quezada

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Guadalajara - México

Introducción

Actualmente, la investigación universitaria en todas sus ramas está cobrando un creciente auge. El crecimiento en la contratación y formación de investigadores, la asignación de recursos por parte de instituciones gubernamentales y privadas, los cambios paradigmáticos del quehacer científico, el establecimiento de redes, el trabajo colegiado en torno a problemas de estudio, en suma, la institucionalización de la investigación nos muestra el impulso que está adquiriendo esta actividad. Así también, está creciendo la presión para demostrar y mejorar la contribución de las investigaciones, no sólo ejercida por los pares académicos, sino por los actores externos que participan en el proceso investigativo y/o requieren de estudios sustentados.

En este contexto, la *pertinencia*, entendida como la coherencia entre lo que la Universidad¹ realiza y lo que la sociedad espera de ella, se está constituyendo como un concepto central para impulsar la vinculación entre el trabajo investigativo que desarrollan las instituciones universitarias y su contribución al entorno social. Es importante ubicar el creciente interés por la

¹ Cuando me refiero al concepto de *Universidad*, contemplo, fundamentalmente, a las universidades públicas que desarrollan las funciones sustantivas de docencia e investigación. Utilizo la "U" en mayúscula con la intención de generalizar este modelo de universidades.

perspectiva de la *pertinencia* dentro de las nuevas formas de producción de conocimiento científico.

En este capítulo analizo la relación que tienen las investigaciones con una de las problemáticas más agudas de la región en la que se encuentra la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (en adelante UACJ), me refiero al fenómeno de la violencia. La pregunta central es ¿Cuál es la *pertinencia* de las investigaciones sociales de la UACJ en torno al fenómeno de la violencia social derivada de la lucha contra el narcotráfico? A través de esta indagación² expongo el grado de *pertinencia* de la investigación científico-social con un entorno vulnerable indicada en la relación que tiene ésta con los actores externos a la universidad que demandan conocimiento sobre este fenómeno social.

Para contextualizar este capítulo es importante considerar que en la guerra contra el narcotráfico que inició, formalmente, en el sexenio (2006-2012) del expresidente de México Felipe Calderón Hinojosa hubo varias ciudades que fueron el campo de batalla, entre ellas Ciudad Juárez, Chihuahua situada al norte de México colindando con la ciudad de El Paso, Texas en los Estados Unidos. Por la ubicación geográfica, corrupción de los cuerpos policiacos y porosidad en sus aduanas, entre otras características, ha sido una ciudad de trasiego de drogas ilegales, históricamente (Martínez, 1982; González de la Vara, 2002; González Herrera, 2007; García Pereyra, 2010).

En el mandato del expresidente Calderón la ciudad entró en una crisis de violencia expresada en la alta cifra de homicidios dolosos³ derivados de la guerra contra el narcotráfico, así como la expresión de delitos inusuales entre ellos las masacres en lugares públicos, el secuestro y la extorsión. Por ello Ciudad Juárez fue catalogada, en un momento como *la ciudad más violenta del mundo* (Ortega, 2010).

² Este estudio está enmarcado en el *doctorado interinstitucional en educación* del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente en Guadalajara, Jalisco, México, en el cual realicé mis estudios de doctorado.

³ La ciudad pasó de 192 homicidios dolosos en el año 2007 a la espeluznante cifra de 3,798 homicidios en el año de 2010 y hasta la fecha no ha vuelto a la cifra promedio anual que presentó hasta el año 2007 (Plan Estratégico de Ciudad Juárez, 2013-2017; Centro de Investigaciones Sociales, 2011).

Como habitante de estas tierras en este escenario insólito me preguntaba, constantemente, el papel de las instituciones en la crisis, especialmente, el papel de la UACJ que es la principal casa de estudios de la localidad. Una universidad en crecimiento, mediana considerando su matrícula⁴ y presupuesto, pero con una política de crecimiento de su masa crítica que aporta investigadores e investigadoras de alto nivel, en todas las áreas siendo la más consolidada el área de las ciencias sociales.

Ante la extensión de la violencia derivada de la guerra contra el narcotráfico, diversos diagnósticos y voces legítimas que apuntaban al deterioro del tejido social, el abandono sostenido del Estado en materia de bienestar social y la falta de atención a grupos vulnerables, diversas instituciones y organizaciones recibieron presupuestos por parte del Estado para atender e investigar la violencia. Por ello, algunas universidades fueron depositarias de recursos para que especialistas investigadores se abocaran a estudiar el fenómeno que se extendía por el país. ¿Qué de pertinente tuvo ese cúmulo de resultados de investigación publicados en libros, capítulos de libros, artículos, revistas científicas, etcétera, en torno al tema de la violencia?

La pertinencia de la investigación, un concepto ineludible

De manera general, el problema de la *pertinencia* de la investigación universitaria, como objeto de estudio, nace a partir del cuestionamiento a la simplicidad del esquema que relaciona la ciencia con la sociedad, el cual tiene como cierta la siguiente premisa: “la ciencia empuja al desarrollo y por ende los esfuerzos deben concentrarse en la conformación de una oferta de investigación científica” (Estébanez, 2004:10). Tal como se verá, el fenómeno de la *pertinencia* no se caracteriza por una relación simbiótica simple, es decir, no pretende que el hecho de ampliar la oferta de investigaciones científicas, sobre todo en ciencias sociales, sea entendido o interpretado unidireccionalmente como un aporte, impacto o relevancia para el entorno social.

⁴ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017-2018) reporta que la UACJ contó con una matrícula de 28,834 estudiantes en el año 2018 que crece, anualmente.

En general, la *pertinencia* es un adjetivo que se “presenta como atributo universal” (Naidorf et al., 2007: 57) y, por ello, se le ha tomado como un elemento laxo usable en frases cotidianas, discursivas o con poca precisión. No obstante, Vessuri indica que: “en su raíz etimológica se refiere a la noción de pertenencia a algo” (Vessuri, 1996: 102). Esa “pertenencia a algo”, se puede concebir como una articulación entre la Universidad con diferentes campos, dependiendo el momento histórico. Naidorf et al. encuentran que la noción de *pertinencia* “comienza a reemplazar las tradicionales ideas de sentido, misión o función social, convirtiéndose en el concepto privilegiado para analizar las universidades en diversos registros” (Naidorf et al., 2007: 22).

Después de una profunda revisión encuentro las coincidencias y discrepancias entre varios autores (Vessuri, 1996; García Guadilla, 1996; Navarro, et al., 1997; Gibbons, 1998; Tünnermann, 2000; Marcano 2002; Malagón, 2003; Estébanez, 2004; Naidorf. et al., 2007) que aluden al concepto de pertinencia. Estos elementos generales remiten a una serie de dimensiones o criterios que pueden ser observados puntualmente. Al respecto, en el cuadro siguiente sintetizo las diferencias y coincidencias entre varios trabajos que abordan, operativamente, el concepto de pertinencia.

Tabla 1

Pertinencia: la coincidencia en sus criterios según los autores

Criterios	García Guadilla	Vessuri	Navarro et al.	Sutz	UNESCO	Marcano	Malagón Plata	Estébanez	Guevara et al.	Naidorf	Garrocho Rangel	González et al.
Sistema científico sobre la temática.		X	X				X	X	X	X	X	
Intermediación			X		X	X	X	X	X		X	X
Uso			X					X	X			X
Respuesta	X				X	X						
Cambio social	X		X		X	X		X			X	

Financiamiento del Estado		X		X	X	X				X	X	X
Producción inter o transdisciplinaria	X			X	X	X	X		X		X	X
Colaboración de los actores		X	X			X	X	X				
Actividades institucionales internas				X		X					X	X
Evaluación con criterios del enfoque	X			X	X				X			
Flexibilidad institucional				X	X	X			X			
Cooperación entre organizaciones						X	X		X		X	X
Transformación académica		X								X	X	X
Política orientadora										X	X	X
Correspondencia		X	X								X	
Percepción de actores			X	X					X			

Fuente: Tabla propia a partir de los documentos de Vessuri (1996), Navarro et al. (1997), Tünnermann (2000), Marcano (2002), Malagón (2003), Estébanez (2004), Guevara et al. (2008), Naidorf (2011), Garrocho y Segura (2012) y González et al. (2015).

Según puede observarse, en la tabla anterior sobre los criterios de la *pertinencia*, la *producción inter o transdisciplinaria* e *intermediación* son centrales para abordar este concepto o, al menos, son los énfasis que en la literatura se encuentran. Estos énfasis pueden explicarse por las transformaciones en los modos de producir conocimiento, pues son el “nuevo” escenario que comparten, prácticamente, todas las universidades del mundo

que producen investigación, al transitar de la disciplina a la interdisciplina y buscando alcanzar la transdisciplina, así como incorporando parámetros de mercado o pragmáticos y las demandas de diversos actores en el accionar investigativo.

Por otra parte, la *intermediación* - entendida como el proceso centrado en la difusión y circulación del conocimiento, dirigido a los beneficiarios potenciales - cobra relevancia en sociedades que demandan más conocimientos. Varios autores coinciden en profundizar en los obstáculos de este complejo proceso (Carrizo 2004; Estébanez, 2004; González et al., 2015) puesto que, aunque es habitual que la comunidad científica comunique sus hallazgos, la difusión y circulación por fuera del sistema científico es aún endeble, pues “implica la diseminación de información hacia otros sectores sociales” (Estébanez, 2004: 12).

Estos criterios de la tabla 1 son agrupados para formar ejes, que, a mi consideración, permiten construir un andamiaje para abordar la *pertinencia* de la investigación social en el caso particular de las investigaciones sobre la violencia, en la UACJ.

Para ello, propongo la siguiente matriz que contempla cinco ejes relacionados con los criterios señalados en la tabla anterior. Es una construcción que se sustenta en las aportaciones teóricas y conceptuales. Con ella delimito, posteriormente, qué elementos observaré en cada eje.

CRITERIOS

Temas y Resultados	<ul style="list-style-type: none"> •1.- Sistema científico sobre la temática •2.- Respuesta
Financiamientos	<ul style="list-style-type: none"> •3.-Financiamiento del Estado
Procedimientos Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> •4.- Producción inter o transdisciplinaria •5.- Cooperación entre organizaciones •6.- Colaboración de los actores
Valoración Externa	<ul style="list-style-type: none"> •7.- Intermediación •8.- Uso •9.- Percepción de los actores
Cultura Académica	<ul style="list-style-type: none"> •10.-Transformación académica •11.- Evaluación con criterios del enfoque

Figura 1. Matriz de componentes de la pertinencia de la investigación social

Fuente: Figura propia realizada con distintos niveles de información.

Estos cinco ejes me llevaron a construir una metodología mediante cinco tablas de consistencia que a continuación describo, sucintamente.

Metodología de la investigación

Realicé un estudio de caso simple con diseño incrustado (Yin en Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales, 2011) para el cual elaboré cinco tablas de consistencia para ubicar y clasificar la información, fuente e instrumento correspondiente a cada eje. Construí una base de datos a partir de las 51 investigaciones sobre violencia producidas en una década (2008-2018), además de documentos como catálogos, anuarios e informes sobre el estado de la función investigativa en la UACJ.

Instrumenté 15 entrevistas semiestructuradas (Fontana y Frey en Vela, 2015) a actores externos a la universidad que participaron, activamente, en las mesas de diálogo, en torno a la crisis de violencia. Los actores externos se ubican en distintas esferas como son el gobierno, la iglesia, el empresariado, el magisterio, las asociaciones civiles y el sector médico. También realicé 16 entrevistas semiestructuradas a investigadores, investigadoras y funcionarios de la UACJ que estudiaron el fenómeno de la violencia en la localidad.

Resultados y discusión

Los resultados de esta investigación fueron amplios y pueden consultarse en la liga indicada en la nota al pie de página⁵, no obstante, por razones de espacio en este capítulo expondré de manera sucinta sólo algunos de ellos.

En el eje de *Temas y resultados* observo que la violencia se convirtió en un tema transversal que atravesó a diversos fenómenos de estudio como son la migración, cultura, espacio público, arte, democracia, entre otros. Estos objetos

⁵<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5857/La+pertinencia+social+de+la+investigaci%F3n+en+violencia+.pdf;jsessionid=D8B45A0E924CA885114B5608BDEED387?sequence=2>

de estudio sufrieron una reinterpretación de sus paradigmas explicativos tradicionales. A partir de la crisis de violencia, este fenómeno comenzó a cruzar todas las demás temáticas, las y los investigadores abordaron correlaciones de los diversos campos de conocimiento con el tema de la violencia. En la opinión ciudadana la violencia e inseguridad fueron los temas dominantes mismos que coinciden con la producción investigativa.

Por su parte, en el eje de *Financiamientos* encuentro que hubo una inversión estimada de 20 millones de pesos para la década (2008-2018) destinados a proyectos de investigación y tesis sobre el tema de la violencia esto corresponde al uno por ciento del gasto total del año 2018 en investigación, que realiza la UACJ. Considerando la inversión en el tema de violencia y las obras (artículos, libros, capítulos, etcétera) conocidas por los actores externos encuentro que para lograr que el resultado de una investigación universitaria trascienda los muros de la academia tiene un costo de poco más de dos millones de pesos sumado al capital social que debe tener la o el investigador por lo menos en tres campos: académico, político y de liderazgo social.

Continuando con el tercer eje de *Procedimientos metodológicos* encuentro que hay evidencia de que se está transitando al *modo 2* planteado por Gibbons et al. (1997) a través del trabajo colegiado, en redes nacionales e internacionales, con financiamientos públicos y privados y, recientemente, con la exigencia de impacto social de la investigación universitaria, por lo menos en la UACJ. No obstante, hay poca evidencia de socialización de los resultados de investigación con los actores involucrados en las investigaciones, ya sea como sujetos de estudio o usuarios de estos.

Por su parte, el eje de *Valoración externa* indica que el uso de la investigación sobre el tema de la violencia se da, principalmente, en el campo periodístico y poco para el sustento de política pública. En el marco de la crisis de violencia se desarrollaron mesas ciudadanas de trabajo conformadas por diversos sectores, los actores externos reconocen que fue poca la consulta que se hizo a la investigación universitaria sobre la temática. Además, la percepción de los actores externos arguye que la investigación universitaria es de autoconsumo, es decir, se lee y critica sólo dentro de los muros de la academia, sumado a esto se señala que la UACJ es un ente político que no puede deslindarse para producir investigación que cuestione el estatus quo.

En suma, no hay una valoración positiva generalizada sobre la investigación universitaria de la temática, empero los pocos actores externos que manifiestan conocer los productos de investigación (tesis, libros, artículos, etcétera) tiene una imagen positiva al respecto. Finalmente, los actores externos coinciden en que es necesario el intercambio con el campo investigativo, por ejemplo, la exposición frecuente de resultados de tesis ante públicos más amplios y diversos, así como los resultados de proyectos de investigadores más consolidados.

Finalmente, se encuentra el eje de *Cultura académica* en el cual observo la expresión de dos dimensiones en el accionar de las y los investigadores: el mundo sistémico y el mundo de la vida (Habermas en Naidorf et al., 2007). El primero está delimitado por criterios de productividad, tiempo y financiamiento.

En las instituciones universitarias hay mecanismos que privilegian y estimulan el reconocimiento material el cual está unido a la productividad más que al impacto social. También el tiempo es un criterio valorativo para lograr financiamientos a la investigación. Este esquema impuesto a, prácticamente, todas las universidades públicas del país, para impulsar la productividad ha logrado permear. No obstante, para el tema de violencia la productividad no está ligada, necesariamente, con el impacto, difusión, uso o calidad de la investigación.

La segunda dimensión encontrada en las y los investigadores del fenómeno de la violencia es el mundo de la vida el cual se expresa en la osadía, interés, creatividad y tenacidad para estudiar un tema que vulnera a las y los investigadores por vivir en una sociedad convulsionada, de la cual la UACJ no estuvo al margen. Algunos de ellos fueron víctimas directas o indirectas de la ola de violencia. La presencia del mundo de la vida permitió contar con un cúmulo de investigaciones que, de sólo expresarse el mundo sistémico, no hubieran sido posibles.

Consideraciones finales

Con base en estos resultados arguyo que la *pertinencia* de la investigación se ha usado como un concepto discursivo y retórico, no obstante, en el estudio amplio de él se demuestra que puede ser un concepto robusto y operacional

para valorar diversas funciones de las universidades. Además de la docencia, una crucial, es la función investigativa.

A lo largo de casi cincuenta años la institucionalización de la investigación en México a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha logrado consolidar el crecimiento, productividad y financiamiento, empero aún no consigue fortalecer la difusión, uso y valoración, que son elementos de la *pertinencia* de la investigación académica, en temas cruciales como es la violencia.

Por tanto, la crisis no catapultó a un gremio académico sólido que fuera capaz de articular sus marcos explicativos con propuestas para un entorno social convulso.

Referencias

Carrizo, L. (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. *Cuadernos de CLAEH*, 69-84.

Recuperado el 18 de Enero de 2018, de

<http://cclaeH.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeH/article/view/129/129>

Centro de Investigaciones Sociales (2011). *Encuesta de Percepción Ciudadana sobre Inseguridad en Ciudad Juárez-2010*. Ciudad Juárez, Chih. México: UACJ-SEP.

Díaz de Salas , S., Mendoza Martínez , V., & Porras Morales , C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2016, de www.razonypalabra.org.mx

Estébanez, M. E. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social. *Cuaderno venezolano de sociología*, 7-37.

García Guadilla , C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas : Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-ONU.

García Pereyra, R. (2010). *Ciudad Juárez la fea. Tradición de una ciudad estigmatizada*. Ciudad Juárez, Chihuahua: UACJ.

Garrocho Rangel , C., & Segura Lazcano , G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia Ergo Sum*, 19(1), 24-34. Recuperado el 29 de Agosto de 2017, de <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7770>.

Gibbons , M., Limoges , C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow , M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de <http://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/cts/articulos/gibbons.pdf>.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. *Conferencia Mundial sobre la educación*. UNESCO. Recuperado el 5 de Septiembre de 2017, de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>.

González de la Vara , M. (2002). *Breve historia de Ciudad Juárez y su región*. Ciudad Juárez: UACJ-COLEF.

González , M., Chirinos , E., Faría , C., Olivero , J., & Boscán , J. (2015). Pertinencia e impacto social de la investigación universitaria en Venezuela. *Multiciencias*, 303-309. Recuperado el 18 de Enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90444727008>.

Guevara , M., Meza , D., & Sánchez , R. (2008). La pertinencia social del egresado de la escuela de medicina "Dr. Witremundo Torrealba. (U. d. Carabobo, Ed.) *Comunidad y Salud*, 6(2), 25-40. Recuperado el 5 de Mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740243003>.

Malagón Plata , L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la educación superior*, 1-25. Recuperado el 18 de Enero de 2018, de <http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/05/universidad-y-reforma.pdf>.

Marcano , N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior. *Encuentro educacional*, 9(2), 147-161.

Recuperado el 23 de Agosto de 2017, de

<http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/viewFile/4335/4332>.

Martínez , O. (1982). *Ciudad Juárez: el auge de una ciudad fronteriza a partir de 1848*. México: FCE.

Naidorf, J., Giordana , P., & Horn , M. (octubre de 2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 22-33. Recuperado el 16 de abril de 2017, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105116595003>.

Navarro , A. M., Alvarez , M. T., & Gottifredi , J. C. (1997). Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional. *Educación superior y sociedad*, 8(2), 75-96. Recuperado 17 de Mayo de 2017, de <http://ess.iesalc.unesco.org/ve/ess3/index.php/ess/issue/view/22>.

Ortega, J. (2010). Ciudad Juárez por segundo año consecutivo, la ciudad más violenta del mundo. Seguridad justicia y paz Recuperado el 20 de Octubre de 2019 de <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/58-cd-juarez-por-segundo-ano-consecutivo-la-ciudad-mas-violenta-del-mundo>.

Plan Estratégico de Ciudad Juárez . (2013). *Informe Así estamos Juárez 2013*. Ciudad Juárez, México: Plan Estratégico de Juárez A.C. Recuperado 16 de abril de 2016, <http://www.planjuarez.org/images/docs/encuesta.pdf>

Plan Estratégico de Ciudad Juárez . (2014). *Informe Así estamos Juárez 2014*. Ciudad Juárez, México: Plan Estratégico de Juárez A.C. Recuperado el 16 de abril de 2016, de <http://www.planjuarez.org/images/docs/aej2014.pdf>

Plan Estratégico de Ciudad Juárez . (2015). *Informe Así estamos Juárez 2015*. Ciudad Juárez, México : Plan Estratégico de Ciudad Juárez A.C. doi:http://www.planjuarez.org/images/docs/informe_aej_2015.pdf

Plan Estratégico de Ciudad Juárez . (2016). *Informe Así estamos Juárez 2016*. Ciudad Juárez, México : Plan Estratégico de Juárez A.C. Recuperado el 17 de abril de 2016, de http://www.planjuarez.org/images/docs/presentaciones/presentacion_aej_2016.pdf

Plan Estratégico de Juárez . (2017). *Informe Así Estamos Juárez*. Ciudad Juárez, México: Plan Estratégico de Ciudad Juárez A.C.

Sutz, J. (1997). *La Universidad latinoamericana y su pertinencia: Elementos para repensar el problema*. Caracas: UNESCO.

Tünnermann Bernheim, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11(1 y 2), 181-196. Recuperado el 17 de abril de 2017.

Vela Peón , F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés , *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-88). México : FLACSO y Colegio de México .

Vessuri, H. M. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del siglo XX. *Nueva Sociedad*(146), 102-107. Recuperado el 3 de Mayo de 2017, de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Vessuri.pdf>.

PARTE III
PESQUISAS DE PROGRAMAS DE MESTRADO
OU DOUTORADO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL - PROFEPT - IFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE - UESP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE -
UFLA

PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

Fernanda Corrêa Garcia

Marizete Bortolanza Spessatto

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -

PROFEPT

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina- IFSC

Florianópolis - Brasil

Introdução

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o tema permanência e êxito está em pauta desde os desdobramentos que a expansão da Rede trouxe, incluindo-se entre eles as taxas de evasão e retenção. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades, totalizando 644 *campi* da Rede em funcionamento. São, hoje, mais de 38 institutos federais presentes em todos os estados, ofertando cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação (BRASIL, 2016).

Nesse percurso de ampliação das ofertas, a problemática da evasão e retenção foi se transformando em um grande desafio. Mesmo que, de acordo com o Ministério da Educação, as taxas de evasão na Rede estejam em 18,6%, o Índice de Eficiência Acadêmica (IEA)¹ ainda não alcança a metade do público atendido, estando em 48,2% (BRASIL, 2019).

As ações para tentar reduzir o problema vêm sendo implementadas desde 2014, quando o Ministério da Educação publicou o Documento Orientador para

1 Esse índice avalia o percentual de alunos que concluiu o curso dentro do período previsto e é composto por três outros indicadores: percentual de conclusão, evasão e retenção (indica os alunos que, passado o período previsto para conclusão, ainda seguem no curso) (BRASIL, 2019).

a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014). Entretanto, este trabalho parte do pressuposto de que as medidas a serem adotadas precisam considerar as especificidades de cada contexto regional e dos perfis dos sujeitos atendidos. Por isso, a presente pesquisa em andamento propõe-se à investigação sobre as principais causas de evasão e retenção - e na outra ponta, sobre os fatores que mais contribuem para a permanência e êxito em cursos técnicos da Rede EPT. Em outra etapa, dado o fato de tratar-se de um trabalho em desenvolvimento em curso de Mestrado Profissional, propõe-se a elaboração de um guia didático para superação da evasão e retenção, contendo a voz dos estudantes. Os dados serão analisados à luz da literatura pertinente à temática.

Permanência e êxito no IFSC

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, o crescimento acelerado da Rede Federal, com a ampliação significativa da oferta de vagas em território nacional, contribuiu com a proposta de universalização do ensino médio, abrangendo regiões mais remotas, onde não existia a possibilidade real de educação ou capacitação, trazendo, por outro lado, a preocupação com fenômenos como a retenção e a evasão.

Muito embora a expansão tenha sido um grande passo, permanência e êxito tem sido um tema constante em debates nas instituições públicas e se tornou um assunto complexo, frente aos desafios que as políticas da educação pública propõem:

A evasão na educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é uma problemática que precisa ser focada nas políticas educacionais e nas ações educativas no interior da instituição escolar, pelos investimentos que são dispensados para essa oferta, pois o seu papel social está ligado à inclusão social/educacional dos estudantes que ali estão matriculados na maioria das vezes oriundos das camadas populares. (FERREIRA, 2017, p. 5).

O Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014) recomenda que as instituições da Rede analisem a situação a partir de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação

Profissional e Tecnológica (SISTEC) e propõe uma reflexão acerca das causas da evasão e a adoção de medidas para o combate desse problema. É preciso destacar, assim como o faz o documento, a heterogeneidade das ofertas.

Ainda, é fundamental ter em mente a diversidade de públicos atendidos pela Rede EPT. Afinal, nesse universo, diferentes variáveis podem contribuir tanto para a busca pelas ofertas formativas, quanto para levar o aluno a evadir, ao longo do curso. Dado esse fato, o Documento Orientador aponta para os diferentes fatores que podem ser mensurados, na análise das causas da evasão na Rede. Baseado na literatura sobre o tema, o documento destaca que:

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante. (DORE, 2013, p. 5 *apud* BRASIL, 2014, p. 16).

Afinando a discussão, dado o fato de se caracterizar como material “orientador” para a definição de estratégias de redução da evasão nas instituições da rede, o documento categoriza as causas da evasão em três fatores:

- a) fatores individuais;
- b) fatores internos às instituições; e
- c) fatores externos às instituições. (BRASIL, 2014, p. 19).

Os fatores individuais são relativos à vida pessoal e às características inerentes ao estudante, os quais correspondem à vida escolar anterior, fatores familiares, organização pessoal, identificação pessoal com o curso, dificuldades financeiras do estudante ou família, habilidades pessoais, etc.; os fatores internos às instituições estão relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, os quais podem desmotivar a permanência do estudante; já os fatores externos às Instituições estão relacionados às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão. A partir dessa sistematização, o documento orienta para que cada instituição da Rede Federal elabore e desenvolva um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção. A recomendação inclui que as metas e as ações

devam estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os resultados publicados no relatório anual de gestão institucional (BRASIL, 2014, p. 29).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, no qual se desenvolve a presente pesquisa, seguindo essas orientações, realizou, a partir de 2016, os primeiros encontros para desenvolver ações de combate à evasão. Em 2018, ocorreu o primeiro Encontro de Permanência e Êxito da Instituição para apresentação do plano, o qual foi devidamente concluído e aprovado *ad referendum* na resolução 23 do Conselho Superior - CONSUP, de 21 de agosto de 2018.

O documento traz, em seu objetivo geral: “Promover a permanência e êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados no IFSC, por meio de um conjunto de estratégias e ações que visam o enfrentamento da evasão e retenção” (IFSC, 2018, p. 18). Os objetivos específicos são:

- analisar a problemática da evasão e retenção de estudantes no IFSC;
- mobilizar os câmpus para a discussão e enfrentamento das causas e consequências da evasão e retenção;
- implantar estratégias de intervenção para enfrentamento dos fatores mais recorrentes de evasão e retenção;
 - monitorar e avaliar as ações em andamento ou a serem desenvolvidas;
 - levantar subsídios para o aprimoramento dos processos de ingresso e acesso dos estudantes;
- promover a formação continuada de servidores com foco na permanência e êxito dos estudantes. (IFSC, 2018, p. 18).

As medidas adotadas caminham na perspectiva de traçar o diagnóstico das causas da evasão (indicadores) e das ações a serem executadas para reduzir o problema, de forma institucional e local por meio das comissões locais de cada *campus*.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa concentra em sua base a investigação dos fenômenos da evasão e da retenção na Educação Profissional e Tecnológica e, por outro lado,

nos fatores de permanência e êxito em cursos técnicos do Instituto Federal de Santa Catarina. Em relação à metodologia, este trabalho seguirá a abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 1992), com estudo de caso (GIL 2007).

Para efeito de delimitação metodológica, dos 22 *campi* do IFSC, foi selecionado para coleta de dados o *campus* Tubarão e, das ofertas ali desenvolvidas, definiu-se por analisar dois cursos de nível técnico com perfis de alunos diversos; um concomitante em Desenvolvimento de Sistemas do eixo de Comunicação e Informação, com ocorrência maior de alunos que estão frequentando o Ensino Médio, visto que o curso é ofertado do período vespertino; e outro subsequente em Administração, do eixo tecnológico Gestão e Negócios, o qual constitui-se de alunos trabalhadores, visto que o curso é ofertado no período noturno; obtendo-se assim dois panoramas diversos para análise.

Será aplicada a entrevista semiestruturada com alunos concluintes e com evadidos desses cursos, seguindo roteiro que assegure que as questões de referência do estudo sejam discutidas pelos sujeitos dela participantes. Depois de coletados os dados, eles serão analisados à luz do referencial teórico estabelecido para esta pesquisa.

Por se tratar de uma proposta vinculada a um Programa de Mestrado Profissional, a produção também inclui o desenvolvimento de um Produto Educacional. No presente caso, pretende-se elaborar, a partir dos dados coletados junto aos estudantes, um guia de redução da evasão e retenção e que possa sinalizar contribuições para propostas de formação pedagógica relacionada ao tema.

Resultados esperados

Após a investigação em relação a documentos institucionais, pesquisas sobre a temática, políticas públicas e ações desenvolvidas na própria comunidade escolar, bem como os dados coletados por meio de entrevistas com o discente, auxiliarão na compreensão de que forma ações colaborativas podem refletir na permanência e êxito dos alunos. Obtendo-se assim como Produto Educacional um guia contendo ações práticas e colaborativas para atuação do

campus e que possa contribuir para propostas de formação pedagógica e como material de apoio nas discussões e proposições e acompanhamento de ações pela Comissão Local do *campus* como a toda comunidade escolar.

O guia produzido poderá ter uma versão digital na plataforma da Instituição para consulta como também sua versão impressa para estudos ou formações pedagógicas voltadas ao tema. Tendo como ponto de partida as respostas nas entrevistas de alunos concluintes e evadidos (as suas categorias), pretende-se apresentar com o desenvolvimento do guia propostas de trabalho que possam ser desenvolvidas pelas equipes multidisciplinares das instituições da rede, de modo a atender ao público da Educação Profissional e Tecnológica, com todas as suas especificidades. Escrever um guia por meio da voz dos estudantes contribuirá com o trabalho das comissões de permanência e êxito, por conter mais do que números e estatísticas, impressões fidedignas do público que conclui ou não um curso no Instituto Federal de Santa Catarina.

Considerações finais

Muito embora as ações para permanência e êxito já em desenvolvimento na Rede EPT assegurem uma aproximação com todos os sujeitos do processo, considera-se a necessidade de se ampliar esse debate, buscando entender o que pensam os estudantes sobre a questão. Nesse contexto, considera-se fundamental promover uma sensibilização a respeito dos fatores responsáveis pela permanência ou abandono dos alunos inseridos na Educação Profissional e Tecnológica. O guia escrito, proposto neste trabalho, poderá circular tanto em plataformas digitais do Instituto Federal de Santa Catarina como estar disponível nas comissões locais de toda a rede ou mesmo de outras instituições de ensino.

Portanto, o produto atenderá a proposta do mestrado, a qual prima pela produção de materiais com vistas à inovação tecnológica. Dessa forma, as vozes dos estudantes, coletadas ao longo das entrevistas, acompanharão as orientações do Guia, de forma mediada com a literatura sobre o tema. A presença da voz dos estudantes, por meio da descrição dos fatores por eles apontados como relevantes para a permanência e êxito ou, em outra ponta, responsáveis pela evasão ou retenção, permitirá novos olhares sobre aspectos que os documentos oficiais já apontam sobre o tema.

Referências

BRASIL, SETEC/MEC. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.**

Brasília, 2014 Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em 13 out 2019

BRASIL. **Expansão da Rede Federal.** Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em

<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação divulga dados da educação profissional.**

Plataforma do Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=74611>. Acesso em: 05 nov. 2019.

FERREIRA, C. A. **Acesso, Evasão, Permanência escolar na Rede Federal de Ensino.** Educere, 2017.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 01 jun 2019

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IFSC, **Plano Estratégico de Permanência e êxito dos estudantes do IFSC.** Versão disponível em:

file:///C:/Users/pedagogico/Downloads/consup_resolucao23_2018_plano_de_permanencia_e_exito.pdf . Acesso em: 21 out 2019.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes 2002.

FATORES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ALUNOS EGRESSOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC

Estela Maris Ribeiro

Gislene Miotto C. Raymundo

Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -
PROFEPT

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina- IFSC
Florianópolis - Brasil

Introdução

Essa pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional e está na fase de coleta de dados, por essa razão, ainda não há informações suficientes para apresentar seus resultados. Ela pretende investigar como os egressos da rede municipal de Florianópolis conseguem permanecer e obter êxito nos cursos de nível médio técnico integrado à formação profissional, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis.

Nesse sentido, esse texto apresenta algumas considerações, sobre as escolhas que os adolescentes e jovens precisam fazer ao concluir o ensino fundamental na rede municipal de Florianópolis, e de que forma ocorrerá a continuidade de seus estudos no ensino médio que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 no artigo 4º, é considerado de caráter obrigatório.

Ao concluir o ensino fundamental, adolescentes e jovens precisam fazer escolhas sobre a continuidade de seus estudos, no ensino médio, como última etapa da educação básica e visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, na preparação básica para o trabalho e na participação cidadã na sociedade. Outra possibilidade para os concluintes do 9º

ano é a inserção na proposta do ensino médio integrado, oferecido pelos Institutos Federais. Nesse caso, o Instituto Federal de Santa Catarina, com perspectiva de formação técnica e de certificação para o trabalho. Portanto, neste contexto as escolhas de continuidade dos estudos dos adolescentes e jovens, que em sua maioria estão na faixa etária dos quatorze a dezessete anos e que finalizam o ensino fundamental, os impõem duas alternativas para a continuidade dos estudos: o ensino médio ou o ensino médio técnico e profissional.

Para os egressos do ensino fundamental, que optam por uma formação de ensino médio técnica e profissional de forma articulada com a habilitação profissional escolhida, há a oportunidade de ingressar nos Institutos Federais, e em particular, em nosso Estado, no IFSC. Este, de acordo com as suas normas de criação, promove uma educação pública e gratuita na oferta de educação profissional, científica e tecnológica para os concluintes do ensino fundamental.

Fundamentação teórica

O ensino médio, no município de Florianópolis é oferecido pelos sistemas estadual e federal de educação e pelas escolas privadas. Como possibilidade para esses adolescentes e jovens concluírem os seus estudos em uma rede pública, existem os Institutos Federais de Educação como o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis, localizado na região central do município.

Na condição de entidade pública, o IFSC, oferece o ensino médio técnico, para os alunos concluintes do 9º ano dos seguintes cursos técnicos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento.

Da totalidade de vagas disponibilizadas nos editais do processo seletivo, 50% são para alunos da rede pública, incluindo as cotas para educação inclusiva e cotas raciais, o que facilita muito o aumento de chances de acesso que esses jovens possuem, para dar continuidade aos seus estudos em uma instituição que apresenta como proposta a formação e qualificação para o mundo do trabalho no ensino médio integrado.

Os Institutos Federais, conforme a Lei n.11.892/2008, têm como uma das suas finalidades promover educação profissional técnica de nível médio, por

meio de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2015-2019, p. 16), destacamos alguns dos seus objetivos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

O objetivo do ensino médio é oferecer aos jovens e adultos conhecimentos que promovam compreensão ao contexto em que estão inseridos e sua inserção na organização dos processos produtivos, a formação do educando no domínio de conhecimentos básicos, na preparação científica e na apropriação de novas tecnologias em um processo contínuo de compreensão e de aquisição de novos saberes.

Os egressos do ensino fundamental, nesse caso, os estudantes da rede municipal de Florianópolis, poderão optar por uma formação técnica e profissional de ensino médio de forma articulada com a habilitação profissional escolhida. Poderá ser uma oportunidade de ingressar nos Institutos Federais, e em particular no IFSC, campus Florianópolis.

No entanto, no acompanhamento que realizamos com os alunos que estão no ensino fundamental na rede municipal de Florianópolis e que desejam ser estudantes do IFSC percebemos que é necessário motivá-los para participar das etapas do processo seletivo. Também verificamos que é preciso divulgar para esses alunos as políticas de atendimento aos estudantes que o IFSC para a permanência e êxito no curso escolhido.

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (2018, p.20) considera que,

[...] permanência e êxito deve abranger significados diversos relacionados à frequência do estudante na escola e seu desempenho no processo formativo e não exclusivamente aos momentos e eventos no qual o sucesso é aferido (nota final ou conclusão do curso). É preciso considerar o percurso do aluno para atingir ao êxito como resultado do processo de ensino e aprendizagem ao longo do curso. Este entendimento remete à garantia do direito à educação (no acesso), à continuidade dos estudos (na inserção educacional) e à possibilidade de inserção cidadã e laboral do estudante (na inserção socioprofissional).

Portanto, justificamos essa proposta de estudo, ainda em desenvolvimento, por investigar como os alunos egressos da rede municipal de Florianópolis aprovados no processo seletivo 2018 vivenciam as ações de permanência e êxito de diversos programas desenvolvidos pelo IFSC nos cursos técnico integrado.

O processo seletivo de 2018 foi escolhido para análise em razão de que os alunos que participaram desse processo já terem estabelecido uma vivência como estudante do IFSC de, aproximadamente, dois anos em um curso de formação profissional tecnológica. Ressaltamos também que esse foi o período em que a unidade de ensino municipal, na qual uma das pesquisadoras trabalha, investiu na organização de atividades específicas de estudos, de orientação e de visitação às dependências do IFSC, como proposta efetiva do trabalho pedagógico em proporcionar o ingresso dos alunos em uma escola pública e gratuita da rede federal.

Deve ser considerado que os Institutos Federais, apresentam taxas significativas de evasão, reprovação, abandono e desistência. Esses temas, também são muito presentes no sistema educacional brasileiro, que excluem os alunos das salas de aulas e que precisam ser debatidos para se encontrar soluções por meio de estratégias de gestão escolar, organização curricular, processos avaliativos e pesquisa científica.

De acordo com Ferreira:

A evasão na educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica é uma problemática que precisa ser focada nas políticas educacionais e nas ações educativas no interior da instituição escolar, pelos investimentos que são dispensados para essa

oferta, pois o seu papel social está ligado à inclusão social/ educacional dos estudantes que ali estão matriculados na maioria das vezes oriundos das camadas populares (FERREIRA, 2016, p. 22635).

No entanto, há poucas informações sobre o percurso dos alunos aprovados da rede municipal de Florianópolis nos cursos de ensino médio integrado do IFSC, campus Florianópolis. Também há poucas pesquisas específicas para o município em relação à permanência e êxito dos alunos do ensino médio.

Porém, Vecchietti (2019), aponta os motivos pelos quais os estudantes matriculados no 9º ano e participantes da pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de Florianópolis, optam em escolher e se inscrever no processo seletivo para cursar o ensino médio do IFSC. Entre os motivos mais citados pelos alunos neste estudo, destacam-se: qualidade de ensino, ensino público e gratuito, escolha do curso de interesse, imagem da instituição na comunidade, acesso a certificação e ao mercado de trabalho, projetos de pesquisa e extensão e influência de amigos, parentes e familiares entre outros.

Nessa pesquisa verificamos que os estudantes do 9º ano, egressos da rede municipal de Florianópolis que ingressaram nos cursos técnicos de ensino médio integrado do IFSC, enfrentam muitos desafios como a distância entre a residência e o campus, a disponibilidade de recursos para pagamento de transportes e de alimentação.

Ao analisarmos os documentos institucionais do IFSC constatamos que a Instituição possui políticas de ação e oferece inúmeros programas para que os alunos tenham condições de permanecer e finalizar o seu processo de formação. As políticas de gestão desenvolvidas pelo Programa de Desenvolvimento Institucional (2015-2019) permitem diferentes estratégias para a permanência dos alunos.

Nesse sentido, nesta pesquisa buscamos investigar os fatores de permanência e êxito dos egressos da rede municipal de Florianópolis, que foram aprovados no processo seletivo de 2018 dos cursos de ensino médio integrado (Edificações, Eletrotécnica, Química e Saneamento) do campus Florianópolis.

Metodologia da pesquisa

Essa pesquisa, caracterizada quanto à natureza como aplicada, tem foco nos fatores que contribuem para a permanência e êxito dos alunos egressos do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis que ingressaram nos cursos técnico integrado do IFSC, campus Florianópolis. A fundamentação teórica envolve os referenciais e as concepções que norteiam a permanência e o êxito na proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O levantamento e coleta de dados será por meio da aplicação de um questionário aos alunos dos cursos técnico integrado do IFSC, campus Florianópolis, aprovados no processo seletivo de 2018 e também da análise dos documentos institucionais.

Resultados esperados

Como informado na introdução, esta pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados, por essa razão, ainda não há informações suficientes para apresentar seus resultados. No entanto, ela torna-se relevante para a Educação Profissional e Tecnológica, pois além de levantar ações para promoção da permanência e êxito dos estudantes no IFSC, a pesquisa poderá indicar em que condições elas se apresentam eficazes para esses estudantes matriculados nos cursos técnico integrado.

Considerações finais

O IFSC possui políticas de ação e programas para que os alunos tenham condições de permanecer na instituição e finalizar o seu processo de formação. No entanto, é necessário investigar como os alunos conseguem permanecer e obter êxito nos cursos de nível médio técnico integrado à formação profissional, no IFSC, campus Florianópolis.

Referências

FERREIRA, Maria Cristina Afonso. **Acesso, Evasão, Permanência Escolar na Rede Federal de Ensino**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23763_12666.pdf)

pdf2017/23763_12666.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008. Acesso em: 08 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis: IFSC, 2015. Disponível em: <<https://pdi.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 15 maio. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 23 de 21 de agosto de 2018**. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC, 2018**. Florianópolis: IFSC, 2015.

VECCHIETTI, Mirelle Cândido. **As trajetórias entre o ensino fundamental e o ensino médio na voz dos adolescentes: um diálogo com a educação profissional**. 2019. 132 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO E REPRESENTATIVIDADE MIDIÁTICA TELEVISIVA

Wellington Fernando da Conceição Armandilha

Izabel Cristina Petraglia

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

São Bernardo do Campo - Brasil

Introdução

Não temos uma visão clara, por meio da televisão, que 54,9% da população brasileira é composta por pardos e negros (IBGE, 2017), afinal, majoritariamente o que vemos na mídia hegemônica televisiva é uma representação massiva de atores/atrizes, apresentadores(as) brancos, chegando a impressionantes 96,3% segundo o mais recente levantamento feito pela Revista Vaidapé (2017).

Em uma leitura histórica, o primeiro papel de destaque de um indivíduo negro na TV brasileira ocorreu em 1969, com a atriz Ruth de Souza na novela “A cabana do pai Thomás”. Desde então, já se vão 49 anos e a representatividade e presença dos negros na televisão ainda é escassa. Poucos papéis de destaque, pouca presença e poucas figuras marcantes. Isso sem falar na estética de como o negro é representado, onde padrões de beleza são diferenciais nos papéis que ocupam. Iremos tratar ao longo deste texto dessa população de negros e pardos, como negros, apenas como uma forma de aproximar a nomenclatura.

Aos olhos de uma criança, ou de um adolescente negro, esses números podem se concretizar numa construção de invisibilidade social, ou seja, ele não se identifica como sujeito frente ao que lhe é apresentado como cultura.

Essa invisibilidade social surgiu de um esforço direcionado para a tentativa de criar uma sociedade pautada na branquitude como modelo estético e que ao mesmo tempo gerasse uma negação dos aspectos de negritude, esse esforço começou a ser instaurado no país dois anos após a assinatura da lei Aurea em

1888, através de dois decretos do governo brasileiro, sendo o primeiro em 1890 e o segundo mais acintoso era o decreto-lei N° 7.967, de 18 de junho de 1945, que procurava preservar a ascendência europeia do Brasil.

Os interditos do tabu racial, que rejeitam a negritude e promovem a branquitude, com seus modelos de estética e bom gosto calcados nas construções do mundo branco, trouxeram também problemas discriminatórios no meio e na imagem da televisão [...]. Além da telenovela, podemos ver os reflexos dessa realidade nos comerciais de tevê. Aí percebemos as conseqüências do desinteresse histórico da elite brasileira em formar um mercado consumidor amplo, em seu próprio país, e da preferência pela imigração da mão-de-obra européia no período final da escravidão, em detrimento do trabalhador negro. (ARAÚJO, 2000, p. 38).

Segundo o Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media (2015), crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais passam em média cinco horas e trinta e cinco minutos em frente à televisão. Nesse período de tempo, elas podem ser expostas a conteúdos multifacetados, carregados de estereótipos e estigmas. Esse número é superior ao tempo médio que as crianças e adolescentes passam na escola que, é de quatro horas diárias (BRASIL, 2019). Frente a isso, esse grupo social é mais condicionado do que educado academicamente.

Vista a partir da institucionalidade, a comunicação se converte em questão de meios, isto é, de produção de discursos públicos cuja hegemonia se encontra hoje paradoxalmente do lado dos interesses privados. (BARBERO, 2008, p. 18).

Nesse trabalho – um recorte de nossa dissertação de mestrado -, pesquisaremos de que modo a ausência de representatividade midiática pode impactar na construção identitária do aluno negro. O nosso foco é o de alunos com faixa etária entre 12 e 15 anos, em uma Escola Estadual da região do grande ABC, em São Paulo.

A escolha da novela no horário das 19h se dá pelo fato da recomendação da programação ser adequada a faixa etária dos alunos que serão pesquisados,

assim como pelo fato de que esses alunos já poderão estar em casa nesse horário, tendo em vista que saem da escola às 18h20.

Fundamentação Teórica

Utilizaremos como fundamentação teórica pensadores que tratam de temáticas como: identidade, reconhecimento, educação transdisciplinar, mídia televisiva e seus impactos sociais. Utilizaremos, fundamentalmente, as ideias do filósofo canadense Charles Taylor, na obra ***“Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento”***, de 1998.

Como base teórica ainda, no campo da filosofia da educação, teremos como principal referência Edgar Morin, além de diálogos com Paul Ricoeur, Foucault, Paulo Freire e Saviani para a compreensão do papel da educação na construção do indivíduo e da sociedade.

Além disso, utilizaremos autores da semiótica da cultura para que uma análise mais completa possa ser realizada referente a influência da mídia, e sua colaboração na propagação de preconceitos. Autores como, Martin Bardero, Muniz Sodré, Milton José Pinto e Arjun Appadurai.

Maior ainda, no entanto, pode ser o problema da autodiscriminação, devido à internalização pelo indivíduo escuro de imagens negativas sobre si-mesmo. Por que maior? Porque se trata de processos inconscientes de autodesvalorização, difíceis portanto de serem submetidos ao escrutínio político ou racional. (SODRÉ, 1999, p. 235)

Pretendemos, com a aproximação entre Educação e Comunicação, examinar e investigar os métodos e as formas comunicacionais sociais entre professor-discente e mídia-discente, traçando linhas de influências sobre a construção de suas identidades. E a partir das relações interculturais e de representações sociais, nos utilizaremos das ideias de Amartya Sen, Émile Durkheim e Norberto Bobbio sobre os aspectos das divisões de grupos sociais e preconceitos disseminados.

Quando deslocamos nossa atenção da noção de idêntico a si mesmo para a de compartilhamento de uma identidade com outros de um determinado grupo (forma que a ideia de identidade social assume com

frequência), a complexidade aumenta ainda mais. De fato, muitas questões políticas e sociais contemporâneas giram em torno de alegações conflitantes de identidades díspares que envolvem diferentes grupos, uma vez que a concepção de identidade influencia, de várias maneiras, nossos pensamentos e ações. (Sen, 2015, p. 9)

Metodologia da pesquisa

A pesquisa será de abordagem quantitativa com entrevistas com estudantes, com perguntas semiestruturadas e grupos focais. Em ambos os casos, o tratamento dos dados será realizado por meio de análise de conteúdo, de acordo com Bardin.

Partiremos do método dialético ao indutivo com cerca de 100 alunos do ensino fundamental II de uma Escola Estadual localizada na região do Grande ABC. Nos basearemos nas ideias de reconhecimento e alteridade do filósofo francês Paul Ricoeur, especificamente em sua obra: *“Percurso do Reconhecimento”*. Essa obra é entendida como um convite ao auto reconhecimento. Ricoeur ainda estabelece o percurso de passagem do reconhecimento como noção epistemológica enquanto identificação. O pensador que auxiliará nesta construção teórica é Charles Taylor, ao qual nos ancoraremos na ideia de identidade.

Faremos também, uma leitura desde o conceito das palavras preconceito, estigma e estereótipos perpassando por temas como a influência do preconceito sobre indivíduo e grupos sociais, fazendo uma leitura distinta entre ambos, identificando os graus de preconceito.

Observaremos ainda o professor em sala de aula, o seu papel e a forma como, muitas vezes, pode ser impedido de realizar a desconstrução de estigmas e estereótipos, frente às amarras do programa pedagógico instruído pela escola ou pelo Estado.

Resultados esperados

Esperamos ao final desta pesquisa, evidenciar a falta de representatividade do negro na telenovela brasileira e seus impactos negativos,

propondo assim, um curso ou palestra, como estratégia educacional que tem como público alvo o corpo docente da escola pesquisada. Espera-se com isso que a participação dos professores seja relevante, uma vez que, a não negação de uma sociedade multiétnica pode proporcionar ao educador uma visão complexa das relações étnico-sociais e culturais, na tentativa de romper com o enredo de branquitude propagado pela mídia televisiva, assim como a utilização mais ativa da lei N° 10.639 (BRASIL, 2003) que, trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas.

Considerações finais

Entendemos que a relevância do tema da pesquisa, objeto desse texto, é grande, considerando presença marcante de preconceito racial na escola e, de modo geral, nas relações sociais. Outro ponto importante e necessário é discutir a falta de representatividade da população negra na grande mídia, especialmente nas telenovelas, e os impactos na construção identitária do aluno.

Já é sabido que, o papel do professor não é apenas o de lecionar sua disciplina deixando de lado os aspectos sociais que o rodeiam e influenciam seus alunos. Mas, o educador tem importante função na construção e no desenvolvimento da criticidade dos estudantes, para que sejam conscientes de seu potencial no meio social e no mundo.

O professor é uma ponte entre o conhecimento acadêmico e sua aplicabilidade social. A formação do estudante como um ser social deveria ainda, resgatar a essência da Paideia Grega, que constrói o homem, ou seja, que compreende o indivíduo como cidadão.

Pesquisar a complexidade deste fenômeno, o impacto sobre o aluno negro e o papel do docente frente a esse cenário não é apenas uma produção que visa a um título, mas, é um alerta sobre um problema que deve estar na agenda e que, aflige toda a sociedade, pois promove ainda mais desigualdades. Entendemos, portanto, que a escola é responsável por transformar a sociedade, fazendo-a mais justa, fraterna e igualitária.

Referências

- ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil: O Negro na Telenovela Brasileira**. Editora Senac, São Paulo, 2000.
- ALLPORT, G. **La naturaleza del prejuicio**. 4. ed. Editorial universitaria de Buenos Aires, 1971.
- BARBERO, M. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, N. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- BRASIL. **Documento do Ministério da educação conselho nacional de educação referente ao tempo da criança e adolescente em sala de aula**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0038.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Legislação Informatizada - Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945** - Publicação Original. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7967-18-setembro-1945-416614-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 mai. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- IBGE. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5->

milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em 12 mai. 2019.

IBOPE MEDIA. **Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos**. 2015. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acesso em 20 mai. 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução por Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REVISTA VAIDAPÉ. **Por que os negros não apresentam programas de televisão**. Disponível em: <<http://vaidape.com.br/2017/06/pesquisa-apresentadores-negros-na-televisao/>>. Acesso em 12 mai. 2019.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

SEN, A. **Identidade e violência**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2015.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa; Ed. Instituto Piaget, 1998.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: POSSIBILIDADES PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Elivan Aparecida Ribeiro

Helena Maria Ferreira

Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE

Universidade Federal de Lavras - UFLA

Lavras - Brasil

Introdução

Ao atentarmos para as discussões referentes às relações étnico-raciais, nos ambientes escolares, verificamos que o tratamento dispensado a essa temática muitas vezes, ainda se restringe às datas comemorativas, camuflando uma situação de inserção dessa temática no currículo curricular. Embora já existam normativas legais acerca da inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei Federal 10.639/2003¹) nos currículos escolares, ainda não se observa uma efetividade de ações pedagógicas que tragam resultados profícuos para a formação de cidadãos e para a diminuição dos episódios de discriminação e de preconceito.

Diante do exposto, a pesquisa-intervenção aqui relatada² contempla uma proposta de reflexão acerca das questões raciais, envolvendo a produção e o desenvolvimento de um curso de extensão voltado à formação inicial de

¹ BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2009.

² Este capítulo sintetiza, em linhas gerais, a pesquisa-intervenção realizada como parte da dissertação de mestrado em Educação pela discente Elivan Aparecida Ribeiro, intitulada "Ela parece a empregada da minha casa": a relevância do letramento racial crítico para a formação docente.

professores. O curso consistiu em uma pesquisa-intervenção, envolvendo 25 alunos de cursos de licenciatura, de uma universidade federal e teve como base teórica a teoria do letramento racial crítico, que abarca discussões sobre os discursos étnico-normativos e as formas de pensar e agir dos diferentes sujeitos nas interações sociais. Para a pesquisa, foi proposta uma oficina-formação, com carga horária de 40 horas.

Defendemos a posição de que os encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, princípios, crenças e saberes, que advêm de suas experiências e de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Nesse sentido, se o professor possuir uma base epistemológica acerca das questões históricas e sociais relacionadas à dimensão racial, a exploração sobre essa temática poderá ser dimensionada em uma perspectiva crítica-reflexiva, em que a diversidade precisa ser enfrentada, problematizada e analisada criticamente.

Fundamentação teórica

Uma formação para a cidadania exige uma proposta pedagógica voltada para as questões cultural, ambiental, político e social, de modo a viabilizar a construção de valores compatíveis com os ideais de uma sociedade justa e emancipatória. Para isso, consideramos relevante problematizar os discursos que circulam na sociedade e que inviabilizam o desenvolvimento social harmônico. Analisar esses discursos pode favorecer a adoção de um comportamento ético diante de atitudes ou comportamentos que denotam discriminação, preconceitos e estereótipos e que colocam determinados grupos étnico-raciais em desvantagem.

Essa problematização de discursos pode ser estudada na perspectiva do Letramento Racial Crítico, que se refere à habilidade de compreender e produzir textos/discursos relacionados à diversidade racial, de forma ativa e reflexiva, a fim de se melhor entender o poder, desigualdade e injustiça nas relações humanas, bem como de assumir uma tomada de posicionamento crítico e ético.

No ambiente escolar, encontramos diversos discursos envoltos nas relações de poder, especificamente, no que tange às questões raciais, que concebidos como "bullying", naturalizam ou silenciam atitudes discriminatórias.

Nesse sentido, Souta (2017, p. 87) considera que o letramento racial crítico permite “[...] o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença”. Ao abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvele suas intenções, finalidades e ideologias, a escola poderá contribuir para uma formação cidadã (SOUTA, 2017).

Esse olhar crítico reflexivo pode contribuir para o encaminhamento de práticas educativas capazes de “[...] desconstruir o racismo e possibilitar ao aluno desaprender o racismo, de se perceber como cidadão que participa do seu meio social, em prol da justiça social, igualdade social e etnicorracial” (FERREIRA, 2006, p. 62).

Nessa asserção, trazer o Letramento Racial Crítico como base teórica para fundamentar o exercício profissional pode favorecer a assunção de um compromisso ético de combate ao racismo. Diante do exposto, Gomes e Silva (2011, p. 16) consideram que:

Os profissionais que atuam na escola pública e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença como tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Reiteramos que é na escola que, muitas vezes, as diferenças se acentuam e nela se convive com uma maior pluralidade de sujeitos. Assim, surge a necessidade de ressignificar as práticas de letramento voltadas para as questões sociais, abarcando a formação docente, metodologias e práticas de ensino que favoreçam o aperfeiçoamento de habilidades voltadas para o engajamento mais politizado e, implicando conhecer as diversas práticas letradas e não somente as que são colocadas em evidência, levando em consideração que há um tipo de letramento mais indicado para um dado cenário ou uma dada situação.

Tal proposta assume relevância, pois tem por objetivo provocar uma reflexão sobre a relevância de se problematizar os discursos internalizados ou

perpetuados em práticas docentes, que, muitas vezes, são tomados do ponto de vista do senso comum, sem uma análise sistematizada acerca das demandas para o trabalho teoricamente orientado para a abordagem da diversidade racial em âmbito escolar.

Metodologia da pesquisa

O projeto de intervenção elegeu a oficina-formação como recurso metodológico. A dialogicidade entre o pensar e o agir pressupõe requisitos que tendem a impulsionar um cidadão a executar de forma consciente e crítica certa tarefa ou determinada tomada de posicionamento. Para Ferreira, Coelho e Pereira (2004), as oficinas apresentam como potencialidade o desenvolvimento artístico, cultural, ambiental e humanístico dos participantes, agregando procedimentos gerais das diversas áreas estudadas, apoiados em pilares pedagógicos de observação, experimentação e representação, envolvendo saberes docentes já experienciados, vividos ou discutidos. Na dimensão pedagógica, as oficinas congregam metodologias dinâmicas e colaborativas, o que pode contribuir para a mobilização de conhecimentos prévios por parte dos envolvidos, permitindo a (re)significação de valores e crenças e pré-conceitos.

Considerou-se que a utilização da Oficina de Formação, como abordagem prático-metodológica, representa uma possibilidade de se trabalhar as relações étnico-raciais, segundo os princípios da teoria do Letramento Racial Crítico, de forma a inserir essa discussão no percurso formativo de professores.

A Oficina, com carga horária de 40 horas, foi intitulada 'A pele que habito e a formação docente' buscou viabilizar a experimentação de metodologias de ensino que contemplassem as relações étnico-raciais. Seguem as unidades da referida oficina.

Quadro 1 - Unidades da oficina 'A pele que habito e formação docente'

Atividades	Descrição
1) Narrativa sobre racismo	Produção de uma narrativa sobre uma situação de racismo (em qualquer espaço social) e socialização do texto no fórum do campus virtual. Leitura e discussão das narrativas socializadas no fórum: Por que essas situações acontecem? Que estratégias podem ser implementadas para a minimização de episódios de racismo?
2) Representações da identidade negra	Projeção de videocliques: Cota não é esmola (de Bia Ferreira), A carne (de Elza Soares). Discussão acerca dos conceitos. Discussão dos vídeos: sobre as representações da identidade negra e sobre as contribuições do uso de multimídias para uma reflexão sobre a questão racial.
3) Construção Social da Identidade Negra	Leitura e problematização dos Poemas do autor Cuti) Texto I: Quebranto e Texto II: Sou negro. Discussão sobre a construção da identidade negra e branquitude
4) Meu lugar de fala: quem sou eu nesse discurso	Seleção de textos que circulam em redes sociais que abordassem a questão racial. Socialização dos textos: a) as representações sociais e os discursos étnico-normativos subjacentes no texto escolhido. b) a constituição dos sujeitos implicados: a) sujeito que produz; b) sujeito que posta/ compartilha; c) sujeito que está representado; d) sujeito que recebe; c) os impactos da circulação desse tipo de texto. Produção de um texto multissemiótico (meme, gif, vídeo, história em quadrinhos, charge etc) que pudesse ser trabalhado como proposta para uma educação antirracista.
5) Aprendendo na prática	Projeção e discussão do vídeo do Programa Espelhos: A entrevista do ator Lázaro Ramos, com a docente negra Diva Guimarães. Produção e aplicação de uma sequência didática, que abordasse a questão racial. Socialização das experiências com as sequências didáticas
6) Formação reflexiva	Produção de uma narrativa/ relato reflexivo: Eu, professor e o racismo: o que eu tenho com isso?

Resultados e discussão

A partir do desenvolvimento da pesquisa-intervenção realizada (estudo das teorias, discussões presenciais ou por fórum, atividades propostas, produção e aplicação de sequência didáticas, socialização das aprendizagens), foi possível constatar a relevância de um tratamento mais crítico e teoricamente orientado sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, de modo evitar posturas de invisibilidade às situações de discriminação/preconceitos. Esse olhar tentado e atento mobiliza para a ação de se evitar situações em que o racismo seja naturalizado ou a negação da identidade negra (apagamento/silenciamento), bem como a busca idealizada, onírica pela identidade branca.

Como resultado da pesquisa-intervenção, constatamos que o uso das narrativas no percurso formativo e as reflexões advindas delas possibilitou aos participantes a compreensão da relevância de problematização dos discursos e práticas sociais, questão evidenciada nas narrativas. As “[...] identidades sociais são construídas no discurso, portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os eles agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Nas narrativas, várias faces da questão racial são sobressaltadas e des/re/velam identidades sociais. A compreensão das identidades sociais pode favorecer o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico, que permite o (re)conhecimento de si e do outro, o diálogo, o questionamento e, portanto, a criticidade e a compreensão das diferenças e a defesa/busca pela igualdade.

As atividades realizadas na pesquisa-intervenção permitiram inferir que a diversidade racial não pode ser abordada apenas sob o ponto de vista de um conteúdo didático, a ser trabalhado em um momento específico (como o dia da Consciência Negra), mas como uma questão transversal, que emerge no/do cotidiano escolar e que demanda a construção de posicionamentos críticos e atenção aos modos de constituição dos discursos, e por consequência, dos sujeitos, de seus discursos e de posicionamentos. “Implicar a alteridade nessa discussão evoca ressignificar metodologias, instaurar novas construções discursivas e compreender a produção ideológica da realidade social” (LOBO, VILLARTA-NEDER, FERREIRA, 2019, p. 176).

Segundo Gee (1996), ser letrado crítico é possuir habilidades para confrontar, analisar discursos, buscando entender como eles se organizam, no

que diz respeito às relações de poder. Assim sendo, a problematização das questões raciais, como raça e racismo, concebida em uma perspectiva discursiva, pode ressignificar discursos, bem como usá-los para (re) narrar outras histórias, tendo como enfoque um ensino, libertador, reflexivo e antirracista. A pesquisa-intervenção realizada possibilitou a compreensão argumentada de que o contexto social é notadamente um elemento que deve compor o currículo e as relações étnico-sociais são questões que estão imbricadas nesse contexto.

Considerações finais

O relato buscou apresentar, em linhas gerais, uma síntese de uma pesquisa-intervenção realizada com professores em formação, com o propósito de promover uma reflexão voltada para a desconstrução de discursos étnico-normativos que circulam nos diferentes contextos sociais. Realizar a pesquisa possibilitou o aprofundamento do conceito teórico de Letramento Racial Crítico, bem como de suas potencialidades em relação aos modos de se conceber e abordar às questões étnico-raciais nas práticas educativas nas salas de aulas, pressupondo problematizar atividades e metodologias de ensino sobre a temática do racismo.

Nesse escopo, as teorias que versam sobre o Letramento Racial Crítico advogam por um ensino comprometido com a ética para uma educação antirracista, pois essas abordagens contribuem para que as questões ligadas à raça passem a ter um olhar tentado e atento, crítico e reflexivo com o intuito de desconstrução do racismo. Nessa perspectiva, ao fazer a proposição da Oficina com os docentes em formação, provocamos situações pedagógicas voltadas para a (re)significação de conceitos, concepções e posicionamentos acerca das questões raciais e, por conseguinte, refletir sobre o papel do professor como um agente de letramentos, que pode atuar de modo a viabilizar para uma formação humana, emancipatória e cidadã dos (futuros)alunos.

A partir das atividades realizadas e das narrativas produzidas pelos participantes foi possível constatar as dificuldades encontradas na organização das atividades, na preparação dos materiais didáticos, na condução das discussões na sala de aula, no enfrentamento de questões singulares trazidas pelos alunos das escolas de educação básica (como relatos de preconceitos).

Assim, a Oficina de Formação possibilitou o acesso às teorias sobre as abordagens da temática em sala de aula, viabilizou análise de textos/discursos sobre a diversidade racial, propiciou a experimentação de metodologias e a vivência de situações didáticas em escolas de educação básica. Desse modo, a pesquisa-intervenção se desdobrou de uma intervenção da pesquisadora para uma intervenção dos sujeitos da pesquisa (licenciandos), que também vivenciaram a experiência de explorar um tema recorrentemente silenciado.

Em suma, trazer o profissional docente ainda em formação como partícipe crítico de práticas metodológicas representou uma possibilidade de formação crítica, de modo ao promover não somente a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, mas também sobre os discursos e suas potencialidades para a disseminação de concepções e de posições relacionadas à raça e ao racismo.

Referências

- FERREIRA, A. J. **Formação de professores Raça/Etnia**: reflexões e Sugestões de Materiais de Ensino em Português e Inglês. Cascavel: Editora Assoeste, 2006.
- FERREIRA, H. M.; COELHO, S. M.; PEREIRA, M. M. C. Oficinas pedagógicas: oportunidades de relação entre teoria e prática. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 5, p. 296-299, 2004.
- GEE, J. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London: Taylor/Francis, 1996.
- GOMES, P. B. G.; SILVA. P. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LOBO, D.S. ; VILLARTA-NEDER, M. A. ; FERREIRA, H. M. Entre omissão e preconceito racial: discurso-acontecimento. **Revista Exitus**, v. 9, p. 176-203, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SOUTA, M. **Quando me dei conta de que era negra (o)/branca(o)?**: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. Dissertação (Dissertação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

O USO DOS CASOS DE ENSINO NOS PROCESSOS DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTES¹

Francine de Paulo Martins Lima

Danuzia Roberta Pereira Lima

Lívia Almeida Passos

Programa de Mestrado Profissional em Educação - PPGE

Universidade Federal de Lavras - UFLA

Lavras - Brasil

Introdução

A aprendizagem da docência compreende não só os conteúdos aprendidos ao longo da formação inicial e continuada, mas também os conhecimentos profissionais adquiridos como resultados do convívio com os alunos, dos desafios que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula e da escola, da relação com os pares, dos mecanismos e estratégias de superação dos dilemas e desafios encontrados. Ao pensarmos no professor iniciante, tais desafios ganham proporção e complexidade, o que exige não só acolhimento, mas essencialmente o acompanhamento sistemático do professor iniciante nos primeiros anos de docência.

Estudos realizados por Marcelo e Vaillant (2017) apontam a existência de algumas iniciativas de indução e de acompanhamento de professores iniciantes nos últimos anos em países da América Latina como Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana, registram que no Brasil, a temática foi inserida recentemente no Plano Nacional de Educação destacando o papel de responsabilidade das redes de ensino, na esfera pública, nesse processo.

¹ Pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Lavras é integrante do Projeto guarda-chuva aprovado pelo CNPq Universal/2018 intitulado “Processo de indução de professores na escola básica, coordenado pela Profa. Dra. Marli André, da PUC-SP.

É nesse contexto que se insere a problemática e relevância do nosso estudo, direcionado pelas seguintes indagações: como as redes de ensino vêm se organizando para acolher e acompanhar os professores iniciantes? Como a escola pode intervir e apoiar os processos de indução e acompanhamento docente? Como constituir processos formativos de diálogo, estudo e de partilha que fomentem a constituição da profissionalidade docente do professor iniciante? Quais são as contribuições dos casos de ensino para os processos de indução de professores iniciantes?

Frente a essas indagações, este estudo, ainda em andamento, tem como objetivo discutir os processos de indução à docência de professores iniciantes e as contribuições dos casos de ensino para qualificação desse processo.

Dos processos de indução² e o uso de casos de ensino

Estudos realizados sobre a trajetória docente evidenciam que a carreira é marcada por fases e destacam a entrada na docência como um momento decisivo tanto no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira quanto na decisão acerca da permanência na profissão (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 1993; NONO; MIZUKAMI, 2007). Os anos iniciais na docência são marcados pela complexidade da sala de aula, pela dicotomia entre os saberes advindos da formação inicial e a realidade existente no ambiente escolar, por desafios e embates vivenciados entre a gestão e outras dificuldades objetivas como escassez de material didático, condições estruturais, etc. Segundo Huberman (1993), as duas palavras que acompanham o professor nesse período inicial de sua carreira são: sobrevivência e descoberta. Esse contexto é

² O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. [...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 1124).

vivenciado por professores e professoras iniciantes na carreira docente, por isso é necessário um acompanhamento durante esse período de inserção na profissão (NONO; MIZUKAMI, 2007).

Tardif (2002) sustenta que os primeiros anos da carreira docente são essenciais aos processos de formação e podem ser inclusive, decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. Os anos iniciais na docência podem ser caracterizados como um período de intensa aprendizagem, marcado por situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará (NONO; MIZUKAMI, 2007). Uma pesquisa desenvolvida por Nono e Mizukami (2007), em que professoras iniciantes analisaram processos vivenciados no início da profissão, apontou a necessidade de que essas profissionais tenham um acompanhamento durante sua inserção na carreira docente. As professoras participantes da pesquisa ainda defendem a “criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano” (NONO; MIZUKAMI, 2007, p. 3).

Marcelo e Vaillant (2017) valorizam os processos de indução como uma das possibilidades de qualificação dos processos de iniciação docente. Os autores definem a fase de indução à docência como o momento em que o docente iniciante precisa desenvolver sua identidade como professor e assumir um papel específico dentro do contexto de uma escola. A indução no ensino é uma intensa fase de aprendizagem que é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedades. É um momento que se refere à aquisição de conhecimentos e competências profissionais adequadas em um breve período de tempo e na maior parte das vezes de forma solitária (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Estudos realizados por Marcelo e Vaillant (2017) atestam que os programas de indução surgem como uma resposta à necessidade de oferecer aos professores que estão iniciando um ambiente favorável ao crescimento e desenvolvimento profissional. Eles auxiliam o professor iniciante a inserir-se na carreira de forma exitosa. A ideia de que é necessária uma estrutura para seu acompanhamento inicial vem mudando internacionalmente. Atualmente, esse processo é entendido como central na retenção do professor iniciante e no aumento da qualidade no ensino.

Nas últimas décadas, os programas de indução vêm se concentrando na relação entre o mentor e o professor iniciante. O mentor é um professor com experiência, um reconhecido saber docente e que possui uma formação especializada como formador com o objetivo de acompanhar o iniciante em sua carreira. A figura do mentor no acompanhamento do professor iniciante tem contribuído para a qualidade da prática docente, compromisso, bem-estar e a eficiência no ensino (RICHTER et al., 2013 apud MARCELO; VAILLANT, 2017).

No Brasil, a preocupação com o acompanhamento do professor iniciante aparece, explicitamente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 18 e mais especificamente na estratégia 18.2. Essa estratégia propõe que as redes públicas de educação básica e superior implantem um processo de acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por docentes experientes e que durante esse período eles participem de cursos de aprofundamento da área de atuação do professor. As iniciativas de programas de indução docente no Brasil ainda são escassas, alguns exemplos podem ser encontrados nos estados de Maranhão, Rio Grande do Sul e Paraná (MIRNA, ROMANOWSKI, 2016).

Uma possibilidade de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes é o uso de casos de ensino como estratégia formativa. O caso de ensino é entendido “como um instrumento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no processo de formação de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72). O uso dessa estratégia permite ao docente a reflexão sobre sua prática, a análise e interpretação dos dilemas enfrentados no contexto da escola e sala de aula.

Segundo Shulman (2002), o que define um caso de ensino é a descrição de uma situação com um grau de tensão que precisa ser aliviada e que possa ser analisada e estruturada a partir de diferentes perspectivas. É importante também que o professor envolvido na situação expresse seus sentimentos e pensamentos. Merseth (1996) cita três diferentes objetivos pelos quais os casos de ensino podem ser usados: “como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

O uso dos casos de ensino em situações de formação contribui para fomentar e provocar a reflexão, incentivando os professores iniciantes a desenvolverem um processo de análise e interpretação de sua ação docente e dos desafios enfrentados por eles no contexto da escola e sala de aula. Esse recurso metodológico permite o desenvolvimento de um processo reflexivo de modo que os docentes em formação tomem consciência das mudanças necessárias e alterem sua prática, tal como concebe Freire (1996). Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática.

Metodologia da pesquisa

A fim de atender aos objetivos desse estudo, propõe-se uma pesquisa colaborativa cuja premissa é de diálogo, de partilha e de constituição conjunta dos conhecimentos profissionais advindos da participação dos professores e gestores, tendo na e com a escola a condição de parceria e interlocução. A atitude crítica e reflexiva tornam-se, assim, o fio condutor das ações colaborativas.

O estudo será desenvolvido nas escolas educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do sul de Minas Gerais/Brasil, em que atuarem professores iniciantes e terá a equipe gestora e os professores dessas escolas os sujeitos centrais da pesquisa. A pesquisa terá ainda como fonte de informação e coleta de dados o uso de diferentes estratégias, a saber um survey para identificação dos professores iniciantes presentes na rede municipal de ensino, seu perfil pessoal e formativo e os locais em que atuam e o uso de casos de ensino concebido como uma estratégia metodológica que permite a descrição de situações reais ou baseadas no contexto educativo. Esse instrumento constitui-se como uma importante ferramenta para o processo de formação de professores. De acordo com Nono e Mizukami (2002, p.72), “os casos de ensino configuram-se como uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação” e nos permitem analisar situações, provocar reflexões acerca de uma dada situação, experiências ou dilemas existentes e que necessitam de solução.

Serão propostos encontros periódicos com professores iniciantes e equipe gestora a fim de dialogar e refletir sobre os dilemas e desafios que cercam o início da docência. As discussões serão provocadas, inicialmente com

o convite à análise de casos de ensino cuja temática será o início da docência tendo como foco a voz de professores iniciantes e também de gestores que recebem essas profissionais. Serão tratadas questões que se referem desde a chegada à escola, ao acolhimento e acompanhamento das docentes nos primeiros anos de vida e os dilemas que cercam esse período.

A partir do trabalho colaborativo, do diálogo e da partilha, os docentes iniciantes serão convidados a elaborarem seus próprios casos de ensino, com vistas a refletirem sobre os anos iniciais da docência e suas especificidades, desafios e aprendizagens. Feito isso, serão propostos encontros de diálogo e compartilhamento com a equipe gestora a fim de pensar possibilidades de acompanhamento dos docentes iniciantes considerando as necessidades e demandas por eles apresentados.

Resultados esperados

Busca-se a partir do uso dos estudos dos casos de ensino provocar e fomentar a reflexão, a análise e interpretação acerca da ação docente, dos dilemas e desafios enfrentados pelos professores iniciantes no contexto da escola e da sala de aula. Nesse processo, o trabalho colaborativo ganha destaque e amplia as possibilidades de apoio e ressignificação pelo docente iniciante da sua condição de professor, de pertencente a um grupo profissional.

Considerações finais

Entendemos, que os casos de ensino têm um grande potencial na formação de professores, pois permitem que a ação docente e os dilemas do cotidiano da sala de aula sejam investigados e refletidos de forma minuciosa e sistemática, possibilitando o estudo de várias vertentes que dizem respeito ao ensinar e ao aprender, ampliando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, bem como de apoio ao docente nos anos iniciais da docência.

Pensar em situações e momentos de acompanhamento dos professores iniciantes, numa perspectiva de indução, pode diminuir a angústia e os dilemas encontrados comumente pelos docentes nos anos iniciais da docência, ao

mesmo tempo em que pode qualificar a ação docente e o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e terra, 1996.

HUBERMAN, M. *The Lives of Teachers*. New York, **Teachers College Press**, Columbia University, 1993.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de induccion em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out/dez. 2017.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 83, n.203/204/205. p. 72-84, jan./dez, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de Ensino e Processos de Formação de Professores Iniciais. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 42, p. 1-11, 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 722-744, 1996.

SHULMAN, J. H. Happy accidents: cases as oportunities for teacher learning. New Orleans, LA. **Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association**, 2002.