

Travessias

experiências de estágio

Grasiela Kieling Bublitz
Márcia Solange Volkmer
Morgana Domênica Hattge
Silvane Fensterseifer Isse
(Orgs.)



Grasiela Kieling Bublitz
Márcia Solange Volkmer
Morgana Domênica Hattge
Silvane Fensterseifer Isse
(Orgs.)

Travessias: experiências de estágio

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2017



UNIVATES

Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Projetado por Freepik

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

T781

Travessias : experiências de estágio / Grasiela Kieling Bublitz et al. (Orgs.) – Lajeado : Ed. Univates, 2017.

91 p.

ISBN 978-85-8167-226-7

1. Educação. 2. Formação prática docente. 3. Prática de ensino. 4. Licenciatura. I. Bublitz, Grasiela Kieling. II. Título.

CDU: 371.133

Catlogação na publicação - Biblioteca da Univates

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Os primeiros percursos acadêmicos que preparam os estudantes das licenciaturas para o ofício do magistério compõem experiências basilares no processo de formação de professores. Constituem-se como vivências carregadas de sentido e de sentimentos, que se manifestam, de um lado, por desejos, compromissos e intencionalidades, e por outro, por angústias, incertezas e inseguranças. É bem verdade que tais sensações e expectativas nunca desaparecem e acompanham o professor ao longo de sua trajetória profissional.

Assim, a experimentação docente é um espaço para a constituição de subjetividades, permitindo criar, recriar, inventar e reinventar o universo pedagógico que envolve o importante ato de ensinar e de aprender. É, sobretudo, uma natureza fundamentada em inúmeras variáveis, que permitem lançar uma vastidão de possibilidades para pensar os diferentes processos educativos, que por sua vez formam o cerne da prática docente.

Para quem inicia, ou para quem exerce o ofício de ser professor: não há fórmulas e receitas prontas que estipulam verdades absolutas e que garantem eficácia e qualidade, não existem manuais que afugentem os riscos e as incertezas inerentes à docência. No entanto, existem escolhas, sustentadas pelo desejo e pela ética de fazer o melhor – mesmo diante do impossível. Trata-se de escolher caminhos, criar e traçar percursos e, também, permitir-se a pensar em travessias.

Na educação, a travessia pode ser o deslocamento projetado de uma margem à outra, com diferentes direções, com caminhos breves ou longos, de idas e vindas. Com ela, permite-se explorar espaços e tempos, romper-se o inflexível, projetar o eu em direção ao outro, criar redes, estabelecer encontros e reencontros, contrapor o velho ao novo, impor contrapontos, suscitar exercício da alteridade. Enfim, enxerga-se de lá, o que antes se via somente do lado de cá. Ainda, nas palavras do poeta Fernando Teixeira de Andrade, “há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas”, e se não ousarmos em fazer travessias, “teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Nessa perspectiva, a presente obra é uma tentativa de captar imagens de travessias vivenciadas por estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, História e Educação Física da Universidade do Vale do Taquari – Univates, valorizando o protagonismo acadêmico de alunos comprometidos com a tarefa de ensinar. Elas são, aqui, apresentadas como resultado de experimentações no fazer da docência, especialmente ao longo de práticas de estágio supervisionadas. Os autores das páginas que seguem materializam por meio de palavras suas impressões e falas sobre a docência, de maneira livre e autônoma, reforçando a subjetividade, inclusive, pela escolha da profissão como futuros professores.

Enfim, que os escritos presentes nesta obra permitam criar diálogos com seus leitores, e que a prática e a vivência da docência possa, também, aprender com aqueles que constroem e experimentam seus primeiros caminhos, percursos e travessias.

Tiago Weizenmann

Coordenador Pedagógico do Centro de Ciências Humanas e Sociais

Outubro de 2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
--------------------------	----------

Educação Física

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO NOS ANOS FINAIS.....	8
--	----------

Betina Reiter Hemming

Derli Juliano Neuenfeldt

Leandro Oliveira Rocha

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE DE ATIVIDADES TRABALHADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO	12
--	-----------

Indianara Cristina Gonçalves

Silvane Fensterseifer Isse

PERCEPÇÕES DE UMA ACADÊMICA ACERCA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
---	-----------

Jaqueline Luiza Klein

Lauro Inácio Ely

FUNK NA ESCOLA: POR QUE NÃO?	21
---	-----------

Monique Bianchetti

Silvane Fensterseifer Isse

A DIFICULDADE DE INTERAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO	25
--	-----------

Suélen Machado

Silvane Fensterseifer Isse

História

SOB OUTRA PERSPECTIVA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UMA EX-ALUNA NA SUA ESCOLA.....	29
--	-----------

Cibele Caroline da Rosa

Márcia Solange Volkmer

ESCOLA AQUI, O MUNDO LÁ FORA? UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DA HISTÓRIA COM A REALIDADE	32
---	-----------

Élin Regina Westenhofen

Márcia Solange Volkmer

REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO.....	35
---	-----------

Inauã Weirich Ribeiro

Márcia Solange Volkmer

HISTÓRIA, RELIGIÃO E GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA TRANS NO ENSINO MÉDIO NO VALE DO TAQUARI	39
--	-----------

[Jan]diro Adriano Koch

Márcia Solange Volkmer

O ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44
---	-----------

Paula Dresch dos Santos

Márcia Solange Volkmer

Letras

SHERLOCK HOLMES E A CIÊNCIA DA DEDUÇÃO: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E DO RACIOCÍNIO LÓGICO	49
Ana Emília Klein Lívia Pretto Mottin	
HÁ ALGO DE PODRE NO REINO DO BRASIL: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	52
Catherine Werlang Grasiela Kieling Bublitz	
REPERCUSIONES DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LAS OBRAS DE ANA MARÍA MATUTE: UNA PROPUESTA PARA INTERACCIONAR CON LA HISTORIA DE ESPAÑA POR MEDIO DE LA LITERATURA.....	59
Laís Camilotti Dalberto Flávia Zanatta	
O CONTEMPORÂNEO E O MUSEU DO LIVRO: A CRIAÇÃO DE NOVAS HISTÓRIAS	64
Róger Sullivan Faleiro Letícia Krüger Marina Brustolin Maristela Juchum	
A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM SONHO DE IGUALDADE	70
Suzinara Strassburger Marques Rosiene Almeida Souza Haetinger	

Pedagogia

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: O CURRÍCULO NO TEMPO-ESPAÇO EPE	76
Bárbara Dutra Fabiane Olegário Mariane Inês Ohlweiler	
CINEMA: OUTROS MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	80
Camila Beatriz Reiter Jéssica Amanda Dreissig Angélica Vier Munhoz	
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GESTÃO EDUCACIONAL	84
Maiana Caliari Daiani Clesnei da Rosa	
O PEDAGOGO EM ESPAÇOS DE PROMOÇÃO À SAÚDE	87
Tatiana Hofstatter Fabiane Olegário Mariane Inês Ohlweiler Morgana Domênica Hattge	

Educação Física

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO NOS ANOS FINAIS

Betina Reiter Hemming¹

Derli Juliano Neuenfeldt²

Leandro Oliveira Rocha³

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, que tematiza a prática pedagógica da Educação Física, foi elaborado com base na prática docente desenvolvida no primeiro semestre de 2017, durante o Estágio Supervisionado II – Anos Finais do Ensino Fundamental, do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari (Univates).

A prática docente, realizada com as turmas do 6º ano A e B de uma escola pública do município de Arroio do Meio/RS/BRA, foi orientada na proposta pedagógica de estágio, elaborada de acordo com a filosofia da escola e sustentada em perspectivas culturais. Nesse caso, a Educação Física tematiza a cultura corporal para que os estudantes se expressem, conheçam e aprendam sobre a diversidade de práticas corporais (CAPARRÓZ, 2005), enquanto as perspectivas culturais – e multiculturais – primam pela problematização das manifestações culturais e produção de identidades multiculturais (NEIRA; NUNES; 2016).

Em vista dessas perspectivas teóricas, o objetivo geral das aulas de estágio foi promover a abertura do espaço educativo à diversidade cultural com ênfase no reconhecimento de práticas corporais já conhecidas pelos estudantes, visando potencializar momentos de experimentação corporal, diálogos e construção de conhecimento. Assim, ao todo, foram desenvolvidas dez aulas de dois períodos conjugados com cada turma, organizadas em uma sequência didática de três aulas de formação pessoal e atividades cooperativas, três aulas de dança, três aulas de capoeira e uma última aula de formação pessoal.

Metodologicamente, para escrever esse relato foram utilizados os memoriais descritivos; ou seja, registros escritos pelo professor sobre o que ocorreu nas aulas, além de suas considerações e reflexões (FALKENBACH; SILVA, 2004). Dessa forma, neste texto, citamos fragmentos dos registros de memoriais descritivos, produzidos no final de cada aula realizada, para identificar experiências significativas do estágio docente e nossas análises reflexivas.

Portanto, a seguir, apresentamos considerações sobre as turmas, abordamos os procedimentos pedagógicos desenvolvidos e identificamos nossos aprendizados sobre a docência da Educação Física e o processo de formação docente.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ESTÁGIO

Com base nas observações realizadas antes da prática docente, a turma do 6ºA tinha bom entrosamento, mas era agitada e barulhenta. Havia conversas paralelas que prejudicavam o andamento das aulas e tencionavam a relação professor-alunos. A turma do 6ºB, por sua vez, parecia mais prestativa e atenta: os alunos levantavam a mão para falar, respeitavam uns aos outros e interagem sem conflitos ou discussões.

Tomando por base essas percepções, nos preparamos didática e psicologicamente. Tínhamos uma boa noção de como agir para desenvolver práticas docentes qualificadas. No entanto, desde a primeira aula, nos deparamos com atitudes diferentes daquelas que tinham sido observadas.

1 Acadêmica do Curso de Educação Física/Licenciatura da Univates; bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

2 Coordenador e professor do Curso de Educação Física/Licenciatura da Univates.

3 Professor do Curso de Educação Física/Licenciatura da Univates.

Os alunos do 6ºA eram entusiasmados e agitados, conforme havíamos identificado, mas demonstravam vergonha e dificuldade para usar a imaginação e se disponibilizar corporalmente. Nestes momentos, precisamos incentivá-los, propor sugestões e realizar demonstrações e, às vezes, rever o plano da aula durante a própria aula, como aconteceu, conforme descrição a seguir:

“Na atividade do ‘João Bobo’ – na qual um aluno fica em pé e imóvel entre colegas que o movimentam de um lado para o outro –, a maioria dos alunos tinham receio em confiar nos colegas. Estavam extremamente inseguros, com medo de cair no chão. Precisamos intervir constantemente para que pudessem relaxar, criar confiança e dedicar mais tempo à atividade. Alguns foram aderindo à proposta, foram confiando em seus colegas, outros continuaram com muito receio” (MEMORIAL. 6ºA. 31/03/17).

Por vezes, precisamos conversar com os alunos sobre a proposta da aula para mobilizar o engajamento na construção das atividades, algo que pode ser observado na descrição após uma das aulas de dança com a turma do 6ºA:

“Os alunos escolheram os ritmos e se organizaram em grupos para criar uma coreografia. A principal dificuldade era vergonha em fazer os movimentos. Passando pelos grupos, identificamos a falta de entrosamento e diálogo e precisamos dialogar constantemente com os alunos. No grupo do ritmo eletrônico, estava o aluno mais velho da turma – um aluno que reprovou em outros anos e que, na escola, era identificado como ‘aluno difícil’. Justamente ele foi quem mais se empenhou para fazer movimentos variados. Ele estimulava e interagia no seu grupo e, além disso, foi até os outros grupos para auxiliá-los com sugestões” (MEMORIAL. 6ºA. 05/05/17).

Neste registro, destacamos como as experiências vividas pelos alunos são fundamentais para a construção coletiva das aulas. No caso, o aluno mais velho já conhecia diferentes ritmos de dança e, talvez por ter mais idade, não tinha receio de dançar e se expor diante da turma. Afinal, a construção coreográfica não tinha qualquer pretensão competitiva, e isso potencializou novas possibilidades de interação entre grupos.

Assim, com base no modo como agiram nas aulas, entendemos que algumas dificuldades do 6ºA em relação à confiança nos colegas, à disponibilidade corporal e à execução de alguns movimentos eram consequente das práticas corporais desenvolvidas. Conforme evidenciado por Falkenbach (2002), também é função da Educação Física escolar oportunizar momentos para os alunos vivenciar possibilidades de movimentos corporais que não se reduzem a exercícios e gestos esportivos técnicos, mas, também, representam manifestações do comportamento humano.

Com relação ao 6ºB, imaginávamos alunos participativos, bons ouvintes e tranquilos. Porém, na quadra, ocorreu o inverso, como assim descrito:

“A aula com o 6ºB foi bem complicada, há dificuldades para se comunicarem. São agitados, ansiosos e todos falam a todo tempo, dificultando o diálogo e nossas explicações sobre as atividades e os movimentos. A maioria dos alunos não se interessa pelas atividades mais paradas. Gostam de movimento, de correr intensamente, não param para nos escutar. Mesmo assim, as atividades propostas foram realizadas e alguns alunos se empenharam bastante” (MEMORIAL. 6ºB. 19/05/17).

Embora tivessem alunos habilidosos corporalmente e dispostos para dialogar no final das aulas, alguns faziam comentários e piadas de mau gosto que prejudicavam a dinâmica da aula. Em uma aula de dança, por exemplo, colocamos uma música e pedimos para dançar em duplas e conforme o que solicitávamos. Isso desencadeou conflitos, assim registrado:

“[...] quando introduzimos modificações: trocaram de par, dançar de mãos dadas, com as costas encostadas, começaram os problemas. [...] um aluno dizia aos outros que, se estão de mãos dadas, são namorados. Outros dois meninos começaram a fazer comentários semelhantes. As meninas não gostaram e as discussões verbais passaram do nosso controle. Paramos a atividade. Colocamos todos sentados e fizemos uma roda de conversa para discutir o ocorrido. Buscamos abordar as questões sobre toque corporal, diferenças de um para o outro e o que se entende por ‘namorar’” (MEMORIAL. 6ºB. 28/04/17).

Quando desenvolvemos a capoeira, os conflitos continuaram, mas o que chamou nossa atenção foi o grande interesse da maioria dos alunos e a resistência pontual de um aluno, que dizia que já sabia o que

era capoeira e negava-se a participar. Para melhor compreender, segue o registro dessa primeira aula de capoeira:

“Depois de uma breve explicação sobre a capoeira e os estilos Angola e Regional, conversamos a partir do que sabiam sobre a capoeira. [...] No pátio, brincamos de ‘pega rabo’. Houve muita disputa. Para evitar mais conflitos, rapidamente iniciamos a ginga espelhada. Um menino disse que já sabia tudo e não estava gostando da aula. Por fim, sentamos em roda para identificar pontos positivos e negativos da aula e da turma. Reforçamos a necessidade de respeito entre colegas e atenção aos detalhes, pois alguns executavam os movimentos de qualquer jeito e não conseguiam realizar a ginga.” (MEMORIAL. 6ºB. 12/05/17).

Procuramos agir na aula conforme entendemos que era necessário. Isso significa que a aula ia sendo construída de acordo com as relações estabelecidas. Por vezes, paramos a aula para discutir os conflitos. Em outras, reorganizamos as atividades para evitar conflitos desnecessários e conduzir o processo educativo conforme os objetivos propostos. De qualquer maneira, procuramos promover maior interação entre eles para melhorar os relacionamentos e aprenderem uns com os outros, como ocorreu em uma aula de capoeira:

“Organizamos os alunos em duas rodas, uma dentro da outra, e eles deviam gingar com o colega da frente. [...] Quando falado ‘Angola’, os alunos de dentro deveriam trocar de lugar, indo para seu lado direito. Quando falado ‘Regional’, os alunos de fora deveriam ir para a direita. O objetivo era experimentar a ginga com colegas diferentes – não gingar sempre com os mesmos. Conforme a atividade ocorria, solicitamos a inclusão de mais movimentos, como esquiva, meia lua e bênção. Percebemos que alguns alunos não conseguem se concentrar, nem realizar os movimentos, conforme foi mostrado. Mas outros realizam os movimentos com grande facilidade, se concentram e buscam se adaptar aos colegas com os quais gingam” (MEMORIAL. 6º B. 26/05/17).

Com base nas experiências junto ao 6ºB, percebemos que muitos alunos são comprometidos com as atividades e dão o seu melhor, outros são displicentes com a proposta da aula e outros ainda causam conflitos. Com isso, entendemos que as atitudes de alguns alunos não podem caracterizar a turma como um todo. Além disso, as paradas para dialogar, mesmo no decorrer das atividades práticas, foram importantes porque surtiram efeitos – não necessariamente com os alunos que causavam conflitos, e sim com os demais, uma vez que estes não se deixavam levar facilmente pelas provocações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio, as novas considerações sobre as turmas suscitaram a reanálise das atividades planejadas e da forma de interação com os estudantes. As características e experiências pessoais dos alunos e as situações desencadeadas durante a aula potencializaram construções coletivas, diálogos democráticos e respeito às diferenças. Com isso, compreendemos a importância de práticas pedagógicas com intencionalidade pedagógica definida, de planos de aulas possíveis de serem ajustados, conforme o andamento das aulas, de fornecer *feedback* e de dialogar sobre o propósito das atividades práticas para que os próprios estudantes atribuam importância ao seu processo formativo. Algo que relacionamos a perspectiva de que as práticas corporais na escola devem estar aliadas a princípios educacionais concretos (FALKENBACH, 2002).

A perspectiva cultural da proposta pedagógica permitiu estabelecer relações entre as práticas corporais – nesse caso, a dança e a capoeira – e sua gestualidade sistematizada, viabilizando o compartilhamento e entendimento de significados presente nas manifestações culturais (NEIRA; NUNES, 2016). Nesse sentido, a prática pedagógica da Educação Física pretende oportunizar aos estudantes conhecer melhor “o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também de ter acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de manifestações corporais” (NEIRA, 2010, p. 11).

Por fim, entendemos melhor a docência como processos de mediação de conhecimentos e de formação reflexiva. O professor de Educação Física não pode temer em oportunizar momentos através dos quais os estudantes tenham novas experiências corporais, compartilhem o que sabem e sejam colocados em situações que possam gerar conflitos. Talvez por isso o Estágio Supervisionado seja tão significativo para a iniciação à docência (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), uma vez que constitui um processo marcado por dúvidas, inquietações, desafios, ousadia, ação criativa, leitura e reflexões – ou seja, experiências e busca pelo esclarecimento.

REFERÊNCIAS

CAPARRÓZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: e educação física como componente curricular*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FALKENBACH, A. P. *A Educação Física na Escola: uma experiência como professor*. Lajeado: Editora Univates, 2002.

FALKENBACH, A. P.; SILVA, D. M. Psicomotricidade: um olhar descritivo de suas vertentes. *Ação & Movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 102-111, 2004.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física Cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. 2016.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE DE ATIVIDADES TRABALHADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM TURMAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Indianara Cristina Gonçalves
Silvane Fensterseifer Isse

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma experiência do Estágio Supervisionado III, do Curso de Educação Física, Licenciatura, realizado em uma escola da rede estadual do município de Lajeado/RS. O trabalho foi realizado com três turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Inicialmente foi realizado um estudo do contexto escolar, para que, a partir dele, pudéssemos dar início ao planejamento.

O estudo do contexto evidenciou que os alunos possuíam uma rotina de aula, com o desenvolvimento de atividades sempre muito parecidas, entre elas, o vôlei e o futsal. Havia muitos alunos que não participavam da prática, ficavam sentados e reunidos em pequenos grupos, o que restringia suas vivências e aprendizagens nas aulas de Educação Física, além de restringir suas interações com alguns colegas. Para Betti e Zuliani (2002, p.75),

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, deve introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Pensando em proporcionar experiências que ampliassem as experiências de movimento e a participação de todos os alunos, bem como sua interação, propusemos três blocos de conteúdos, contemplando os jogos cooperativos, as atividades rítmicas e expressivas e os esportes (adaptados ou diferentes do seu cotidiano). Assim, buscamos colocar em prática a finalidade da Educação Física, a aprendizagem da cultura corporal de movimento, abordando saberes com os quais ainda não haviam tido contato em sua caminhada educacional. Além disso, focamos no trabalho em grupo, na interação, fazendo da aula um meio de vivência social e de desenvolvimento do movimento e do pensamento.

A experiência de estágio nos levou a refletir sobre a importância das atividades, dos temas e conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física. Podemos compreender que a Educação Física não parte somente do movimento, mas também do pensamento, por isso a importância de alfabetizarmos o movimento do nosso corpo e o pensamento em diversas situações de aprendizagem. “Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Segundo Falkenbach (2002), uma boa proposta pedagógica deve contemplar as diferenças sociais e culturais, atentando à diversidade dos grupos de alunos e objetivando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Temos o dever, como professores, de despertar o interesse e o desejo dos alunos pelas práticas corporais, oferecendo a eles momentos de socialização, integração e experiências múltiplas. Por meio desta experiência de estágio, analisamos a importância de trabalhar com conteúdos de ensino diversificados nas aulas de Educação Física com turmas do Ensino Médio.

ALGUMAS QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

No Ensino Médio, é importante que se considere os interesses dos alunos, baseados nas aquisições de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e nas vivências de práticas corporais. Conforme

Betti e Zuliani (2002), a estratégia de ensino e os conteúdos devem obedecer princípios metodológicos gerais, que perpassam por quatro princípios: inclusão, diversidade, complexidade e adequação do aluno. A partir daí, cabe ao professor a responsabilidade de utilizar esses princípios na sua proposta de ensino, associando-os aos conceitos aprendidos na sua formação e aos seus pontos de vista. Mostra-se, portanto, fundamental a articulação entre os interesses dos alunos e as metodologias desenvolvidas pelo professor, para termos resultados positivos nesse processo de ensino.

Na elaboração da proposta de estágio, levamos em consideração a necessidade de proporcionar aos alunos uma diversidade de saberes e de atividades com ações cooperativas. Nosso intuito era possibilitar a eles uma formação crítica, reflexiva, com capacidade de desenvolver e aprimorar suas habilidades motoras e seus pensamentos para interagirem no mundo. Buscamos, também, criarmos estratégias didáticas que ampliassem a socialização, as interações e o respeito ao próximo, contribuindo para sua formação pessoal.

A proposta de ensino foi desenvolvida com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nas duas primeiras aulas focamos nos jogos cooperativos e nas, três aulas seguintes, nas atividades rítmicas e expressivas, mantendo a cooperação e o trabalho em equipe. Já nas três últimas aulas, focamos nos esportes, mantendo o trabalho cooperativo.

As aulas eram divididas em três momentos: 1) momento inicial, no qual conversávamos sobre a proposta da aula, seguido do alongamento; 2) segundo momento, em que focávamos nos conteúdos e objetivos específicos para a aula e realizávamos, geralmente, atividades em grupos e 3) momento final, no qual realizávamos atividades de reflexão e socialização. Nesse momento final, os alunos podiam expor suas opiniões, ideias e sugestões por meio de falas para o grande grupo. Além dessas rodas de conversa, ao final de cada aula os alunos eram convidados a escrever sobre a seguinte questão: “Faça uma autocrítica referente ao seu comportamento como aluno do início do ano até o momento em que nos encontramos. Como você percebe sua evolução após as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, referente principalmente ao foco trabalhado que foi o trabalho cooperativo?” Esses registros escritos auxiliaram na avaliação das aulas e dos sentimentos dos alunos em relação às práticas corporais.

EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA E DIVERSA

Ao definirmos os blocos de conteúdos que seriam trabalhados durante o estágio, tínhamos como objetivo proporcionar momentos de socialização entre os alunos; desenvolver ações cooperativas; diversificar os grupos de sala de aula; contribuir para a qualificação das relações pessoais e proporcionar vivências diferentes das que estavam habituados a realizar. Inserimos, então, os jogos cooperativos, as atividades rítmicas e expressivas e os esportes adaptados na proposta de ensino.

Os jogos cooperativos desenvolvem a cooperação, contribuindo para que o aluno perceba a importância de auxiliar o outro e de trabalhar em grupo, de maneira lúdica e recreativa. Conforme Soler (2006), os jogos cooperativos colaboram na construção da auto-estima por meio da coletividade, da igualdade de direitos e deveres, do desenvolvimento humano, já que todos participam de maneira inclusiva. Nesse sentido, a “vitória” é resultado do trabalho em conjunto, em equipe e possibilita o aprimoramento das relações sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o conteúdo das atividades rítmicas e expressivas, trabalhado com diferentes estilos musicais, proporcionando aos alunos um maior conhecimento de seu próprio corpo, de suas potencialidades, de seus limites, de suas dificuldades, dando mais atenção e cuidado a ele.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Assim, o conteúdo de esportes adaptados proporciona aos alunos a adaptação necessária para que todos tenham condições de movimentar-se. Diferentes esportes, por sua vez, oportunizam novas vivências e ampliam o repertório motor e cognitivo.

Carvalho, Pereira e Ferreira (2015) atentam, no entanto, que é possível observar-se muitos educadores realizando aulas monótonas e maçantes, não favorecendo a motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem. Conforme Betti e Zuliani (2002), os alunos, muitas vezes, não atribuem significado

à Educação Física escolar. Assim, desinteressam-se pelas aulas e forçam situações de dispensa da aula. Preocupadas com essa questão, procuramos, ao longo de todo trabalho, criarmos situações em que os alunos pudessem expressar suas percepções sobre as aulas.

Ao escreverem sobre as aulas, os alunos expressaram seu contentamento com a participação ativa do grupo, com o envolvimento dos colegas nas atividades propostas e com o prazer que estas despertaram no grupo. No seu entendimento, essa participação ativa e alegre se deveu à mudança nos conteúdos desenvolvidos, como podemos ver em alguns relatos:

Os trabalhos solicitados pelas estagiárias foram muito interessantes e significativos, pois fazia tempo que eu não via toda a turma participando das atividades. Acho que por serem diferentes e divertidas, e, ao mesmo tempo, estavam nos ensinando algo para a vida (Aluna A).

Fiquei surpresa com nossa turma, pois todos se entregaram às atividades, participando e se divertindo (Aluna B).

No início do ano eu faltava os primeiro períodos porque eu não gosto de só jogar vôlei e futebol. Quando vocês chegaram, eu não faltei mais tantas aulas para participar das atividades. Com os jogos cooperativos percebi que precisamos ter confiança em nossos colegas e trabalhar juntos para atingir nossos objetivos (Aluno C).

No início do ano eu não tinha vontade de fazer a aula [...], pois gosto de basquete e não de vôlei, mas, com a chegada de vocês, eu comecei a me interessar mais porque vocês trouxeram atividades diferentes, atividades de se ajudar, e não de competir (Aluna D).

Conforme Soler (2006), os jogos cooperativos vão colaborar na no aprimoramento das relações sociais, tornando-as mais saudáveis e proporcionando aos alunos um olhar partindo da perspectiva de compartilhar com o outro. A aluna E e o aluno F escrevem sobre as mudanças percebidas no grupo a partir da realização dos jogos cooperativos:

A turma evoluiu muito com o passar do tempo, pois, em cada semana, tinha uma atividade cooperativa diferente, o que fez a gente conhecer melhor nossos colegas e, com isso, se unir cada vez mais, cooperando uns com os outros, se ajudando, etc. (Aluna E).

As atividades cooperativas foram muito boas, pois nossa turma, no início do ano, não tinha muita integração de todos, uns não falavam com os outros. Éramos divididos em dois grupos. Com as estagiárias, a turma reintegrou, conversamos mais, até mesmo brincamos. Notei uma boa diferença (Aluno F).

Segundo Silva e Damiani (2005), o desenvolvimento da cultura corporal nos proporciona novas linguagens corporais. E as aulas parecem ser um dos espaços mais potentes para realizarmos essas experiências, construindo novos sentidos e sensações. Ao falar das experiências com a dança, a aluna G coloca: *“Antes dessas aulas eu tinha vergonha de dançar, por exemplo, ou em atividades que eu tivesse que me apresentar. Agora essa vergonha diminuiu um pouco, e não me importo com que os outros vão pensar de mim”*.

A motivação que os alunos demonstram nas aulas, são o resultado de uma boa aprendizagem, pois, sem desejo, não há aprendizagem. O aluno que se apresenta desejoso nas aulas, estará envolvido e interessado, o que podemos perceber na escrita do aluno H: *“Gostei de fazer atividades diferentes, o que não é comum nas aulas de Educação Física. No começo achei a ideia chata, mas fui entendendo o objetivo e gostando das atividades”*.

Considerando todos estes relatos, é possível compreender que o professor de Educação Física deve estar atento à criação de situações de ensino e momentos de convivência entre os alunos que proporcionem prazer, alegria e aprendizagens. A escola deve ser lugar de entusiasmo, interesse, envolvimento e experiências coletivas.

A legitimação da Educação Física na escola tem nos professores importantes aliados, os quais, em suas ações diárias, devem afirmar a disciplina como necessária e indispensável, por tratar, no âmbito escolar, do sujeito que se movimenta, se expressa e se comunica pelas diversas práticas corporais. Conforme Palma e Palma (2005), a Educação Física na escola é um local de reflexão e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que se movimenta e como este corpo se constitui na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na escola tem uma contribuição essencial para a vida do sujeito, pois é campo de análise, reflexão e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que se movimenta e como o mesmo se constitui socialmente. Nesse sentido, é tarefa do professor promover situações de aprendizagem que permitam que os alunos se compreendam como sujeitos sociais e compreendam o movimento como elemento de interação social e produção e compartilhamento de cultura.

No decorrer do estudo foi possível sentir dos alunos um certo desgosto em relação à rotina das aulas de Educação Física, quando estas repetem conteúdos, procedimentos e metodologias de ensino. É importante que escutemos o que os alunos sentem e desejam, pois, quando ocorre o compartilhamento de ideias e sugestões, ocorre uma construção coletiva de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M.; ZULLIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de educação Física e Esporte**, ano1, v. 1, p.73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em: 19.10.2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- CARVALHO M. F. N., PEREIRA V. C., FERREIRA F. P. A. **A (des) motivação da aprendizagem de alunos de escola pública do ensino fundamental I: quais fatores envolvidos?** Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/a%20desmotivao%20da%20aprendizagem%20de%20alunos%20de%20escola.pdf Acesso em: 1.2.2017. Universidade Federal PE, 2015.
- FALKENBACH, A. P. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: uma experiência como professor**. Lajeado, RS: UNIVATES, 2002.
- PALMA, Â. P. T. V. ; PALMA, J. A. V. **O ensino da educação física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental**. Fiep Bulletin, Brasil, v. 75, n. Special Ed, p. 91-94, 2005.
- SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org). **Práticas Corporais: Experiências em Educação Física para a outra Formação Humana**. 3v. Florianópolis, SC: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.
- SOLER, R. **Jogos Cooperativos Para a Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro. Sprint, 2006.

PERCEPÇÕES DE UMA ACADÊMICA ACERCA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Jaqueline Luiza Klein
Lauro Inácio Ely

A partir das oportunidades de experimentar a docência nos níveis de ensino básico no qual a disciplina de Educação Física está inserida, e que o currículo de graduação do curso de Educação Física Licenciatura da Univates proporciona, é possível que isto nos agregue de diversas formas. Para uns é uma afirmação da profissão, para outros é um desafio a ser enfrentado, e ainda para alguns o discurso é como uma aprendizagem necessária à futura atuação. O que todos devem concordar é que, ao término deste período, os futuros docentes saem satisfeitos, com sensação de dever cumprido e gosto de cada vez querer fazer mais e melhor.

No entanto, estas experiências cheias de situações cotidianas a serem futuramente enfrentadas pelos hoje discentes de Educação Física Licenciatura trazem indagações sobre variados componentes de uma aula. Ora pode-se não entender o porquê de determinada ação por parte do aluno ou por parte do professor, ora nos questionaremos acerca do currículo, dos conteúdos abordados, metodologias aplicadas e a parte mais interessante de todos estes questionamentos que poderão surgir é que todos são passíveis de investigação, sendo que as investigações são oportunidades de aprendizado tanto quanto a experiência em si.

Tão importante quanto investigar situações é socializar experiências com os colegas de atuação. Por esta razão, compartilha-se este relato, que foi vivenciado durante o Estágio Supervisionado III, em um Colégio da rede particular de um Município do Vale do Taquari, com duas turmas do Ensino Médio, sendo estas 1º e 2º ano, no período de março a junho do ano de 2017, com 2 períodos de 50 minutos cada, semanais.

O que se sobressaiu nesta experiência é algo que para os estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado se torna hábito, porém o que se vê nas escolas não é exatamente como se espera. Fala-se aqui do planejamento de ensino, no qual, ao realizar os três Estágios Supervisionados, sendo dois deles em escola municipal e um em escola particular, em uma delas foi necessário dar seguimento ao planejamento de ensino da professora titular, que no caso foi a do presente Estágio III. O relato torna-se relevante, pois na realização dos estágios percebe-se o quão a Educação Física deixa a desejar neste quesito. Também pela razão da excelente organização de planejamento da professora que ocasionou questionamentos próprios em diversos sentidos, além de considerá-lo exemplar. É cabível frisar que não far-se-á uma comparação de redes de ensino, pois acredita-se que o professor deva realizar seu papel independentemente do seu ambiente de trabalho.

A professora titular do Colégio onde foram realizadas as práticas interventivas tinha um planejamento de ensino anual do que ela pretendia trabalhar com os alunos e dentro de cada modalidade/assunto o conteúdo que ia ser trabalhado diferente para cada etapa do ensino, assim como exemplificado nas imagens 1, 2, 3 e 4. É interessante citar que a professora em questão organizou os planejamentos em conjunto com os alunos, ocasionando em um envolvimento maior perante as aulas e em um aprendizado mais produtivo e prazeroso.

Imagem 1 – Planejamento de ensino

Conteúdos	1 ano	2 ano	3 ano
Saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder o Pentáculo do Bem Estar; 2. Atualizar as recomendações de AF para jovens; 3. Conceitos fundamentais em saúde, atividade física, exercício físico e aptidão física; 4. Revisão dos principais ossos do Esqueleto humano. Compreender como a ergonomia pode auxiliar em futuros problemas ósseos; 5. Conhecer as possibilidades de prática de AF fora do ambiente escolar, relacionado ao bem estar; 6. Relacionar a tecnologias com a qualidade de vida, seus benefícios e os problemas que podem causar. 7. Princípios básicos de primeiros socorros, segurança para prática de AF. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder o Pentáculo do Bem Estar; 2. Conceitos importantes em termos de composição corporal e sua relação para a saúde; 3. Definições de doenças crônico-degenerativas prevalentes na população nos dias de hoje e seus principais fatores de risco. 4. Busca do corpo perfeito: dietas de emagrecimento e uso de suplementos alimentares; 5. Quantidade e qualidade da dieta; 6. Conceito de Beleza, estética e saúde. 7. Princípios básicos de primeiros socorros, segurança para prática de AF. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder o Pentáculo do Bem Estar; 2. O que é qualidade de vida, longevidade sinal de qualidade de vida? 3. Noções básicas de elaboração de um programa de atividade física: da saúde ao rendimento; 4. A hidratação, desidratação e reidratação do organismo, com ênfase no estímulo a uma hidratação adequada; 6. A prática de atividades físicas e os locais possíveis para esta prática; 7. Princípios básicos de primeiros socorros, segurança para prática de AF.
Ritmo e movimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressão corporal, ginástica aeróbica. 2. Criação de um Flash Mob pela escola; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressão corporal, ginástica aeróbica. 2. Criação de coreografia por pequenos grupos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressão corporal, ginástica aeróbica. 2. Apresentação de Quadriilha toda turma;
Esporte e meio ambiente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como podemos interferir no meio ambiente para auxiliar na qualidade de vida? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possibilidades de esporte em meio a natureza, respeito a mesma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivência no projeto Navegar; 2. Rio uma possibilidade de esporte limpo.
Jogos	Xadrez	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionamentos, e deslocamentos das peças; 2. Compreendendo as jogadas; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionamentos, e deslocamentos das peças; 2. Compreendendo as jogadas;

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 2 – Planejamento de ensino

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Trabalha a atenção e concentração no jogo de tabuleiro; 4. Xadrez Humano. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Quais os tipos de jogadas a serem realizadas para colocar o Rei em xeque. 	
	Espirolol, Cabeçobol, (Meningo) Caçador, Tacobol, Queimada.	Mini campeonato em aula de uma das modalidades, organização das chaves.	Mini campeonato em aula de uma das modalidades, organização das chaves.	Mini campeonato em aula de uma das modalidades, organização das chaves.
Esporte coletivo	Vôlei	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras e fundamentos; 2. Prática de jogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das táticas e técnicas; 2. Vôlei x Mídia: Os grandes campeonatos; 3. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vôlei da saúde para o alto rendimento; 2. Vôlei como prática esportiva voltado para a qualidade de vida.
	Basquete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras e fundamentos; 2. Prática de jogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das táticas e técnicas; 2. Basquete x Mídia: Os grandes campeonatos; 3. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Basquete da saúde para o alto rendimento; 2. Basquete como prática esportiva voltado para a qualidade de vida.
	Futsal e Futebol de campo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras e fundamentos; 2. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das táticas e técnicas; 2. Futebol x Mídia: Os grandes campeonatos; 3. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Futebol da saúde para o alto rendimento; 2. Futebol e Futsal como prática esportiva voltado para a qualidade de vida.
	Handebol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras e fundamentos; 2. Prática de jogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das táticas e técnicas; 2. Handebol x Mídia: Os grandes campeonatos; 3. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Handebol da saúde para o alto rendimento; 2. Handebol como prática esportiva voltado para a qualidade de vida.
	Rugby Tag	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras e fundamentos; 2. Prática de jogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Prática de jogo. 	
	Punhobol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de regras e fundamentos; 2. Prática de jogo; 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Punhobol da saúde para o alto rendimento. Alternativa de esporte que tem a prática facilitada para todos biótipos.

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3 – Planejamento de ensino

Esporte individuais	Lutas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Princípios operacionais das lutas; 2. Vivenciar de forma adaptada modalidades de lutas; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivenciar de forma adaptada modalidades de lutas; 2. Defesa pessoal e lutas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lutas como uma possibilidade de Exercício Físico; 2. Defesa pessoal e lutas.
	Atletismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correções na biomecânica do movimento, durante a execução da modalidade; 2. Revisão das modalidades de Atletismo de corridas e saltos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correções na biomecânica do movimento, durante a execução da modalidade; 2. Revisão das modalidades de Atletismo de arremessos e lançamentos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equipes de Atletismo composta por afinidade na modalidade, realizar mini competição entre a turma, organizando os cartões das modalidades.
	Esporte raquete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura das regras, técnica e tática de tênis; 2. Prática de jogo; 3. Jogo de frescobol; 4. Conhecer regras de tênis de mesa, jogar com mesa adaptada do ping pong. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão da modalidade de tênis; 2. Revisão na modalidade de Badminton; 2. Prática de jogo; 3. Jogo de frescobol; 4. Conhecer regras de ping pong, semelhanças com o tênis de mesa.
	Ginástica (Artística, Ginástica Rítmica, acrobática)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercícios de Resistência Aeróbia; 2. Caminhadas, corridas e outros exercícios; 3. Exercícios de Resistência Anaeróbia: Força; 4. Exercícios de Flexibilidade; 5. Revisão dos movimentos de Ginástica Artística; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercícios de Resistência Aeróbia; 2. Caminhadas, corridas e outros exercícios; 3. Exercícios de Resistência Anaeróbia: Força; 4. Exercícios de Flexibilidade; 5. Revisão de exploração e movimentos da Ginástica Rítmica; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exercícios de Resistência Aeróbia; 2. Caminhadas, corridas e outros exercícios; 3. Exercícios de Resistência Anaeróbia: Força; 4. Exercícios de Flexibilidade; 5. Revisão dos movimentos de Ginástica Acrobática;
	Hípismo Cavalos de vassoura, Quadribol	Vivências		
	Modalidades paraesportivas: Goobol, atletismo, futsal de 5, futebol de 7, bocha, vôlei sentado,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploração dos sentidos; 2. Regras básicas das modalidades paraesportivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arbitragem das modalidades paraesportivas; 2. Prática de jogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prática de jogo das modalidades desportivas, mini campeonato.
	Temas transversais	Serão trabalhados em aula de acordo com a demanda da turma;	Serão trabalhados em aula de acordo com a demanda da turma;	Serão trabalhados em aula de acordo com a demanda da turma;

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 4 – Planejamento de ensino

1. Debate sobre as tecnologias e qualidade de vida, grupo a favor e um grupo contra; 2. Proposta de ajuda ao meio ambiente; 3. Coreografia Flash Mob; 4. Organizar uma exposição de jogos de raciocínio lógico; 5. Auto avaliação; 6. Participação em aula; 7. Avaliação Antropométrica. (não será quantificado, mas a nível de acompanhamento).	1. Imagem corporal, qualidade de vida, proposta de um mini teatro de como nos vemos; 2. Quiz parte 1 questões do Enem, participação nas respostas; 3. Apresentação dos grupos e suas coreografias; 4. Mídia e os Eventos esportivos, como são organizados, o que não sabemos? 5. Auto avaliação; 6. Participação em aula; 7. Avaliação Antropométrica. (não será quantificado, mas a nível de acompanhamento).	1. Qualidade de vida e longevidade, proposta de elaboração de um vídeo com pessoas mais velhas, (elaboração para um nome do vídeo); 2. Quiz parte 2 questões do Enem, participação nas respostas; 3. Construção de placas com metragem e frases motivacionais para a pista de atletismo da escola; 4. Avaliação da participação no Flash Mob; 5. Auto avaliação; 6. Participação em aula; 7. Avaliação Antropométrica. (não será quantificado, mas a nível de acompanhamento).
Objetivos gerais da Educação Física: 1. Oportunizar diferentes manifestações da linguagem corporal do movimento; 2. Conscientizar sobre a importância do exercício físico, estimulando à prática regular, o planejamento, a organização e a sistematização de programas para a manutenção e melhoria da saúde e qualidade de vida; 3. Contribuir para a construção de valores, atitudes e normas, valorizando a convivência, o diálogo, a diversidade e a reflexão crítica como fundamentais para o exercício da cidadania; 4. Desenvolver a concentração e percepção, bem como trabalhar a motivação nas modalidades esportivas, permitindo uma vivência positiva em cada prática realizada durante as aulas;		
Metodologia: Visando o interesse dos alunos por diferentes manifestações da linguagem corporal do movimento, durante as aulas de Educação Física utilizaremos a Metodologia do Ensino Ativo, onde os alunos serão protagonistas. A metodologia consiste em tornar a aula colaborativa e obter a participação ativa de todos, de forma que o conhecimento seja construído a partir do histórico compartilhado pela sala.		
Referências: GRECO, Pablo Juan. <i>Iniciação esportiva universal</i> , vol. 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. MÜLLER, Antonio José. <i>Voleibol: desenvolvimento de jogadores</i> . Florianópolis: Visual Books, 2009. LENZI, Sandro Luiz. <i>Metodologia para iniciação de voleibol para crianças de 7 a 14 anos</i> . Buenos Aires: EFDeportes, 2011.		

Fonte: Arquivo pessoal.

A distribuição dos conteúdos a serem trabalhados e os períodos do ano em que seriam realizados, era feito pela professora que levava em conta o clima, o espaço disponível para realização. A professora teve o cuidado de procurar intercalar uma prática coletiva com uma individual, pois alguns alunos tinham restrição a práticas que podem ser consideradas “não comuns”, por não serem culturais e da realidade escolar de onde o aluno está inserido. Isto também pode vir a ser considerado uma vantagem da realização do plano de ensino, pois é uma alternativa vista a partir do contexto destes alunos.

Após discussão dos planejamentos com as turmas, foi entregue aos alunos uma cópia do documento para que eles tivessem conhecimento do que iriam estudar, problematizar e exercitar, o que torna a prática organizada, visto que todos estão cientes das intenções para com as atividades, evitando questionamentos por parte dos alunos em relação ao que será abordado durante o ano letivo.

Neste sentido, surgiram diversos questionamentos dos “porquês” da não efetivação dos planos de ensino por alguns professores de Educação Física, visto que o plano de ensino é uma forma de organização do ano letivo do professor para seus alunos.

No decorrer do tempo, tem sido construídos instrumentos que visam nortear a prática dos professores, na busca por melhorias no ensino básico do país, como os PCN's e o novo documento base chamado Nacional Comum Curricular. Apresentam-se estas bases, pois além de serem nacionais tem objetivos similares às intenções de auxiliar, nortear as práticas docentes nas escolas, contribuindo com estudos e referências nas diversas etapas e áreas do ensino básico. Além disto, há documentos elaborados pela própria instituição, estado, município que tem este mesmo intuito.

Apesar de estas terem extrema importância, percebe-se que são pouco utilizadas pelos profissionais que atuam no ambiente escolar, e os motivos para isto podem estar relacionados ao tempo necessário para estudá-la, discuti-la e aprofundá-la, ao fato de terem muitas turmas, e entre outros diversos que podem existir e que, na situação, não é mensurável.

Dos três estágios obrigatórios realizados, dois deles não tinham um esboço de planejamento de ensino anual baseado nestes instrumentos de apoio. Assim como os professores titulares devem ter um planejamento de ensino a seguir, os estagiários também necessitam ter um, porém este planejamento, muitas vezes, é realizado a partir das perspectivas do acadêmico sobre as turmas em momentos de observação, não tendo conhecimento da bagagem dos estudantes até o momento por não visualizarem um planejamento de ensino anual.

Constatou-se no Estágio III que de todos os acadêmicos que o cursavam a disciplina e que posteriormente fariam suas intervenções, somente uma, no caso eu, teve que seguir o planejamento de ensino do(a) professor(a) titular. Cabe aqui ressaltar que na Educação Física os estagiários normalmente elaboram seu planejamento de ensino da disciplina de acordo com o que desejam, sendo que dificilmente há uma intervenção sobre as possibilidades de conteúdos por parte dos professores. Propõem-se duas questões

para pensar em relação aos estágios, que nortearam este relato: “Quantos professores apresentaram-lhe um planejamento de ensino no qual você deve seguir para não interromper a sequência pedagógica e de conteúdos para determinada etapa de ensino?” e “Alunos de demais licenciaturas aplicam o que bem entendem sem ter uma sequência pedagógica?”.

O fato de se ter um planejamento de ensino a seguir com objetivos especificados para se trabalhar com os determinados conteúdos escolhidos previamente é um desafio para o estagiário. A razão de, talvez, não se conseguir desenvolver as propostas com a metodologia que se gostaria, de não aplicar o que se acredita, ou então a necessidade de ir à busca de conhecimentos aprofundados sobre conteúdos que não se tem propriedade para discutir com os alunos nos instiga a um grande crescimento pessoal.

Deve-se entender que cada escola tem um perfil de aluno, uma realidade cultural e social, que são elementos importantíssimos para a construção de um planejamento de ensino específico para o público a ser atendido. Cabe ressaltar que uma proposta de momentos de observação das turmas para realização do estágio é relevante, porém, por via insuficiente para compreendermos o contexto, exaltando assim, a relevância de se ter um planejamento anual que reflete o cenário escolar na qual o professor titular, em sua convivência, o percebe de melhor maneira do que qualquer outra pessoa.

Acredita-se que os planos diários, em razão da grande quantidade de turmas nas quais os professores são responsáveis, por vezes tornam-se inviáveis de serem feitos, porém o planejamento anual é muito necessário e carece de atenção por parte dos professores, não tendo justificativa para a sua não realização. Isto é um problema, visto que, não há uma perspectiva do que será trabalhado em determinado ano da etapa de ensino.

Apesar de, por vezes, ser difícil seguir um planejamento de ensino prévio para a aplicação das aulas de estágio é gratificante perceber que os trabalhos, estudos e aplicações realizados no estágio estão de fato se efetivando na prática docente no ambiente escolar. É significativo ter uma organização na disciplina de Educação Física assim como em qualquer outra área para justificar o espaço que é dado aos professores da área para atuar juntamente com os alunos. Sabe-se bem a imensidão de conteúdos que englobam a Educação Física e se os mesmos não forem distribuídos de maneira a terem um bom aproveitamento de tempo não conseguiremos aplicá-los, não conseguiremos pensá-los de maneiras e formas diferentes.

Considera-se que, com uma boa formulação de planejamento de ensino teremos argumentos para defender a Educação Física como disciplina essencial no processo de desenvolvimento dos discentes. Com um planejamento de ensino podemos defender mais períodos de Educação Física na semana, pois só quando colocamos as intenções e objetivos no papel percebemos que o tempo se torna curto para realizar tudo que se precisa em nossas aulas. O nosso fazer docente não pode ser “qualquer coisa”, “sem sentido algum”, pois assim, a disciplina será percebida idem ao nosso fazer.

Acredita-se na importância do planejamento de ensino na disciplina de Educação Física, mas pensa-se também que este não pode ser engessado, ao afirmar isto, se quer dizer que se surgir o interesse em algum outro assunto, ou dificuldades dos alunos em um conteúdo que os mesmos considerem importantes, que ele seja passível de mudanças e alterações.

Sem um planejamento de ensino não alcançamos ações produtivas em nossa atividade, sem o devido planejamento os alunos não terão uma evolução de acordo com seu crescimento, sendo o conhecimento repassado repetido independentemente do ano de inserção do discente, mais uma razão da importância do exercício e ação do planejamento. Percebeu-se no presente estágio que havendo uma organização anual atinge-se o estudo de mais conteúdos e conteúdos diversificados, pois a divisão tempo/conteúdos é feita de forma que, ao se aproximar do fim do ano letivo, os conteúdos pretendidos tenham sido abrangidos.

A partir desta experiência leva-se de conclusões para a atuação de que é importantíssimo a elaboração do planejamento de ensino com enfoque em cada realidade social e no aluno que estará aprendendo com suas práticas, com sentido de nortear e qualificar a atuação do professor de Educação Física no contexto escolar.

Na situação de estagiários é interessante ter uma base disponibilizada pelo professor titular da turma, pois o acadêmico, nos poucos momentos de observação não irá conhecer claramente o contexto das turmas

nas quais irá aplicar seu planejamento tão bem quanto o professor que tem uma vivência, muitas vezes de anos com as turmas, conhece. Além disto, o planejamento de ensino demonstra organização e valorização da prática da Educação Física.

É pertinente salientar que os atuantes são estagiários e acima de tudo buscam conhecimento e aperfeiçoamento de sua prática docente, sendo que o professor titular tem uma considerável experiência e é capaz de contribuir muito na formação dos mesmos. A vivência de estágio torna-se riquíssima quando se pode trocar informações sobre os vários desafios da docência. Por este ângulo, afirmo que os professores com os quais estagiei sempre deram o apoio e a conversa necessária para a construção como futura docente.

Por fim, é necessário parabenizar a professora titular deste Estágio III, que fez refletir sobre a questão do planejamento de ensino, dos desafios que é seguir um planejamento e de sua extrema importância no seguimento das aulas de Educação Física. Acredita-se que em seu pensamento está fazendo o que é correto e faz jus às aprendizagens acadêmicas, porém é importante conscientizar a todos os profissionais para buscar-se, cada vez mais, uma Educação Física escolar de qualidade e respeitada por sua organização e pela grande leva de conteúdos, tendo como comprovação um planejamento de ensino bem elaborado.

FUNK NA ESCOLA: POR QUE NÃO?

Monique Bianchetti¹

Silvane Fensterseifer Isse²

INTRODUÇÃO

O presente estudo é baseado na prática docente desenvolvida no Estágio Supervisionado III – Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual, com turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio. O estágio integra o currículo de formação do curso de Educação Física, Licenciatura da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) e foi realizado no semestre A de 2017. A escola, campo de estágio, atendia aproximadamente 140 alunos, desde o 5º ano de Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que, destes, 32 alunos participaram da prática docente desenvolvida na escola.

A partir das observações realizadas no início do estágio, com o intuito de conhecer o contexto escolar, foi possível perceber que os estudantes se posicionavam de modo crítico diante dos conteúdos, o que levou à decisão de trabalhar dentro de uma abordagem crítico-emancipatória, pois, assim, os estudantes eram provocados a tomar iniciativas, assumir responsabilidades, desenvolver autonomia e aprender a posicionar-se diante dos assuntos abordados em sala de aula. Ao abordar o caráter crítico, Kunz (1994) destaca a importância de fomentar a capacidade do aluno de problematizar e analisar as práticas corporais e tecer relações com as diferentes realidades que estão presentes no contexto escolar. Ao longo do estágio, compartilhamos uma ampla experiência durante as aulas desenvolvidas, como por exemplo, na escolha de ritmos musicais, na pesquisa destes ritmos e na composição de coreografias.

Logo que começamos a definir conjuntamente os conteúdos da dança a serem trabalhados, os estudantes propuseram o funk, defendendo a cultura funk e o desejo de estudá-la em conjunto. Para eles, o funk é uma dança com um valor cultural, com um estilo próprio, como o sertanejo, o rock, o axé, o pagode, a música eletrônica, e poderia ser melhor vivenciada na escola se trabalhada de diversas formas, através de coreografias, leituras, ilustrações em cartazes, entre outras. A escola, no entanto, não tem o funk como um de seus conteúdos de ensino e possui, inclusive, restrições para que o mesmo seja abordado na escola.

Diante disso, surgiu o desafio de atender a sugestão dos estudantes, sem no entanto, desprezar os princípios que norteiam a proposta educativa da escola. Assim, este estudo teve como objetivo compreender quais as possibilidades didático-pedagógicas de abordar o funk na escola.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A dança funk emergiu logo nas primeiras aulas do estágio, pois o primeiro conteúdo a ser trabalhado com o 1º ano foi a dança. Trabalhando com a abordagem crítica-emancipatória, a abertura e diálogo com os alunos sempre foi muito forte e mantivemos isso do início ao fim das aulas. Na escolha dos estilos musicais, um dos grupos optou por realizar a coreografia com uma música funk, o que não foi possível ser realizado, como já mencionamos anteriormente, pelo fato de a escola não permitir que fosse um conteúdo a ser desenvolvido em função das letras, melodia, posturas e movimentos característicos do estilo. Segundo a direção da escola, o funk não é dança para se ensinar, pois, *“pelos suas origens e evolução, o funk não diz respeito à cultura local, sendo visto como um apelo explícito à sensualidade, tão explorada pela mídia e pelos meios de massificação. Há outros ritmos e danças mais condizentes com a postura e a filosofia da escola”* (ENTREVISTA DIRETOR, 06/06/17).

Os estudantes e a professora titular, por sua vez, entendiam ser o funk um elemento da cultura juvenil. A professora via o funk *“como um ritmo sendo muito aceito entre os jovens, pois a sua “batida” convida para a dança e é considerada por eles, muito boa de dançar.”* (ENTREVISTA PROFESSORA, 06/06/17).

1 Univates, Educação Física, Licenciatura, mony_bian@hotmail.com

2 Univates, Educação Física, Licenciatura, silvane@univates.br

A contradição entre os alunos e direção escolar chamou muita atenção e despertou o desejo de compreender o que esse ritmo musical significava para cada um deles. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com a direção da escola e com a professora titular de Educação Física. Além disso, foram realizadas quatro aulas tematizando o funk de várias maneiras. As experiências das aulas (debates, planos de aula e memoriais descritivos), bem como falas dos estudantes, foram registradas em diário de campo. Foram tomados todos os cuidados éticos necessários à pesquisa com seres humanos. Os alunos foram identificados como “aluno A, aluno B, aluno C”, com o intuito de preservar sua identidade.

COMO TRABALHAR O FUNK NA ESCOLA?

Se o funk é um estilo musical e uma dança que fazem parte da cultura juvenil dos estudantes com os quais era realizado o estágio, mas a escola resistia à sua inserção no seu currículo educacional, um desafio se apresentou: como abordar o funk na escola? Como tematizá-lo nas aulas de Educação Física?

O trabalho iniciou com um apanhado histórico do funk, como ele iniciou, os nomes de artistas que marcaram diferentes épocas e como se deu sua evolução ao longo dos anos. Para isso, usamos, como recurso pedagógico, imagens e vídeos de músicas de diversos cantores, em diferentes épocas, tais como: Tim Maia³, Fernanda de Abreu⁴, Bonde do Tigrão⁵, MC Leozinho⁶, MC Perla⁷, MC Marcinho⁸, MC Anitta⁹, Banda Vingadora¹⁰, MCs Zaac & Jerry¹¹, MC Kevinho¹² e MC G15¹³. O intuito era observar as mudanças ocorridas com o passar dos anos, os estilos, as roupas, as letras de música, os movimentos das danças, a forma de se portar, e, mais ainda, a mensagem que cada música apresentava.

À medida que os vídeos iam sendo mostrados, a discussão fluía e as críticas dos alunos também. Ao assistirem os vídeos de Fernanda Abreu e Tim Maia, mantiveram-se atentos, mas não fizeram nenhum comentário, possivelmente por ser algo um tanto distante temporalmente e desconhecido. Entretanto, quando a batida começou a ficar diferente, mais acelerada e mais conhecida, com o vídeo “Baile de Favela¹⁴”, imediatamente começaram a surgir comentários: *“Agora vamos animar! Agora é uma nossa!”*. E a música seguiu tocando: *“Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo; Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo, quer desafiar, não tô entendendo [...]”*, isso também com as músicas de MC Anitta e MC Kevinho.

Depois de assistirmos a alguns vídeos e de serem colocados em pauta alguns questionamentos sobre a dança, a batida, as letras e as gestualidades, os estudantes refletiram sobre como o funk é apresentado nas redes sociais e na mídia em geral. Concordaram que a levada do ritmo e o estilo da dança são muito bons, mas que, ao mesmo tempo, há detalhes que acabam sendo um tanto “exagerados” no funk atual, como a movimentação, a gestualidade, que tem um certo apelo erótico. Perceberam que há uma boa diferença entre as cantoras Fernanda Abreu e MC Anitta, na forma como se vestem e se expõem na mídia.

A exposição dos corpos, sua exibição diante das câmeras, segundo falas dos estudantes, vulgariza os corpos femininos. Na visão do aluno A, a cantora Anitta, *“só quer que seus fãs tenham desejo sexual por ela”* (ALUNO A, 29/05/2017). A performance das cantoras em capas de discos, em shows ou na mídia reflete sua vida pessoal, sugerem os alunos. Ainda que a maneira como cada estudante dá sentido ao funk seja muito particular, pode-se perceber que esses sentidos possuem uma relação bastante direta com a aparência física dos artistas.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qZjEbVMK2Yw>

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AhuJ3dUVQyc>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGhCoW4OWec>

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fs5XnExJ6ms>

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2IMi3GwD9LI>

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBrDIPR5ALg>

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UGov-KH7hkM> e <https://www.youtube.com/watch?v=7Yrghfw1eNo>

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YzCoZGsod0c>

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4rSFUSnh3u0>

12 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IYxcW8jtFw0>

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PVthaFMPneY>

Após esse debate inicial sobre imagens e músicas, os estudantes criaram, em grupos, paródias de músicas de funk e cartazes com ilustrações, palavras, desenhos... que traduzissem a nova letra da música. Para a apresentação das paródias e cartazes, os grupos cantaram a paródia criada no ritmo da música original. Na sequência das aulas, sugeriram que as paródias fossem dançadas, já que haviam criado letras sem “putaria” (ALUNO A, 29/05/2017), “erotização” (ALUNA B, 29/05/2017) ou “vulgarização” (ALUNA B, 29/05/2017). Para os alunos, o que chama a atenção no funk é o ritmo, o movimento, a levada da música que os convida a dançar. Dessa forma, inserir o funk no currículo escolar é uma forma de inserir a cultura dos estudantes na escola, de uma maneira diferente e criada por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III – Ensino Médio, primeiramente, proporcionou uma ampla aprendizagem sobre como lidar e se portar diante de questões internas do meio escolar, como as normas propostas pela direção. Ainda, ampliou o entendimento acerca da visão da mesma em relação ao funk, a partir do diálogo estabelecido com os diferentes atores da comunidade escolar. Outra questão de grande valor foi a reflexão sobre demandas dos estudantes e a necessidade de posicionamento diante das mesmas.

Finalizado o estágio, acreditamos que o funk é um potente tema da cultura juvenil a ser abordado na escola, como o axé, o pagode, o samba, o frevo, o rock, o sertanejo, entre outros estilos musicais. O funk, como qualquer outro ritmo musical, tem sua história, seus cantores, seu estilo e sua cultura deve ter visibilidade, ainda que existam resistências à sua inserção na escola, em função das múltiplas representações sociais construídas acerca dele. O modo como o funk foi abordado no estágio, discutindo sua trajetória histórica e cultural, contribuiu para que os estudantes compreendessem os motivos pelos quais ele tem sido julgado e, muitas vezes, retirado dos currículos escolares, os motivos pelos quais há tantas resistências contra ele.

REFERÊNCIAS

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1994.

VÍDEOS

Tim Maia – Sossego – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qZjEbVMK2Yw>> Acesso em: 29/05/2017.

Fernanda de Abreu – Bloco Funk – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CStS9cgYE5s>> Acesso em: 29/05/2017.

Fernanda Abreu - Rio 40 Graus - Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=AhuJ3dUVQyc>> Acesso em: 29/05/2017.

Bonde do Tigrão – O baile todo – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IGhCoW4OWec>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Marcinho – Glamurosa – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LBrDIPR5ALg>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Sapã – Eu tô tranquilo – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQ_1yPvmMRA> Acesso em: 29/05/2017.

MC Perla - Tremendo Vacilão – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2IMi3GwD9LI>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Leozinho - Se ela dança eu danço – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fs5XnExJ6ms>> Acesso em: 29/05/2017.

Bola de Fogo – Atoladinha – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xqtQNZ9Vmqq>> Acesso em: 29/05/2017.

Bebês dançam Baile de Favela – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PVthaFMPneY>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Anitta – Bang – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UGov-KH7hkM>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Anitta - Sim ou Não – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7Yrghfw1eNo>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Sapão - Vou desafiar você – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W6f8jlqRXB4>> Acesso em: 29/05/2017.

Banda Vingadora – Metralhadora – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YzCoZGsd0c>> Acesso em: 29/05/2017.

MCs Zaac & Jerry – Bumbum Granada – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vWBoLMI_cVw> Acesso em: 29/05/2017.

MCs Zaac & Jerry – Bumbum Granada na Rua – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rSFUSnh3u0>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Kekel - Namorar Pra Quê? – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=byXfKMEvVZc>> Acesso em: 29/05/2017.

MC G15 - Deu Onda – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lYxcW8jtFw0>> Acesso em: 29/05/2017.

MC Kevinho - Olha a Explosão – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk> Acesso em: 29/05/2017.

A DIFICULDADE DE INTERAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

Suélen Machado
Silvane Fensterseifer Isse

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado III - Ensino Médio foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de Lajeado/RS. O trabalho foi desenvolvido com três turmas de 3º ano. As turmas eram mistas. Para inicialização do estágio, foram realizadas observações, para que, a partir delas, pudéssemos construir o planejamento.

Conforme as observações realizadas nas turmas, conversa com os alunos e com o professor titular de Educação Física percebeu-se que os alunos possuíam uma grande dificuldade de interação, sendo que os grupos eram formados por questão de afinidade. Por essa falta de interação, as aulas eram prejudicadas. A grande maioria dos alunos não participava, por vergonha, por não ter intimidade com os colegas, o que é possível verificar na fala da aluna Sofia¹: “*Sora, aqui cada um fica no seu grupinho, e na aula ninguém faz, porque não conhece o outro direito*”.

Tendo como base o estudo do contexto escolar, a proposta do estágio teve como objetivo principal a integração dos alunos. Dentro da proposta pedagógica, estipularam-se três blocos de conteúdos: jogos cooperativos, atividades rítmicas e expressivas e jogos adaptados. Todos os blocos foram pensados para estimular a cooperação, a interação, a socialização e o respeito às diferenças.

Apesar de as aulas estarem atingindo os objetivos aos quais nos propusemos, percebia-se, algumas vezes, algumas restrições na interação, ora em função do sexo, ora em função da habilidade motora dos estudantes. Percebemos que havia falta de solidariedade, cooperação e respeito. Essa situação se repetia em todas as turmas, porém em algumas era mais presente do que em outras. No decorrer das práticas, algumas vezes, houve questões que no final das aulas tiveram que ser debatidas, pela falta de respeito entre os alunos.

Na primeira aula realizada, a fala de Rafaela foi marcante, pois expressava a falta de interação entre os alunos: “*Sora, eu só ajudo quem me ajuda. Para que eu vou ajudar alguém com quem eu nem falo?*” Entendemos, então, o quão seria importante a perspectiva metodológica com que os blocos de conteúdos seriam trabalhados e como as aulas poderiam contribuir para a ampliação dos vínculos afetivos.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A PROPOSTA DE TRABALHO

Uma metodologia de ensino é definida pelos conceitos, pontos de vista, crenças, ideias do educador, observações e conversas com os alunos. Para Tenroller e Merino (2006, p. 46), “método é a forma como se desenvolve a prática de ensino. Pelos métodos adotados, então, podemos esperar um determinado resultado do processo de ensino”.

As aulas do estágio eram estruturadas em três momentos: 1) o momento inicial, no qual era realizada uma conversa para organização da aula; 2) o segundo momento, quando trabalhávamos o tema central da aula, e 3) o momento final, no qual era proporcionada aos alunos a exposição de suas opiniões, ideias e sugestões.

Além das falas dos alunos no momento final, havia os registros em diário de campo, as conversas com o professor titular de Educação Física e as conversas entre os estagiários, que ajudavam a construir e desenvolver as aulas. O uso do diário de campo foi de total importância para o registro dos acontecimentos

¹ Todos os nomes utilizados no texto são fictícios.

das aulas, das situações que nos intrigavam em relação ao andamento das mesmas e das aprendizagens dos alunos.

Uma preocupação que tivemos durante toda prática docente, foi que as aulas instigassem os alunos a serem críticos, criativos e participativos no grupo. Trabalhamos de modo que as diversas atividades previssem espaço para que os alunos criassem regras, discutissem e chegassem democraticamente às conclusões. Oportunizamos aos alunos as mais diversas atividades: jogos, brincadeiras, trabalhos em grupo, motivando a interação, a participação e a socialização.

O objetivo do estágio foi ficando mais específico para cada turma conforme as atividades iam sendo desenvolvidas. Mostrar para as turmas a importância de promover uma maior socialização, cooperação e interação foram o alvo principal. O bloco de conteúdo que foi muito trabalhado e importante para que ocorresse o que havia sido proposto, foram os jogos cooperativos, a fim de estimular o trabalho em equipe e a união da turma.

Conforme Monteiro (2012, p. 90), “os jogos cooperativos visam a promover a interação e a participação de todos, bem como deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar”. Na sua escrita autoavaliativa, Rodrigo menciona as mudanças no grupo por ele percebidas: “*Depois que as estagiárias fizeram as brincadeiras de cooperação e não competição, percebi que a turma está mais unida. Comecei a conversar com colegas que nunca tinha conversado e eles são legais*”.

INTERVENÇÕES PAUTADAS NA INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Já no início do estágio, percebemos que as turmas eram bem dispersas, que era difícil reunir todos os alunos. Mostravam-se bastante individualistas e faltavam com o respeito entre si. Havia uma séria dificuldade de interação, socialização e companheirismo entre eles.

Podemos definir o processo de socialização como um conjunto de ações que busca “desenvolver no indivíduo um conjunto de habilidades e sentimentos para torná-lo apto a viver em sociedade” (<http://www.dicionarioinformal.com.br/socializar/>). Segundo Ramos, Graça e Nascimento (2008), a escola é uma instituição responsável pela socialização do homem, já que “a instituição normatiza, legaliza, legitima os comportamentos do indivíduo em sociedade. Ela também é geradora de estabilidade e segurança nas trocas sociais”.

Nesse sentido, os jogos cooperativos, cujo princípio é o trabalho coletivo; os esportes com diversas modificações (regras, dinâmica, espaço físico utilizado...), fugindo do futebol, que estava sempre presente nas aulas, e o esporte adaptado mostraram-se práticas corporais bastante potentes para a retomada das questões do respeito às diferenças e da socialização.

Outra questão que necessitava de intervenção era a separação de meninos e meninas na realização das atividades. Já nos primeiros dias do estágio os meninos perguntaram se haveria futebol nas nossas aulas. As meninas, por sua vez, solicitavam outras atividades, mas acabavam cedendo aos meninos, como se fosse uma questão de hierarquia. A submissão das meninas ao desejo dos meninos, em termos de prática corporal, reproduzia o histórico domínio do masculino sobre o feminino (SILVA, 2000).

Nas aulas que se seguiram, houve novas constatações. Quando as atividades eram realizadas em grupo, e os grupos eram formados por nós, era visível a falta de interação entre eles, muitos não sabiam, inclusive, o nome de alguns colegas. Seguidas eram as vezes que queriam mudar os grupos e não se adaptavam às particularidades dos seus colegas. Percebia-se que não havia tolerância em ouvir e respeitar a opinião do outro. Integrá-los foi uma tarefa difícil nos primeiros encontros, e fazer com que os alunos mais retraídos tivessem voz ativa no grande grupo foi outra dificuldade encontrada.

Percebi que não bastava fazer a interação, precisava dar voz ativa aos mais retraídos, fazerem serem ouvidos pelos chamados “comandantes” da turma e expressarem-se em todos os sentidos de uma forma melhor, afinal estavam no 3 ano, onde logo sairiam para o mercado de trabalho (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Percebidas essas questões, inserimos na proposta pedagógica o bloco de conteúdos atividades rítmicas e expressivas, no qual os alunos tinham como tarefa desenvolver sua expressão corporal, individualmente e em grande grupo. Segundo Silva e Damiani (2005), a pedagogia de práticas corporais possibilita a construção de novas possibilidades para que melhore as relações pessoais. Estas são somente possíveis de serem realizadas por meio da corporeidade, ou seja, trabalhando corpo e pensamento, “trabalhando com o modo de ser da vida” (SILVA; DAMIANI, 2005, p.161).

Os blocos de conteúdos desenvolvidos nas aulas foram de fundamental importância para o alcance dos objetivos do estágio. Foi a partir desses temas que as aulas foram tendo um formato diferente. Percebia-se que os alunos desejavam mudança e não tiveram resistência para desenvolver as atividades. Estas deram aos alunos uma nova visão e percepção sobre as dificuldades que estavam sendo problematizadas nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o Estágio Supervisionado III - Ensino Médio, pode-se perceber o quão importante é a intervenção do professor de Educação Física e quanto ele pode mostrar uma realidade diferente para os alunos em suas aulas. É muito importante olhar atentamente o contexto em que atua e compreender as dificuldades que se evidenciam em suas nas aulas. Nesse sentido, as práticas corporais constituem-se em uma potente ferramenta pedagógica de intervenção.

Trabalhar com alunos do Ensino Médio foi uma grande experiência, visto que são adolescentes e que estão em busca da sua formação moral, ética, social. Ao tratar do tema interação, percebeu-se a necessidade de mostrar aos alunos as diferenças das pessoas e o valor do convívio respeitoso com elas. A experiência do estágio deixou evidente o quanto é difícil, para algumas pessoas, reconhecer e legitimar as diferenças alheias, porém com a intervenção pedagógica as mudanças realmente podem acontecer. Concluído o estágio, podemos perceber que, em pouco tempo, vários alunos mudaram sua visão em relação aos colegas. O respeito estava sendo percebido, a fala do outro passou a ser mais respeitada, o convívio melhorou, e as aulas passaram a ter praticamente cem por cento de presença dos alunos, o que antes não acontecia.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br/socializar/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MONTEIRO, Fabricio. **Educação Física Escolar e Jogos Cooperativos:** uma relação possível. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio B. dos S.; NASCIMENTO, Juarez V. do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, abr./jun. 2008.

SILVA, Sergio G. da. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicol. Cienc. Prof.** [online] vol.20, n.3, p.8-15, set. 2000.

SILVA, Ana M.; DAMIANI, Iara R. (org.). **Práticas Corporais:** Experiências em Educação Física para a outra Formação Humana. 3v. Florianópolis, SC: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

TONROLLER, Carlos A.; MERINO, Eduardo. **Métodos e Planos para o Ensino dos Esportes.** 2. ed. Canoas, RS: ULBRA, 2006.

História

SOB OUTRA PERSPECTIVA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UMA EX-ALUNA NA SUA ESCOLA

Cibele Caroline da Rosa¹
Márcia Solange Volkmer²

Professora. Quando entrei no curso de Licenciatura em História, não me imaginava em uma sala de aula. Mas então, por que decidi fazer uma Licenciatura? Porque era interessante, pensei. Porque era a profissão que eu conhecia mais de perto, sabia como funcionava. Sabia um pouco sim, mas das diversas sensações de ser uma docente, essas eu conheceria ao longo da caminhada. Este é um relato não apenas para alunos que irão realizar o estágio, mas para os professores titulares que receberão tais estagiários nas escolas.

A grade curricular do curso de História da Univates que eu frequentei dá conta de quatro estágios em escolas: dois no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, um de observação e outro de regência de classe em cada um deles. Eu já havia tido um contato inicial como licencianda com a escola durante o estágio de observação no Ensino Fundamental, com o mesmo professor que seria o titular da turma que eu viria a fazer a prática. Durante este primeiro contato, em meu relatório, eu escrevi que a sensação que tive enquanto observadora é de que eu era um elemento estranho naquela sala de aula, um elemento que não estava no dia a dia da turma e que aparecia apenas uma vez por semana. Causava um incômodo no início, mas depois foi superado.

Neste primeiro contato também é que descobri outro espaço da escola. Não físico, mas visível aos olhos atentos. Um espaço que quando aluna não percebia. É o espaço de quem observa e percebe como um processo de ensino e aprendizagem é complexo e desafiador. Neste estágio, apenas de observação, foi que pude perceber que havia um sentimento docente dentro de mim. E eu deveria desenvolvê-lo no próximo semestre.

No segundo semestre de 2015, ano em que realizei os estágios com o Ensino Fundamental, voltei à escola para que pudesse encontrar uma turma para o estágio de prática. Ao conversar com o professor, o mesmo me sugeriu uma turma de oitavo ano, a qual eu aceitei. Enfatizei ao professor que ele não deveria se preocupar em me sugerir uma turma mais “calma”, pois na minha futura vida de professora eu teria não apenas uma turma e também não poderia escolher em qual dar aula. Mas, antes de refletir sobre o processo de estágio que passei em sala de aula, gostaria de contar sobre as sensações de uma ex-aluna que retorna para a “sua” escola como professora.

Foi diferente, foi estranho, foi divertido. Foi tudo isso e mais um pouco. A ansiedade de retornar para a escola na qual eu havia estudado quase metade da minha vida era evidente. Eu iria reencontrar o professor que meu deu aula durante o ensino fundamental e que havia me ensinado como a disciplina de história pode ser bacana.

Na noite que antecedeu a entrada na sala de aula eu quase não dormi. O plano de aula estava certo, já havia encaminhado para a minha professora supervisora, e havia tido o retorno. Tudo certo. Mas o que dizer quando entrar na sala de aula? O que os alunos achariam de mim?

E mais: como seria o retorno para a escola onde eu havia estudado e agora seria uma estagiária? Como seria substituir o professor que me deu aula quando eu também estudava nos anos finais do ensino fundamental? Como seria essa experiência que me motivava, mas que ao mesmo tempo me angustiava?

Apreendi, logo nas primeiras atividades relacionadas ao estágio docente, que uma das principais qualidades de um bom professor é a de se colocar no lugar do aluno. Empatia. A tentativa de se colocar no lugar do outro é de extrema importância, inclusive, para a sociedade em que vivemos. Portanto, tentar pensar em como eu gostaria que a aula se desenrolasse, caso eu fosse aluna, foi um grande desafio.

1 Licencianda do Curso de História da Universidade do Vale do Taquari. cibele.rosa@univates.br

2 Doutora em História. Professora supervisora dos estágios do curso de Licenciatura em História da Univates. marcia.volkmer@univates.br

Foi um grande desafio retornar à escola na qual eu fui aluna também. Conhecia os professores, chamando-os, ainda, pelo codinome de “sor” ou “sora”. A recepção dos professores, futuros colegas meus, foi importante para que eu me sentisse bem na sala de aula. Lembro-me das palavras do titular da turma, aquele que foi meu professor: “Esta é a nova estagiária de vocês. Estagiária não, professora. Ela foi minha aluna no ensino fundamental e agora está aqui para realizar o primeiro estágio dela, ou seja, agora ela é minha *colega*. Vocês são a primeira turma dela. Deixem-na à vontade. Sei que farão isso”. Com essas palavras, o (meu) professor me deixou começar a primeira aula.

Fui preparada com o conteúdo. Sempre imaginei que para uma boa aula o necessário seria a forte formação conteudista do professor. Em partes, estava enganada. O conteúdo, o qual eu considerava dominado, era sobre a Inconfidência Mineira. Mas uma turma de alunos necessita muito mais do que o conteúdo por si. Afinal, se a educação se pautar por uma base apenas conteudista, o professor enquanto um mediador do conhecimento e do processo de ensino aprendizagem não precisa estar na sala de aula. Para ser professora é necessário mais: é necessário conteúdo e empatia, mas é necessária, também, uma atenção aos alunos. Freire (1979), nos mostra que é necessário uma educação em que o aluno seja parte central deste processo, além de alertar para o fato de que o professor deve ter uma postura humilde em relação aos alunos.

Durante o estágio, aprendi o quanto é importante observar os alunos. Aos poucos, pude perceber as brigas internas da turma, algumas “verdades” que haviam se dissipado e outras questões. Acima, comentei que o meu preparo para a aula estava relacionado com o poder de imaginar como eu queria que a aula se desenrolasse caso eu fosse a aluna. Mas eu seria uma entre vinte ou mais alunos. Como obter uma base concreta então?

Não sei se há resposta. Eu a busquei durante o estágio e trago aqui casos de individualidades que me marcaram durante a fase de docência. São dois casos de alunos que me desafiaram durante o estágio e eu pude perceber como o processo de ensino e aprendizagem é complexo e deve respeitar as diversas individualidades discentes.

O primeiro caso é daquele típico aluno da turma da bagunça. Uma das primeiras atividades que eu desenvolvi com os alunos foi uma pesquisa sobre a Inconfidência Mineira, que poderia ser realizada tanto na internet quanto nos livros disponíveis na biblioteca ou no livro didático da turma. Expliquei para a turma que caso fossem copiar algo deveriam referenciar a fonte, pois a cópia sem a referência é ilegal. Este aluno entregou-me o texto, assim como os demais. Durante a leitura do texto, havia uma escrita que não parecia ser de um aluno do ensino fundamental. Então, ao jogar algumas frases no Google, apareceu o texto do qual ele havia copiado, ou apenas impresso. O que fazer neste caso?

Em primeiro lugar, pensei como me sentiria no lugar deste aluno. Talvez tenha faltado uma explicação melhor de minha parte; talvez não tenha sobrado tempo ao longo da semana para realizar a pesquisa. Quando fui aluna na escola, sempre tivemos uma segunda chance para realizar um bom trabalho. Então, pensei no que poderia fazer para que a situação se tornasse um aprendizado para o aluno. Ao entregar os trabalhos, optei por fazer antes do intervalo, sendo que o aluno que recebesse o texto estaria liberado para o pátio da escola. Deixei o texto deste aluno por último e ao entregá-lo, disse que havia percebido que o texto fora impresso da internet. Dei a sugestão para ele de que refizesse o trabalho e me entregasse num prazo estipulado por ele mesmo. Pediu-me uma semana. Na semana seguinte, ao entrar na sala e sentar-me na mesa do professor, este aluno me entregou o texto, um texto novo, dele. Ao ler, sabia que aquele texto era dele. Devolvi o texto e o agradei pela confiança depositada em mim.

Outro aluno que me proporcionou uma reflexão sobre a importância das individualidades era sempre muito quieto e por vezes estava com fone de ouvidos em uma das orelhas. Este aluno amava (ou ama) desenhar e não se sentia à vontade em atividades que requeriam a capacidade da escrita. Tanto é que na atividade relatada acima, sobre a Inconfidência Mineira, o texto dele não havia ficado bom. Como eu poderia abarcar a individualidade deste aluno então?

Um dos conteúdos abordados nas aulas era sobre o processo de escravidão. Ao longo do meu processo de aprendizagem escolar, tive contato com diferentes possibilidades avaliativas. Neste sentido, embasada pelos escritos de Melchior (1999), em que a autora considera que a avaliação não é apenas atribuir uma nota,

mas fazer com que se torne um qualificado processo avaliativo, optei por deixar a criatividade dos alunos se expressar. Portanto, valeria texto, desenho, vídeo, para que eu pudesse acompanhar o desenvolvimento do tema. Este aluno, então, fez um excelente trabalho. Outros alunos também fizeram desenhos e quando devolvi os trabalhos, propus que fizéssemos um cartaz com os trabalhos para expor na sala. A turma gostou da ideia e o cartaz ficou na sala até o final do meu estágio.

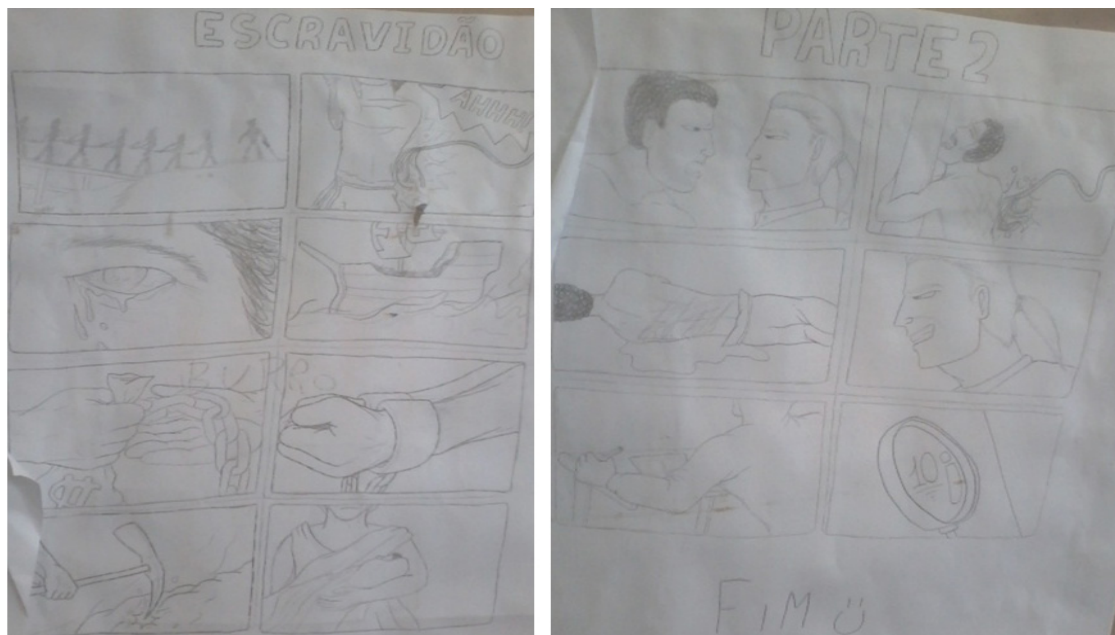


Figura 1. Trabalho dos alunos. Arquivo pessoal.

Estes dois casos são apenas referências sobre o processo de reconhecimento das individualidades que um professor deve estar atento em sala de aula. Atento não apenas ao conteúdo que deve ser passado, mas também às engrenagens que regem a sala. Aos diversos personagens que fazem da educação esse processo desafiador. Aprendi que cada aluno deve ser considerado em sua individualidade e respeitado por isso. Aprender não é a mesma coisa para todos. Assim como ensinar. Algumas metodologias e encaminhamentos realizados, penso que eu não utilizaria mais em sala de aula. Até porque cada turma é sempre um novo desafio. É importante dizer que a formação de professor deve ser uma constante.

Além disso, as memórias que me recordam o estágio são as memórias de uma ex-aluna que retorna para a sua escola no papel de professora. Destaco aqui a importância das palavras do professor titular, aquele que havia sido meu professor. Além das palavras, o mais importante foi a confiança depositada em mim. Era meu primeiro estágio e ter o apoio daquele que sempre foi uma referência foi um dos grandes motivadores desta experiência de estágio. Ainda continuo em processo de formação como professora. Ser professor é ser um eterno estudante. Além disso, é ser humano, em toda a sua essência e intensidade. Eu já fui aluna e espero não perder essa essência, tal empatia.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

ESCOLA AQUI, O MUNDO LÁ FORA? UMA POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DA HISTÓRIA COM A REALIDADE

Élin Regina Westenhofen¹

Márcia Solange Volkmer²

A escolha pela licenciatura já era anterior à graduação e anterior ainda à saída do Ensino Fundamental. Lembro-me como criança a observar minha mãe como professora de Educação Infantil e sua irmã, minha dinda, como professora de Anos Iniciais: a dinâmica da docência me encantava. Perceber minha mãe envolvendo-se nos desafios da escola e passear na minha dinda, podendo ficar no quarto de estudos folheando as coleções de atividades para crianças somava-se ao que na época me fazia bem. Mas a História... essa foi uma escolha motivada por experiência própria como aluna. Na 8ª série do Ensino Fundamental, as aulas de História mostraram-se instigantes, desafiadoras e sob uma perspectiva até então desconhecida. Foi através dos estudos sobre Brasil que a História se apresentou para mim como uma possibilidade para adiante. Formada no Ensino Fundamental, segui no Curso Normal, mas já tendo em mente o passo seguinte, entrar para o Curso de Licenciatura em História.

A adaptação ao sistema e vivências acadêmicas, um desafio e tanto! A chegada dos estágios, um frio na barriga! Os encontros semanais de orientação dos estágios foram fundamentais ao preparo para enfrentar a sala de aula, e, digo *enfrentar* em todas as suas facetas - encarar, desafiar e afrontar. As aulas possibilitaram preparar-se para os desafios que a semana seguinte reservava; potencializaram as discussões que até então já eram realizadas, mas que de agora em diante vinham acompanhadas das experiências pessoais para compartilhar; acrescentaram a cada futuro professor de História uma ideia, sugestão e recomendação através da escuta dos colegas.

Estágio no Ensino Fundamental, a primeira experiência: lecionar em duas turmas, sendo uma delas o 9º ano, com as mesmas temáticas que me instigaram enquanto aluna, foi no mínimo uma grande provocação. No 8º ano as temáticas giraram em torno das revoluções durante a Modernidade, enquanto que no 9º ano os estudos destinaram-se ao Brasil na Primeira República. De primeiro momento, a ansiedade perante a organização do planejamento: de quantas aulas necessito para finalizar essas temáticas? Quais metodologias e recursos utilizar? Texto ou esquema explicativo? Quadro negro ou datashow? De que forma avaliar? Planejamento adaptado para alunos com dificuldades de aprendizagens? E como proceder?

Após “colocar no papel” a burocracia de que necessitam os planejamentos, surgem os questionamentos: essas temáticas, até então conteudistas, possibilitam quais reflexões? Que objetivos pensar a partir de seus estudos? Do que elas me munem para (re)pensar a realidade de meus alunos? E é nesse momento que didática, os recursos e as tecnologias não dão a resposta. E é nesse momento que a História se explica como componente das Ciências Humanas. Mais do que qualquer coisa, os estágios me provaram que sim, a História é necessária no cotidiano das salas de aula, é imprescindível para a formação de nossos alunos como sujeitos de nossa sociedade.

Nesse sentido, a História vem a contribuir para uma leitura de mundo, uma leitura para além das linhas dos textos, poemas, esquemas explicativos ou mecanismos audiovisuais. Portanto, possibilita uma alfabetização permanente, um “aprender a ler” os fatos e dinâmicas desse mundo que os alunos integram.

O processo de alfabetização é contínuo, se realiza ao longo da vida e, segundo Paulo Freire, não é reprodução da escrita e da leitura. “É ler criticamente a realidade e se instrumentalizar para nela poder atuar”. E é isso que fazemos nas aulas de História, quando temos oportunidade para construir, juntos, interpretações baseadas em autores que já pesquisaram os temas, mas que devem

1 Licenciada pelo Curso de História da Universidade do Vale do Taquari - Univates. elinregina@yahoo.com.br

2 Doutora em História. Professora supervisora dos estágios do curso de Licenciatura em História da Univates. marcia.volkmer@univates.br

ser elaborações próprias, dos alunos, resultantes das discussões e análises realizadas (MONTEIRO apud SANTOS, 2008, p. 05).

No Ensino Médio, a experiência foi junto à turma de 3º ano, no turno da noite. Alunos com experiências e necessidades tão distintas dos de Ensino Fundamental. Para a grande maioria da turma a rotina diária consistia em trabalhar durante o dia e estudar à noite. Ou seja, relacionar os estudos com a realidade se fazia ainda mais necessário e significativo. Nesse momento, os estudos pontuaram os Regimes Totalitários, como Nazismo e Fascismo, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. As temáticas trabalhadas provocaram ricas discussões sobre fatos da atualidade, como percepções dos alunos através das redes sociais de correntes conservadoras e de visões fascistas que ainda existem ou que vêm ganhando força atualmente no Brasil e pelo mundo. Portanto, notou-se que para os alunos as aprendizagens em sala de aula tinham relação direta com as suas vivências cotidianas.

Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural. (SEGAL apud BITTENCOURT, 2002, p. 20).

Nesse sentido, a maior aprendizagem dos estágios, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, foi a importância de relacionar os estudos em sala de aula às discussões atuais. Se um dos principais objetivos do ensino de História vem a ser a conscientização dos alunos como sujeitos pertencentes à sociedade, que compreendem as dinâmicas ao seu redor e que apresentem ações conscientes e responsáveis, então relacionar os conteúdos com o cotidiano se torna imprescindível.

Para que fosse possível relacionar os estudos com as discussões atuais do cotidiano, os recursos e metodologias tiveram que ser cuidadosamente escolhidos. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, diversificou-se os recursos com filmes, documentários, textos escritos, documentos (oficiais, fotografias, jornais), para que os alunos pudessem perceber que a História está no próprio cotidiano, nos materiais aos quais temos acesso diariamente. É mais importante que isso, foi incentivar os alunos a ler e interpretar todas as informações que esses recursos dispunham: perceber nos detalhes de um filme as subjetividades implícitas, analisar as entrelinhas de um texto ou perceber em uma fotografia o cenário e hábitos de determinado período histórico.

Por fim, o último estágio realizou-se no Museu Público Municipal de Arroio do Meio, mais conhecido como Casa do Museu, em Arroio do Meio. Esse estágio, talvez o que mais tenha se distanciado do que até então eu, lecionando já como professora, estava habituada a realizar. A pesquisa realizada a partir de fotografias permaneceu no campo da educação, especificamente, tratou da educação de Arroio do Meio na década de 1950. Um dos objetivos do estágio era de esboçar uma proposta de educação patrimonial a partir da pesquisa realizada. Nesse caso, foi planejada uma oficina voltada às turmas de 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio, que efetivamente ocorreu, tendo a participação de escolas municipais e particular do município. Dessa forma, ficou claro para mim que a História, além de ser um importante componente curricular, deve romper também os muros da escola. Deve estar presente nos demais espaços de importância e relevância para a sociedade.

A escola não é o único “lugar de conhecimento” e, portanto, de transformação de subjetividades [...]. Existem outros espaços de saber que também educam – espaços não formais de educação –, como museus, arquivos, programas de televisão e/ou rádio (educativos ou apenas de lazer), filmes, peças de teatro, músicas, espaços de exposições etc (ARAÚJO, 2006, p. 04).

Tendo em vista todas as experiências de estágios realizadas, sinto que, além de terem me acrescentado aprendizagens quanto à metodologia, recursos e de como transpor as aprendizagens acadêmicas para a sala de aula, os estágios fizeram-me perceber como a História pode e deve ter espaço. Fizeram-me sentir como o ensino de História carrega possibilidades grandiosas para análises e reflexões sobre o cotidiano.

Nesse sentido, currículo é sinônimo de escolhas ou então imposições, “o currículo como espaço que também abriga relações de poder, que impulsiona disputas de saber, comprometido com questões sociais e que, neste processo, engendra e produz subjetividades” (SCHWERTNER, 2016, p. 70). Uma aprendizagem significativa, reflexiva e que faça problematizar - hoje percebo que foi o que me atraiu, ainda como aluna, para a docência de História. Assim, as experiências dos estágios fizeram-me compreender que diante de tanta rigidez, como muitas vezes a escola se apresenta, é necessário buscar fendas, que levem os olhos ao mundo que há para além da escola.

Referências

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Espaços educativos e ensino de história:** o sentido do ensino de história na escola. In: Espaços educativos e ensino de história, Ministério da Educação, Boletim 02, abril 2006.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Vinicius Teixeira. **Letramento em História.** Revista Espaço Acadêmico, nº 90, novembro de 2008.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Escultural como somente o humano pode ser:** quando o hiper-realismo nos convoca a pensar o currículo. In: COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier; ÖHLWEILER, Mariane Inês. Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa. Lajeado: Univates, 2016.

REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

Inauã Weirich Ribeiro¹
Márcia Solange Volkmer²

A reflexão que se passará aqui, academicamente, é irresponsável e existencialmente definidora. “Assim, a primeira decorrência do existencialismo é colocar todo homem em posse daquilo que ele é, e fazer repousar sobre ele a responsabilidade total por sua existência” (SARTRE, 2014, p.20). Não se trata de um tratado existencial, como outrora pudesse vir a ser. Mas tentar dar visibilidade para alguns dos princípios do sujeito que se põe a pensar algo, a procedimentar objetivos, a formar outro sujeito. Do existencialismo referido, retira-se isso: a responsabilidade sobre as escolhas. Porém, independente da responsabilidade pelo escolhido, há algo posto anteriormente do próprio sujeito que se constitui por si mesmo.

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui (DELEUZE, 2002, p. 16).

Entendo que a condição imanente da vida, pensado por Deleuze, contribuiu muito para a minha prática docente no estágio. Esse princípio posto é que não há uma transcendência. A vida é uma imanência. Referencial? Prática? Experiência? Tudo isso constitui o sujeito sem que ele o perceba. Sem que ele o perceba, pois o quanto um conceito define um sujeito ou sua prática está além do que é possível objetificar. O professor pode definir linhas teóricas, paradigmas de atualização, correntes filosóficas para uma vida ética. Mas ele não consegue apreender o quanto isso fala de si e do que o move.

Enquanto indivíduo, há em si uma virtualidade. Tudo o que lhe constituiu em seu processo histórico lhe pertence, para mais ou para menos, nisso ou naquilo. Não se sabe o quanto, nem o como. É possível endurecer seus caminhos e tentar delimitar processos, mas isso acaba por uma tentativa transcendente fugindo da realidade de si. A aula para o professor é a imanência de uma vida, a sua prática atualiza a sua virtualidade, seja em si ou no que opera como objetivo.

Delimitar ao fim de um curso todos os seus atravessamentos põe em jogo a sua virtualidade, lhe impõe contradições e experiências. Sem medo do que o jogo de poder permite, segue-se aqui com a experimentação: o terceiro princípio da prática docente.

A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa; e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais (CORAZZA, 2013, p.100).

A condição imanente se apresenta na fala de Corazza, existe antes do professor que habita a sala de aula toda uma profusão de elementos que vieram antes dele. Esses três princípios - responsabilidade, imanência, experimentação - delinearão todo o meu processo de pensamento, sistematização e avaliação.

Da responsabilidade retirei a obrigatoriedade em estar pronta para uma performance de professora. Ao assumir a licenciatura, recai conseqüentemente uma virtualidade que não é da forma, mas é da constituição histórica em uma vida toda do sujeito professor. Assim, o planejamento não foi posto como base para os processos de ensino e aprendizagem, mas sim como partitura de uma personagem professora.

1 Licenciada em História pela Universidade do Vale do Taquari; iwribeiro@univates.br

2 Doutora em História; Professora supervisora dos estágios do curso de Licenciatura em História da Univates; marcia.volkmer@univates.br

Da imanência negadora da transcendência, ignorei todo e qualquer valor moral anterior passível para o ambiente escolar e caducamente repetível. Com isso, foi opcional fazer uso de tudo o que estava posto antes, para perceber o que poderia acontecer. O Plano de Estudos, as orientações planejadas nas aulas, os hábitos da escola, o sistema burocrático, a cultura de aluno escolarizado: tudo posto. Tudo definidor de um acontecimento continuado, da atualização da personagem professora.

Como terceiro princípio escolhi a experimentação. Das auroras da inovação aos crepúsculos da tradição. Para a experimentação tentou-se transvalor os valores já transvalorados (MEDEIROS, 2010). Optou-se por, não experimentar o novo, experimentar o velho, o escolhido aqui como tradição.

Não quis e nem pretendo buscar uma episteme da tradição, a hermenêutica, o estado da arte. Quis apenas buscar a experimentação, enquanto em grupo de estudos de Hannah Arendt ia pensando. Todas as coisas que estudei ali desconstruíram-me tanto, que ao juntar-me, percebi-me num corpo duro, enrijecido, com suas articulações pregadas ou invés de cicatrizadas.

Posto os princípios, busquei pensar a partir de algo quase que incoerente, mas que o terceiro princípio me abriu espaço. Ao primeiro encontro, com Arendt teimei aqui:

El problema de la educación en el mundo moderno reside en el hecho de, por su naturaleza, ésta no puede echar mano de la autoridad, ni de la tradición y ser obligada, a pesar de eso, al caminar en un mundo que no es estructurado ni por la autoridad ni tampoco mantenido en cohesión por la tradición (ARENDRT apud FÉVERO; SILVA; 2012, p. 33).

Entre todas as discussões sobre a realidade da educação atualmente, Arendt vinha maquinando suas preocupações em cima da autoridade e da tradição na primeira metade do século XX. O ebulir de inovações impõe uma crescente necessidade de autoafirmação de conhecimento por parte dos professores ou de comprobabilidade científica da prática pedagógica.

Com essa inquietação, dada ao início do semestre, busquei procedimentar todas as aulas visando uma estrutura em cima do que está posto por tradição da escola e a garantia da autoridade, sempre a partir da experimentação. A tradição foi fucinhada semana a semana, em conversa atrás de conversa com a equipe pedagógica da escola e para a autoridade utilizou-se como mecanismo as avaliações do processo de ensino e aprendizagem.

Chegar ao fim e concretizar a aprendizagem e as experimentações propostas é no mínimo estranho. Colocado aqueles três princípios como balizas para a prática docente, inquietaram-me em todos os setores nos quais estive envolvida ao longo do semestre. Não teve semana que estive sem afetar-me pelo estágio. O princípio da experimentação literalmente envolveu as vísceras do meu corpo.

De todos os planos pensados, todos aconteceram como pensados. Talvez não no tempo proposto, mas no desenvolvimento sim. Isso doeu. Nunca pensei que conseguir projetificar algo e isso sair como pensado fosse tão frustrante. As aulas, não interessam quais. Não quero analisar metodicamente, nem cientificamente. Quero cartografar os afetos que naqueles momentos me atravessaram.

A frustração fez parte de boa parte do estágio. Mas não uma frustração do fracasso. Mas uma frustração do tipo “eu podia mais e eu não fiz mais”. Em uma escola fatidicamente tradicional (conclui-se o que se puder) a autoridade permeia o cotidiano, quando por vezes o autoritarismo. Essa combinação compõe uma máquina perfeita para o funcionamento proposto para a escola.

Tudo o que propus pôde ser feito e aconteceu. Concluo porque não propus nada além do que a escola se propunha. A inquietação gerada pela ideia do tradicional e da autoridade me direcionaram a um campo de segurança tamanha que houve perdas de direção. Tudo estava sobre controle o tempo todo. E isso foi frustrante.

Nesses quatro anos e meio como estudante de licenciatura ouvi aos trancos e barrancos “faça diferente”, “inove”, “não caia no tradicional”, “leve novas tecnologias para a sala de aula” e por aí vai. Minha prática não fugiu disso, mas por não criar utopias, o novo não veio, muito menos se realizou. Acredito que a frustração residiu aí, o novo não veio ao mesmo tempo em que estive o tempo todo junto comigo.

Os alunos. Origens tão diferentes entre si. É hipotético que a passividade deles se constituísse nisso. Ou talvez residiu nas imagens que criei dos terríveis alunos que a mídia propaga e os burocratas nos vendem. Ou também ambos. Provavelmente me inseri em uma turma que ainda não estava constituída, talvez ainda estivesse se constituindo e fiz parte diretiva nesse processo. Eis aí uma incógnita. Não sei o que pensar disso, apenas posso afirmar: eu tive uma turma perfeita.

A equipe pedagógica que se relaciona profissionalmente. Nada de confraternizações fora do horário ou chimarrões em conjunto. Aos intervalos imperava as decisões burocráticas e as fofocas dos maus comportamentos. A integração veio por meio dos cafés, dos pães de sanduíche, ou das atividades transversais propostas pelo currículo que tenta um inovar da escola.

A infraestrutura não chegava a ser de uma faculdade. Mas o que precisava estava posto. Provavelmente minhas propostas também não exigiram recursos mirabolantes, afinal, o que eu me propus era o que a escola se propunha. Sem mais, os recursos necessários, eram os recursos disponíveis. Viva ao quadro negro!

E a comunidade externa. Essa foi participativa. O padre da Igreja Católica também. Mesmo que em uma escola pública da rede estadual. É uma ação muito proveitosa. A vocação ele trazia como orientação. Sem controles, mas com a direção correndo por trás do cafezinho e da poltrona confortável para o intervalo da autoridade.

Para o planejamento algo pode ser dito: planejar, avaliar, replanejar, adaptar, flexibilizar e endurecer. É o sentido. É a troca. É na relação cotidiana com o aluno, com a turma, com a escola. Postos os fios condutores guiam sem problemas. Resta apenas o controle sistemático sobre o processo. Nada de coisas ruins, apenas constatações.

A autoridade foi o que mais me intrigou. Ela dá gosto. Ela é apropriável. Ela é controlável. Basta ser racional. E olha que a racionalidade dentro da sala de aula é perfeita. A sala de aula dá a autoridade. O professor precisa apenas se apoderar do seu cubículo, do seu pedestal. O trono está posto quando entra, basta sentar. A única coisa que é necessária ser pensada é a performance da sua ocupação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonhando alto, pensei: “Seria bom que pudéssemos ter a sensação de sermos o professor titular por um ano”. Uma turma. Dois períodos semanais. Três trimestres ou quatro bimestres ou dois semestres. Uma equipe. Um processo cheio de atravessamentos.

Talvez uma coisa tenha mudado em relação aos três outros estágios. Senti-me uma aluna plenamente envolvida com o processo. Sem acares, com pesares. O estágio tendo o envolvimento mínimo ético necessário transborda em afetos. Conceituais e sentimentais. A prática pela inserção com responsabilidade pelos processos de ensino aprendizagem engrandece. No meu caso é claro.

Ao findar as atividades senti o gosto do quero mais e o desejo de que o fim do ano chegasse. Veio um resultado no seguinte caminho: desejava perceber-me até o fim do ano letivo com a turma. Ao findar do trimestre percebi os avanços e as dificuldades dos alunos, e queria tanto poder acompanhar e direcionar esse processo até o terceiro trimestre.

Doeu perceber o tchau. Doeou perceber o abraço de fim do aluno que não fazia nada. Doeou perceber os alunos dizendo “boa sorte prof, com o relatório”. Doeou terminar as atividades com os alunos interagindo e perguntando ao longo das aulas, totalmente do avesso no qual encontrei-os.

Esse, com certeza, não é um relato técnico, metódico e científico. Talvez eu o tenha sido demais ao longo da feitura dos planos de trabalho e das práticas na sala de aula. O registro que se seguiu foi o mais intenso que eu poderia fazer no hoje, e me representa enquanto sujeito que agora sabe da sua vontade de docência.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: Uma vida... **Educação&Realidade**. 27(2): 10-18. Jul./dez. 2002.

MEDEIROS, Túlio Tibério Quirino de. O projeto de transvaloração de todos os valores na filosofia de Nietzsche. **Revista Ítaca**, n15, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA; Lizeth C. Alfonseca; FÁVERO; Altair. Hannah Arendt y su Condición Humana. In: FÁVERO, Altair; CASAGRANDA, Edison Alencar. **Leituras sobre Hannah Arendt**: educação, filosofia e política. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

HISTÓRIA, RELIGIÃO E GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA TRANS NO ENSINO MÉDIO NO VALE DO TAQUARI

[Jan]diro Adriano Koch¹
Márcia Solange Volkmer²

Neste texto, segue relato de vivência transgênero em sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio no Vale do Taquari, bem como apresentação de proposta educativa para trabalhar diversidade LGBTQIA a partir de currículo oficial. A abordagem sobre diversidade sexual nos espaços de educação formal é inadiável tendo-se em conta a relevância da minimização do sofrimento causado pelo preconceito e, ainda, a necessidade de fundamentação argumentativa para tornar os debates mais qualificados.

No país, programas como o *Brasil Sem Homofobia* parecem ter dado os primeiros passos nesse sentido (NARDI et al, 2013). Por outro lado, o debate sobre gênero no ambiente escolar vem sendo questionado por grupos conservadores como o *Escola Sem Partido*, que buscam inibir iniciativas recorrendo a boicotes ou sugerindo projetos de lei em âmbitos municipal, estadual ou federal, levando medo aos professores, que anteveem a possibilidade de problemas com pais, com comunidade escolar ou com a Justiça.

Acredita-se que os professores são *adultos de referência* (SEFFNER, 2016), que – para além de trazerem conhecimento técnico - interagem e dialogam, estão presentes e funcionam nesse âmbito. São, portanto, espécie de ser híbrido: adulto de referência-professor. No caso de professores trans, mesmo que o silêncio sobre gênero devesse imperar nas escolas em conformidade com obscuras legislações, a presença física (apresentação, comportamento, escolhas...) dá conta daquilo que grupos como o *Escola Sem Partido* temem: trazem à baila a temática gênero entre os estudantes.³

Mesmo que se vejam experimentos nessa área desde os anos 2000, existem especificidades locais a ser pontuadas. Não existe história sobre professores trans no Vale do Taquari. Isso faz com que o caminho seja incerto. Se o estar em sala de aula – para alguém transgênero – cria uma situação de ensino-aprendizagem que, talvez, funcione de forma mais eficiente do que o conteúdo programático a partir do qual se possa pensar o assunto, existe uma limitação óbvia. Mesmo em grandes cidades, metrópoles ou capitais, a exclusão social foi vencida por poucos, sendo que, de forma geral, professores cisgêneros são em muito maior número e – devido a ainda reiterado processo de marginalização – continuarão sendo únicos em muitos espaços por algum tempo. A inserção de transgêneros no mercado de trabalho é um processo de médio e longo prazo. Se a diversidade não está simplesmente presente nos educandários, precisa ser trazida como temática relevante para robustecer os argumentos em debates diversos.

Hebreus, Bíblia e Gênero

Sabe-se que a tradição judaico-cristã está na raiz do preconceito com identidades de gênero variantes do binário homem-mulher e de orientações sexuais que não a heterossexual.⁴ A Bíblia contém alguns trechos em que a relação entre dois homens (pouco se fala sobre relação entre mulheres) é condenada. Esses trechos são base para a exclusão de “minorias sexuais” desde a ascensão do Cristianismo, que teve seu auge na Idade Média, quando alguns foram queimados em praça pública por sodomia.

O Brasil é um Estado laico, mas temos representantes religiosos no Congresso Nacional, que levam adiante o texto bíblico *ipsis litteris*, afirmando que o escrito no texto sagrado para os cristãos deverá ser observado hoje tal qual foi naquele tempo em que foi redigido. É preciso reiterar que a presença das

1 Estudante do curso de Licenciatura em História/Univates. e-mail: jandirokoch@gmail.com

2 Doutora em História. Professora supervisora dos estágios do curso de Licenciatura em História da Univates. marcia.volkmer@univates.br

3 Marina Riedel ressalva que professoras transgênero, muitas vezes, “querem viver e assumir suas vidas dentro da escola independentemente do elemento identitário”. Assim, a opção pela via politizada nem sempre está garantida pela presença de alguém trans. Entretanto, a discussão – a nosso ver – flui independente dessa posição. (RIEDEL, 2013, p. 68).

4 Daniel Borrillo, amparado nos estudos de F. Valdes, escreveu que “as fontes do heterossexismo e da homofobia encontram-se, sem qualquer dúvida, na concepção sexual do pensamento judaico cristão.” (BORRILLO, 2015, p. 44).

bancadas religiosas impede – há muito – o avanço de alguns projetos sugeridos para a salvaguarda de direitos fundamentais à população LGBTQIA.

Existe um conhecimento prévio⁵ da realidade local, que orienta a pensar que a questão religiosa precisa ser debatida. Em pesquisas feitas em jornais do Vale do Taquari, é recorrente a fala de religiosos sobre a condenação à homossexualidade, produção discursiva que baliza o que se pensa sobre esse assunto na região. Em recentes intervenções/palestras nas escolas, as respostas mostram que o amparo para a rejeição provém de leituras religiosas.

Para exemplificar, apresenta-se três recortes dentre os que corroboram o verificado:

↳

Não sou a favor, nem contra. Mas acho isso não favorável a sociedade, perante os olhos de Deus. Afinal, ele criou o homem e a mulher para juntos viverem. Não dois homens, nem duas mulheres. Acho os gays, homossexuais, pessoas muito boas, simpáticas. Mas também isto não deveria ser "aceito" e eles ouvirem o que realmente é o certo, seguirem a palavra de Deus.

Na colocação acima, o aluno informa “Não sou a favor, nem contra. Mas acho isso não favorável a sociedade, perante os olhos de Deus. Afinal, ele criou o homem e a mulher para juntos viverem. Não dois homens, nem duas mulheres. Acho os gays, homossexuais, pessoas muito boas, simpáticas. Mas também isto não deveria ser aceito e eles ouvirem o que realmente é o certo, seguirem a palavra de Deus.”

Percebe-se um certo conflito entre a realidade percebida – provavelmente na convivência com colegas do grupo LGBTQIA – e o que aprenderam sobre o certo e o errado, o normal e o anormal, noções que se sustentam com explicação de caráter religioso. Veja-se mais dois excertos nessa linha:

↳

Eu não sou contra, mas também não sou a favor disso, mas acho isso uma pouca de uma vergonha, pois Deus fez 2 sexos, não apenas 1.

Na minha opinião eu não tenho nada contra mais eu acho uma pouca de uma vergonha porque ele Deus fez dois sexos e não três!

Assi Anônimo.

Dito isso, é importante ressaltar que se deve evitar quaisquer generalizações. Não são todos os religiosos que pensam de determinada forma. Há vários que, mesmo mantendo a crença em um ente superior, buscam outra forma de interpretação da Bíblia para possibilitar uma lógica de inclusão em vez da de exclusão. Não é intenção do professor travar um combate com determinada religião, mas dialogar.

Antes de falar sobre os hebreus, o conteúdo a ser trabalhado com os alunos era a civilização persa, quando foi possível explicar a diferença entre um Estado teocrático (persa) e um Estado laico (Brasil). Ao

⁵ Formado a partir de palestras sobre gênero em algumas escolas de Ensino Médio da região do Vale do Taquari.

serem abordadas as batalhas entre gregos e persas (Guerras Médicas), surge a oportunidade de falar sobre o Batalhão Sagrado de Tebas. Esse exército era formado por pares de homens que mantinham relações afetivas-sexuais. A lógica dos gregos era a de que um enamorado jamais abandonaria seu companheiro em campo de batalha (FILHO, 2000). Uma rápida abordagem é suficiente para mostrar que houveram povos que não mantinham restrições morais às relações entre pessoas do mesmo sexo.

Leituras Bíblicas e Gênero

No centro da sala, é colocada uma Bíblia⁶ em torno da qual se dispuseram envelopes com diversas frases. Os alunos estão sentados em semicírculo ao redor e em duplas. Cada dupla retira um envelope, uma de cada vez, e lê o conteúdo em voz alta. Depois, deve dizer se acredita que o lido está ou não escrito na Bíblia (os textos são simplificados). São trazidas frases como “Não comer carne de porco” (Lev 11:07), “Não fazer tatuagem” (Lev 19:28), “Não plantar duas plantas diferentes no mesmo jardim” (Lev 19:19), entre outras, que possibilitam explicar as prováveis razões históricas que levaram àquelas restrições. A carne de porco, por exemplo, estragava com grande rapidez no clima quente no qual vivem os hebreus. Por falta de acondicionamento adequado, não se recomendava seu consumo para evitar doenças e/ou mortes com carne contaminada.

Existem duas linhas de raciocínio para explicar a proibição da relação entre duas pessoas do mesmo sexo entre os hebreus (Lev 18:22; 1Cor 6:9, 10). A primeira busca entender que formavam grupo pouco numeroso, constantemente escravizado e migrante, que sofreu com intempéries e doenças. Portanto, lhes era importante que as relações sexuais fossem reprodutivas por uma questão de sobrevivência. A segunda entende a condenação da homossexualidade por essa ser prática, inclusive em alguns ritos religiosos, de povos inimigos que os escravizaram, portanto se trataria de rechaço à religiosidade de não-hebreus daquele tempo. “O contexto histórico em que tais prescrições foram enunciadas permite compreender melhor sua severidade: após a libertação do Egito, o povo de Israel foi obrigado a editar normas estritas, destinadas a garantir sua sobrevivência demográfica e cultural” (BORRILLO, 2015, p. 49).

Nesse trilhar, se a pessoa for religiosa cristã, há dois caminhos possíveis: considerar que existem restrições na Bíblia que eram para aquele contexto, mas que não precisam mais ser observadas hoje (em função da geladeira, no caso da carne de porcos; da população mundial em bilhões de pessoas, no caso da sobrevivência da espécie); ou considerar que se deve seguir, ainda hoje, observando todos os impedimentos registrados como eram por serem em si reprováveis aos olhos de Deus. Obviamente, para ateus e não cristãos essa não é uma questão.

Prosseguindo, a aula sobre o povo hebreu é complementada com um exercício-texto produzido a partir de diversas fontes, às quais se acrescenta – porque não costumam constar em livros didáticos, apenas em estudos específicos sobre gênero – alguns parágrafos sobre a questão da homossexualidade:

⁶ É essencial que o professor tenha segurança ao propor a atividade. Para tanto, é necessário que tenha leituras sobre a exegese sobre a homossexualidade feita a partir da Bíblia e do texto bíblico em si.

Componente curricular: História

Nome:

Atividade: Leia atentamente e preencha as lacunas com uma das duas palavras ou expressões dentro de parêntesis.

OS HEBREUS

No início do segundo milênio _____ (a.C ou d.C), os hebreus viviam perto da cidade de Ur, na Mesopotâmia. Eles viviam do pastoreio de rebanhos criados em oásis e se organizavam em _____ (pequenas tribos/grandes impérios). Os líderes das tribos eram homens de mais idade chamados de **patriarcas**.

_____ (Na *Bíblia/No Livro dos Mortos*), foi registrado que o patriarca Abraão recebeu uma ordem de Deus, que queria que ele conduzisse o povo hebreu para a Terra Prometida (também chamada de Canaã ou Palestina). Depois de um tempo na Palestina, em função de um período de seca e de necessidades, os hebreus foram para o Egito em busca de melhores condições. Mas acabaram _____ (escravizados pelos egípcios/dominando os egípcios).

Uma das histórias mais recontadas é a fuga do Egito sob a liderança de Moisés, episódio chamado de *Êxodo*. Foi nessa travessia que Moisés teria recebido uma tábua com os _____ (Dez Mandamentos/Novo Testamento) de Deus para o seu povo. Essa tábua continha um conjunto de valores e regras que deveriam ser observados. De volta para a Palestina, os hebreus se dividiram em 12 tribos, todas lideradas por **juizes** (um deles foi Sansão), líderes militares. Expulsando as pessoas que ali viviam, os hebreus se fixaram nessa área, onde passaram a praticar a agricultura.

Após algum tempo, sentiram necessidade de se unificar novamente. Unificados, passaram a ser comandados por um **rei**. São desse período os reis Saul, Davi (que teria derrotado o gigante Goliás) e Salomão, entre outros. Perto de onde estavam estabelecidos, viviam os fenícios, com quem mantiveram relações comerciais. Após um período de paz e enriquecimento com o comércio, a cobrança de altos impostos altos feita por Salomão levou ao descontentamento do povo. Logo depois da morte de Salomão, o povo hebreu se dividiu em Reino de Judá e Reino de Israel. O de Israel acabou conquistado pelo povo assírio no século VIII a. C. E o povo de Judá (de onde vem o nome judeus) foi conquistado pelos babilônios, que levaram as pessoas como escravas, período conhecido como *Cativeiro da Babilônia*.

Em 539 a. C, o rei _____ (egípcio/persa) Ciro conquistou essa região da Babilônia e libertou os hebreus do cativeiro. Ciro foi considerado

_____ (tolerante/intolerante) e permitiu que os hebreus mantivessem suas crenças, mas esse imperador foi uma exceção. Apesar de terem certa liberdade, agora eles estavam sob a liderança política dos persas. Tempos depois, a Palestina acabou sendo conquistada pelos macedônicos liderados por Alexandre, o Grande. Em seguida, pelos romanos. Esses destruíram o Templo de Jerusalém, centro da religião dos hebreus.

Devido às constantes revoltas e conflitos locais, o povo hebreu acabou saindo da Palestina e se espalhando pelo mundo, processo que ficou conhecido como *Diáspora*.

Os hebreus foram perseguidos várias vezes. Entre os povos que os dominaram, segundo o que lemos até agora, estão os _____, os _____, os _____, os _____ e os _____. Em vários momentos, tiveram que lutar contra diversos povos para manter a sua unidade. Esses povos tinham costumes e crenças que os líderes dos hebreus condenavam. Para manter a união de seu povo, para evitar a infiltração de crenças dos povos inimigos, criaram diversas regras, entre as quais algumas proibiam usos de símbolos de outras religiões. Essa lógica seria uma das explicações pelas quais se pode entender por que os hebreus proibiam as relações homossexuais (a palavra *homossexual* não existia naquele tempo).

Segundo alguns estudiosos, as práticas homossexuais eram comuns entre alguns povos inimigos dos hebreus. Os cananeus, por exemplo, exerciam a prática sexual homossexual e heterossexual em ritos de sua religião. Os cananeus acreditavam em vários deuses, portanto eram _____ (monoteístas/politeístas). Como os hebreus aceitavam em um único Deus chamado de Javé (Jeová), como eles eram _____ (monoteístas/politeístas), eles teriam condenado a homossexualidade por ser prática religiosa de um povo inimigo.

Outros pensam que a homossexualidade foi proibida em um tempo em que os hebreus eram escravizados, perseguidos, em que não havia medicamentos disponíveis para a maioria das doenças e em que, para que seu povo sobrevivesse, era importante manter uma alta taxa de fecundidade, ou seja, que nascessem muitos filhos - o que não aconteceria se fossem permitidas relações entre pessoas do mesmo sexo.

Muitas histórias sobre o povo hebreu estão na Bíblia, mas o que está escrito foi registrado com base na memória dos hebreus. São relatos contados de geração em geração, memórias. Por isso, segundo os historiadores, é necessário cuidado ao interpretar o que está contido nesse livro. No entanto, alguns grupos religiosos entendem que tudo o que está na Bíblia é verdadeiro e que as mesmas regras que valiam para os hebreus naquela época devem valer ainda hoje.

Esse texto é lido pelos alunos, que terão material para completar as lacunas a partir do conversado na primeira atividade (frases da Bíblia). Em seguida, é lido em conjunto com correção e comentários, retomando-se a aula anterior para adentrar as questões da homofobia com um conjunto de slides passados em aula expositivo dialogada. Além dos slides, compõe a aula um vídeo em que se apresenta de forma bem humorada uma alternativa para conjugar fé e diversidade sexual: https://www.youtube.com/watch?v=bS_abiLRIA.

Considerações Finais

No relato que se apresentou, a experiência de falar sobre gênero se constituiu não de uma atividade excepcional, mas de uma integração ao currículo, dando sentido à recuperação da trajetória dos povos da Antiguidade. As atividades são simples, mas – e a aposta é essa – acabam reverberando e, principalmente, contribuindo para o arcabouço de argumentos para quem quiser se posicionar em algum determinado momento nas redes sociais ou em uma conversa. Momentos em que uma opinião pode contribuir para reforçar a cidadania, o respeito, a inclusão.

A escolha pela leitura literal da Bíblia ou pela interpretação histórica sem o descarte da fé se apresenta aos alunos. Não é parte do processo forçá-los a optar diante do apresentado. Apesar de não se saber – de imediato – qual o retorno possível desse trabalho, cogita-se que “algo de bom pode acontecer”. No caso de professores transgênero, olhares empáticos sobre a diversidade acabam sendo percebidos a partir da vivência na comunidade, quando se nota - em reencontros com ex-alunos nas ruas, em locais de entretenimento ou nas redes sociais - que foi criada ou se fortaleceu uma relação em que a identidade de gênero ou a orientação sexual não são consideradas problemáticas.

Cabe inferir que a vivência trans(itando) dentro de uma escola de Ensino Médio no Vale do Taquari traz o elemento *adulto de referência* como peça-chave da desconstrução de preconceitos. Todavia, enquanto não for possível maior presença de transgêneros nos vários espaços sociais, o que dificulta o aprendizado mútuo resultante da convivência, encontrar momentos propícios para inserir a temática gênero, trabalhando-a a partir de elementos que buscam reconstituir a construção histórica das segregações, apresenta grande

potencial de cessar a retroalimentação do preconceito com desinformação e/ou silêncio. Cabe ao futuro nos dar respostas mais claras dessas experiências.

Referências

BÍBLIA digital. Disponível em: < <https://www.bibliaon.com> >. Acesso em: 30/09/2017.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CURA. Direção/Produção/Roteiro: Porta dos Fundos. 09/09/2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=bS_abLLRIAA > Acesso em: 30/09/2017.

FILHO, Torrrão Amilcar. **Tribades galantes, fachonos militantes**: homossexuais que fizeram história. São Paulo: Summus, 2000.

NARDI, Henrique; SILVEIRA, Raquel; MACHADO, Paula (Orgs.). **Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RIEDEL, Marina. Ser trans e as interlocuções com a educação. In: NARDI, Henrique; SILVEIRA, Raquel; MACHADO, Paula. **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**. Volume 20, p.48-57. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05> > Acesso em: 23/09/2017.

O ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula Dresch dos Santos¹

Márcia Solange Volkmer²

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos doces e disciplinados. (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

O relato a seguir apresenta algumas reflexões originadas da realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, disciplina do curso de Licenciatura em História da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O estágio foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental estadual na cidade de Lajeado/RS, na disciplina de História, com uma turma de 6º ano. Tem o objetivo de relatar as situações e práticas pedagógicas realizadas e resultados, refletindo sobre a prática docente e a inclusão.

Segundo Thoma (2006) a escola regular, entendida como espaço e tempo de convívio comum, tem sua constituição embasada em atores sociais fabricados na e pela cultura. Nela se constroem e residem significados, representações e discursos sobre os sujeitos que se deseja incluir e esses são partilhados sustentando as definições dos lugares e tempos de aprendizagem de cada criança. É nesse espaço que nos constituímos enquanto indivíduos, construídos individual e coletivamente.

As atuais políticas e práticas inclusivas representam um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovem condições de vida e convivência mais igualitárias. Ainda assim, “é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 132).

Sabe-se que o processo inclusivo é frágil e existem debilidades na formação profissional; atividades pedagógicas diferenciadas resultam de iniciativas particulares de professores; existe ainda resistência no compromisso coletivo da comunidade escolar com o processo inclusivo. Diante disso, para Dellani e Moraes (2012) a inclusão escolar continua um tema aberto e de muitas entradas para reflexão, sendo a efetivação da educação inclusiva ainda muito incipiente. Uma de suas maiores dificuldades reside no não reconhecimento do outro como diferente, o que denota a não aceitação dessa diferença, faltando à colaboração e consenso na redefinição de procedimentos didáticos pedagógicos capazes de qualificar a aprendizagem para cada aluno.

A inclusão pode ser entendida como processo gradual e dinâmico, que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita (LACERDA, 2007, p. 261). Os alunos com necessidades educacionais especiais requerem um trabalho específico, com ferramentas e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o parâmetro fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de aprender.

Incluir requer, portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados. Incluir implica considerar que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos,

1 Licenciada pelo curso de História da Universidade do Vale do Taquari - Univates. pddsantos@univates.br

2 Doutora em História. Professora supervisora dos estágios do curso de Licenciatura em História da Univates. marcia.volkmer@univates.br

em um processo que requer diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

O estudo foi realizado durante a prática do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, em uma escola estadual de Ensino Fundamental. Durante a realização do estágio foram ministradas 30 horas/aula numa turma de 6º ano na disciplina de História. Foram trabalhados os conteúdos de temporalidades e fontes históricas, a Pré-História, a Mesopotâmia e seus povos. A escola onde a prática docente foi realizada conta com uma professora responsável pelo auxílio em horário inverso para os alunos com necessidade. A turma na qual a prática ocorreu conta com 28 alunos, dos quais três são casos de inclusão: Aluno A tem laudo médico com necessidade do uso de medicação. Possui dificuldades de relacionamento, comportamentais, hiperatividade e irritabilidade. O Aluno B também tem laudo médico, diagnosticado com hiperatividade. Por fim, o aluno C, caso mais delicado, sem laudo médico ou diagnóstico preciso, apresenta grandes dificuldades cognitivas.

Com exceção do trabalho realizado pela professora responsável em turno oposto, a escola se restringe a resolver as situações diretas de confronto, quando a situação não consegue ser trabalhada em sala de aula. O quadro de professores não recebe orientações sobre como trabalhar a partir das necessidades dos seus alunos, ficando a critério dos docentes o desejo – ou não – de atender as demandas dos seus alunos por materiais adaptados e propostas pedagógicas diferenciadas.

Para Ferreira e Guimarães (2003) a incorreta compreensão acerca de pessoas com deficiência implica no desconhecimento de suas potencialidades e, por consequência, reforçam a ideia de sua incapacidade; é preciso acrescer a visão das potencialidades e possibilidades que as pessoas com deficiência apresentam valorizando a sua capacidade e minimizando as suas deficiências.

Como metodologias fez-se uso de aulas expositivo-dialogadas com o uso de imagens, mapas, textos, documentários e a realização de maquetes, trabalhos, produções artesanais, produções textuais e avaliações. Ainda que a escola não alertasse para a adequação do material didático para melhor atender a turma, no decorrer da prática e do dia a dia, percebeu-se a necessidade de propor atividades e avaliações diferenciadas. A turma é diversa, com alunos em diferentes idades e processos de aprendizagem.

Consideramos os dizeres de Gallo (2010) sobre as diferentes possibilidades de fazer um trabalho render, ganhar força em uma programação curricular, sem a concepção ingênua de abordar determinados conteúdos associados a uma data específica. A vivência de diversos tempos sociais, culturais, históricos e subjetivos; a (re)invenção de processos de ensinar e de aprender acompanhada de uma disposição para exercitar as diferenças em suas múltiplas expressões.

A adequação de recursos e da proposta pedagógica mostrou resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos e desenvolvimento das atividades, beneficiando o grupo como um todo. Com o objetivo de valorizar as múltiplas formas de aprender e se expressar, as aulas envolviam o estímulo à leitura (conjunta e individual), aos diálogos e a expressão dos saberes individuais (que partilhados se tornam coletivos), as produções artísticas, o empenho e desejo de participar. Durante o estudo da Pré-História, a reprodução de ferramentas e habitações dos grupos pretéritos, mais a produção textual e visual (cartazes), envolveu toda a turma, quando todas as habilidades foram requisitadas.

No estudo das populações indígenas brasileiras, os alunos puderam reproduzir a técnica de confecção da panela cerâmica Guarani, com o auxílio do estímulo visual, vendo e tocando fragmentos cerâmicos deste grupo, recebendo estímulo motor e sensorial ao trabalhar com argila, aprendendo sobre textura e técnicas de confecção. Conforme realizavam a tarefa de confeccionar a panela cerâmica aprendiam sobre o grupo estudado e refletiam sobre o modo de fazer, utilidade e as dificuldades na produção da cultura material.

O aluno B é muito participativo e oraliza bem, sente-se à vontade com apresentações e gosta de demonstrar que compreendeu o conteúdo com colocações e contribuições. Sob outra ótica o aluno A possui habilidades artísticas, desenha e reproduz imagens com precisão. Sente-se motivado quando a atividade proposta envolve o processo de criações de ilustração. O aluno C, diferentemente dos alunos A e B, não se expressa verbal ou textualmente. Compreende o conteúdo pela assimilação de imagens, necessitando sempre de suporte visual. Foi possível constatar que a resposta da turma e dos alunos A, B e C não foi tão positiva

a proposta de produções escritas como a realização de atividades, cópia do quadro para o caderno etc. Buscou-se também propor trabalhos que não os deixassem (e a turma) sempre confortáveis, estimulando as áreas com maior dificuldade de desenvolvimento como a leitura e escrita.

Ademais da aprendizagem do conteúdo programado, a interação e convívio em grupo são fundamentais. Os alunos A, B e C como alunos mais velhos da turma, para além das necessidades advindas das suas dificuldades particulares, eram postos a margem pelo grupo em decorrência disso. Os trabalhos em coletivo requeriam a orquestração de grupos diferentes em todas as atividades, o que contribuiu para que todos os alunos trabalhassem em dado momento juntos. Junto ao seu grupo o aluno A se disponibilizava em produzir as figuras reproduzindo ferramentas, no seu grupo o aluno B organizava a apresentação e o aluno C completava a produção do seu grupo com imagens.

Parece-nos uma postura sensível considerar as experiências dos alunos: suas perguntas, seus assuntos, comentários e argumentos aparentemente despropositados impregnados de curiosidade – os quais, muitas vezes, ficam de fora em currículos rígidos projetados para resultados em avaliações. Dos quais, muitos funcionam dentro desse modelo histórico e largamente padronizado, em tempos escolares carregados de tarefas e não, propriamente, de ações educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse tema tem como foco levantar questionamentos sobre a efetividade da inclusão nas escolas tendo como palco a experiência vivenciada durante o estágio de docência no ensino fundamental. Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos alunos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos.

Precisamos refletir sobre o papel do professor diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, em colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um. Oferecendo um espaço em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento. Propondo atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma cooperação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui e se transforma.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, J. (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.
- DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **REI, Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, Regina (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP, 2010.
- HATTGE, M. D.; KLEIN, R. R. (Orgs). **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba: CRV, 2015.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago 2007.
- LASTA, L. L; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. spe.), 2014.
- LOPES, M. C. Prefácio: Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015.

SÁ, E. D. de. **Necessidades Educacionais Especiais na Escola Plural**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/plural.htm>.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

TRAVERSINI, C. S.[et al.]. (Orgs). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental** [recurso eletrônico] /– Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20, p.121-135, 2011.

Letras

SHERLOCK HOLMES E A CIÊNCIA DA DEDUÇÃO: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E DO RACIOCÍNIO LÓGICO

Ana Emília Klein¹
Livia Pretto Mottin²

Introdução

A língua inglesa é um dos principais meios de comunicação transnacional e pode ser o elo entre informações e pessoas de todo o mundo, ou seja, ela é um recurso necessário e útil para o cidadão contemporâneo. Por isso, segundo Schlatter e Garcez (2009), é importante pensar o ensino da língua adicional voltado para as práticas sociais e fundamentado em temas que promovam a formação do estudante não apenas como um falante de línguas, mas também como um participante ativo e crítico na sociedade.

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) destacam, também, três competências que devem estar na base do processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à linguagem: ler, escrever e resolver problemas. Nesse sentido, exercitar o raciocínio lógico é uma forma de contemplar estes aspectos, uma vez que estimula a capacidade de prever e deduzir situações, de modo que o indivíduo construa um conhecimento que lhe é próprio.

À luz destas concepções, foram desenvolvidas, na disciplina de Estágio Supervisionado VI - Língua Inglesa/Ensino Fundamental, do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates, práticas pedagógicas envolvendo um conto de Sherlock Holmes. A seleção do tema se deu em função de que a personagem é exemplar no que se refere à resolução de enigmas e de problemas, o que favorece o uso do raciocínio lógico, bem como requer a leitura e a compreensão de textos. Ademais, possibilita desenvolver uma observação mais apurada em relação aos fatos, além de uma aplicação prática do método dedutivo elaborado pelo próprio detetive, preparando os alunos para contextos cada vez mais complexos.

Nessa perspectiva, este relato tem como objetivo refletir sobre o planejamento e a realização das atividades que compuseram o estágio de Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada em Lajeado/RS. Foi elaborado um projeto de dez horas-aula, em que os alunos conheceram a personagem de Arthur Conan Doyle e o gênero conto policial, se apropriaram das características de ambos e, por fim, aplicaram o método dedutivo, colocando-se na posição de detetives da narrativa estudada.

Prática pedagógica

Antecederam o início da prática momentos de observação da turma durante as aulas de Língua Inglesa e de outras disciplinas. Assim, foi possível conhecer o perfil dos alunos, bem como a dinâmica das aulas e o cotidiano da escola. Esta etapa é muito importante para elaborar e rever o planejamento das atividades com base no comportamento nas características da turma e do funcionamento do ambiente escolar.

Nestes primeiros contatos com os alunos, foi possível perceber que eles costumavam realizar exercícios essencialmente gramaticais e de tradução da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa. Em relação à personalidade, pôde-se concluir que se tratava de uma turma tranquila e participativa, porém sem muito entusiasmo para aprender uma nova língua. Acrescenta-se a isso o fato de que, várias vezes, os alunos reclamavam da dificuldade que possuíam para entender o inglês. Dessa forma, constatou-se que seria fundamental o desenvolvimento de atividades que envolvessem os alunos e rompessem com a resistência em relação ao que eles acreditavam ser totalmente desconhecido, no caso, a língua adicional.

1 Graduada em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, anaemiliak@gmail.com

2 Professora orientadora, Universidade do Vale do Taquari - Univates, liviamottin@univates.br

Nas duas primeiras aulas, os alunos entraram em contato com o tema do estágio. Inicialmente, foi reproduzido o curta *Serial Taxi*³ que se trata de um enredo que envolve mistério. O vídeo foi pausado algumas vezes, pois, como o áudio e as legendas estavam em língua inglesa, era preciso realizar perguntas para verificar se os alunos estavam compreendendo a história. Na sequência, foi distribuída uma folha com o diálogo das personagens para que os alunos marcassem no texto as palavras que se remetiam a crimes em modo geral.

A reprodução do curta foi uma ótima escolha para “quebrar o gelo” a respeito da língua adicional, já que os alunos não estavam acostumados com o áudio e as legendas em inglês. No início, muitos ofereceram resistência, argumentando que não sabiam nada da língua; no entanto, com o auxílio das imagens, foi possível que eles entendessem o enredo e colaborassem com uma discussão entusiasmada sobre o desfecho da história. Desse modo, foi fácil argumentar que os alunos, de fato, sabiam muito mais do pensavam sobre a língua.

Após a introdução, foi apresentada uma imagem que remetia à figura do detetive. A maioria dos alunos, imediatamente, mencionou Sherlock Holmes; contudo, curiosamente, alguns desconheciam totalmente a personagem. Realizou-se, então, um *brainstorming* sobre Holmes, a partir do qual pôde-se perceber que apenas duas informações eram conhecidas: a residência em Londres e o ajudante, Watson. Assim, o documentário foi reproduzido numa tentativa de auxiliar os alunos a conhecer um pouco mais sobre a vida do detetive.

Com o objetivo de que os alunos conhecessem um pouco mais sobre a vida do detetive, foi reproduzido um documentário⁴ criado pelo British Council a respeito da personagem. Uma vez que o documentário era mais complexo do que o vídeo introdutório da aula, primeiramente, os alunos prestaram atenção, principalmente, nas imagens e nas palavras-chave que apareciam durante o vídeo. Já na segunda reprodução, foram realizadas intervenções e questionamentos aos alunos acerca do conteúdo, a fim de esclarecer as principais dúvidas. Por fim, foram realizados exercícios de verdadeiro ou falso em relação ao documentário.

Na sequência, questionou-se os alunos sobre os elementos que podem ou devem aparecer, na concepção deles, em uma história de crimes. As respostas foram registradas no quadro e deram suporte para o início do trabalho com o conto *The Speckled Band*, de Sir Arthur Conan Doyle.

Antes da distribuição da primeira parte do conto, os alunos debateram sobre o título da narrativa e formularam hipóteses em relação ao enredo. Em seguida, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, grifando as palavras que conheciam, e procuraram, no texto, o cenário e as personagens.

Nas aulas seguintes, houve a continuação da leitura e compreensão do conto. Ainda em relação à primeira parte, os alunos realizaram exercícios de interpretação de múltipla escolha. Para auxiliar, ainda, no entendimento da primeira etapa da narrativa, foi reproduzido um vídeo⁵ que se relacionava diretamente com a parte do texto lido. O retorno dos alunos quanto às atividades foi satisfatório, dado que pôde-se perceber que eles estavam entendendo o enredo e as suas nuances.

Na sequência, os alunos receberam o exercício “Detective Case Report”. Tratava-se de uma folha que acompanharia a leitura do conto até o seu fim e serviu para que os estudantes atuassem como detetives da história, realizando previsões e tentando descobrir o assassino. Inicialmente, os alunos deveriam indicar as personagens, separando-as em dois grupos “detectives” and “characters/suspects”, bem como o cenário em que se passava a história.

Após a leitura do segundo capítulo do conto, os alunos receberam três imagens a serem coladas nos espaços em branco do texto. Esta atividade permitiu que fossem debatidos, de forma geral, os acontecimentos da narrativa. Além disso, os alunos tiveram que reescrever frases que continham informações falsas em relação ao enredo, adequando-as de acordo com o texto. Como fechamento desta segunda etapa, os alunos

3 O curta está disponível na página do criador, Paolo Cogliati: <http://paolocogliati.com/serial-taxi/>.

4 Disponível em: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/video-uk/sherlock-holmes>.

5 Trata-se do recorte do sexto episódio da série de TV intitulada *The Adventures Of Sherlock Holmes*.

atualizaram o “Detective Case Report”, incluindo as pistas (“clues”) oferecidas pela história, bem como os elementos que pareciam desconexos e/ou tornavam ainda mais difícil a resolução do caso (“red herrings”).

No último capítulo da história, os alunos realizaram previsões sobre o título “Death in the Night”, que foram discutidas em grande grupo. Este momento foi importante para perceber que havia interesse na história, pois muitos criaram ideias bem complexas a respeito do desfecho.

Na sequência, foi realizada uma leitura silenciosa e, posteriormente, um debate em grande grupo a respeito da narrativa. Então, os alunos receberam uma atividade com diversas imagens que remetiam à história, porém deveriam circular apenas aquelas que pertenciam ao último fragmento da história, bem como ordená-las conforme os acontecimentos lidos. Com esta atividade, foi possível identificar claramente que os alunos que entenderam o conto, pois demonstraram facilidade na realização da atividade.

Por fim, os alunos preencheram o “Detective Case Report”, complementando os campos que já haviam sido preenchidos e acrescentando a conclusão, em que se solicitava uma breve descrição do desfecho da narrativa e das evidências essenciais para a descoberta do criminoso. Ademais, os alunos comentaram se gostaram ou não da leitura do conto, discutiram suas facilidades e dificuldades durante a leitura e realização das atividades e, por fim, analisaram suas expectativas em relação ao final do conto e o desfecho dado por Arthur Conan Doyle.

Considerações finais

O estágio de Língua Inglesa no Ensino Fundamental foi relevante uma vez que contribuiu para a aplicação de teorias estudadas durante o Curso de Letras. Além disso, permite que o graduando experimente o contato com um grupo de alunos e adapte o planejamento inicial e o modo de conduzir as aulas de acordo com as necessidades da turma.

Ademais, a prática docente em Língua Inglesa permite observar a resistência dos alunos no que se refere ao aprendizado da língua adicional, principalmente quando se trata de atividades que fogem ao tradicional, como é o caso da interpretação de textos autênticos, mais longos e complexos. Por isso, é, também, um momento importante para tentar novas formas de ensinar a língua adicional, a fim de que os alunos se sintam mais engajados e motivados a aprender.

Por isso, buscou-se, neste projeto, contextualizar as atividades e desenvolver a interpretação textual com base em um propósito. Acredita-se que a leitura de um conto como o selecionado tem muitos aspectos positivos: além do contato com a Língua Inglesa, os alunos conheceram ou relembrou a figura do detetive Sherlock Holmes, que é uma figura famosa e referenciada no mundo todo; exercitaram a habilidade de compreensão textual; adquiriram vocabulário; e praticaram o raciocínio lógico na reconstrução da narrativa e na tentativa de descobrirem o criminoso.

Por fim, com base na avaliação dos alunos, evidencia-se a importância da elaboração de atividades diferenciadas que envolvam a Língua Inglesa. Somente, assim, é possível tirar os alunos do conforto de preencher lacunas em exercícios gramaticais e de traduzir textos sem propósito claro para interagir de forma mais concreta com a língua.

Referências

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Referencial Curricular: Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento pedagógico (Org.). **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

HÁ ALGO DE PODRE NO REINO DO BRASIL: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Catherine Werlang
Grasiela Kieling Bublitz

A dois semestres de terminar a graduação em Letras - Português/Inglês, deparei-me com um dos maiores desafios de minha trajetória profissional e acadêmica: a aplicação do estágio de língua portuguesa no ensino médio. Apesar de ter tido aulas de preparação, que me ajudaram a desconstruir determinados conceitos relacionados ao ensino da língua portuguesa e me auxiliaram na elaboração de um plano consistente e bem articulado, eu não me sentia preparada para trabalhar com estudantes do quarto ano do ensino médio técnico, jovens alunos do Instituto Federal Sul-rio-grandense campus Venâncio Aires, prontos para deixar a educação básica e dar grandes passos em suas vidas profissionais.

Confesso que, após a primeira observação de aula, minha vontade era a de abandonar a turma, já que o senso crítico e conhecimento dos estudantes me assustaram deveras. Eles falavam com propriedade, dominavam conceitos difíceis, faziam uso adequado da língua, praticavam a escrita de textos dissertativos toda semana, avaliavam-nos, seguindo os critérios de redação do ENEM e já estavam acostumados com aulas cujo foco não era apenas conceitos gramaticais, mas sim, o uso efetivo da língua na leitura e produção de textos. O fato de que eles eram bons demais e a minha total falta de experiência com alunos do ensino médio fizeram com que minha professora titular e também minha professora orientadora tivessem de me lembrar, reiteradas vezes, que, se eles eram estudantes com um grande potencial, meu plano de ensino também o era. Afinal, eu trazia grandes nomes das teorias linguísticas em sua fundamentação e tinha como fio condutor a obra irônica, satírica e teatral de alguém que também havia sido gênio, cujas palavras, mesmo escritas há mais de 400 anos, sempre se mantiveram atuais.

Durante o semestre de preparação do estágio, parti do pressuposto de que a língua é muito mais do que um código transmitido de um autor para um receptor, ela é um instrumento que “só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2004, p. 42). Apesar de ser um sistema, cuja estrutura pode ser estudada e catalogada, foi preciso entender que a língua está forte e intrinsecamente ligada aos seus falantes e com o que eles fazem a partir dela, afinal, todas as questões que envolvem o seu uso não são apenas questões linguísticas, mas também “políticas, históricas, sociais e culturais” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Tomei como base algumas contribuições do filósofo e linguista russo Mikhail Bakhtin(2006), em especial a sua teoria sociointeracionista da linguagem, na qual ele ressalta a importância de um ensino da língua de maneira contextualizada e a encara como um fenômeno social, que se efetua em formas de enunciados (orais e escritos) utilizados pelos falantes. Escolhi trabalhar com um vasto repertório de gêneros do discurso e ressaltar a relação dialógica entre eles, através de exercícios de intertextualidade, uma vez que esse recurso, além de auxiliar na compreensão e interpretação de textos, também trabalha com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor.

Ainda seguindo a teoria Bakhtiniana, adotei o conceito de polifonia, isto é, da diversidade de vozes presentes em um texto, para aplicar no projeto, já que o plano de ensino da turma deveria contemplar, majoritariamente, a escrita e o trabalho com textos dissertativos. Porém, apesar de Bakhtin ter elaborado esse conceito, em nenhum momento ele se propôs a criar estratégias de metodologias aplicadas ao texto, para descobrir a polifonia existente nos gêneros. Por isso, foi preciso buscar no francês Oswald Ducrot (1987), um estudo mais aprofundado a respeito dos discursos polifônicos. Para Ducrot(1987), em um mesmo enunciado, há sempre a existência de um locutor e um ou mais enunciadore: o locutor será sempre o sujeito responsável pelo enunciado, aquele que “fala” no espaço da enunciação, enquanto que o enunciadore ficará responsável pelo(s) ponto(s) de vista(s) que está ou estão sendo apresentados, sendo possível - em um único enunciado- a existência de mais de um enunciadore.

Através dos pressupostos Ducronianos, minha pretensão era a de trabalhar com a manifestação dos enunciadores no texto, fazendo com que os alunos percebessem que o uso de determinadas expressões e articuladores podem possibilitar a existência de mais de um sentido no enunciado em que forem utilizados. Queria que eles compreendessem que uma frase aparentemente simples pode conter diferentes enunciadores e, por isso, diferentes pontos de vista, ditos e não ditos. Partindo dessas ideias, formulei atividades que permitissem aos alunos perceberem a pluralidade de vozes e as opiniões escondidas, muitas vezes, sob a ideia de um discurso único, em diferentes gêneros textuais. Assim, os estudantes poderiam realizar uma leitura mais crítica dos textos que lhes seriam apresentados, partindo da superfície apresentada pelo locutor até chegar aos sentidos e pontos de vistas dos enunciadores. Além disso, aprofundariam os estudos de aspectos linguísticos na construção dos textos, o que os auxiliaria a adquirir um maior conhecimento acerca da língua enquanto sistema.

Entretanto, eu também queria vê-los discutindo e escrevendo sobre temas relevantes e explorar esse lado crítico da turma, tão evidente durante as observações de aula. Por isso, depois de uma fundamentação teórica especificamente ligada à linguística, escolhi, para nortear as práticas, o tema *A Corrupção no Brasil* interligado à obra satírica e irônica de William Shakespeare, em especial às peças “Medida por Medida” e “Hamlet”. Minha intenção era trabalhar com diferentes gêneros que dialogassem com as peças do dramaturgo, ao mesmo tempo em que criticassem ou discutissem o tema corrupção. Pretendia instigar os estudantes a debater sobre qual seria a linha tênue- se é que existe- que separa o tão famoso jeitinho brasileiro da corrupção, e sobre o que faz o homem ser corrupto: seria algo relacionado à natureza humana, como postulado por Hobbes(2013) ou uma característica socialmente adquirida, como defendia Rousseau(2013)? Os alunos deveriam ler diferentes textos de opinião, nos quais a intertextualidade da tragédia Shakespeariana e as discussões a respeito da natureza humana estivessem presentes, para que, posteriormente, pudessem construir seus próprios discursos utilizando diferentes estratégias argumentativas.

Após inúmeras revisões do plano de aula, leituras e releituras das peças de Shakespeare, da teoria da polifonia e da argumentação na língua, após noites insones e exercícios de autoconfiança, iniciaram as práticas. Para que os estudantes se sentissem instigados, comecei apresentando a eles o vídeo *Desvio*, do canal humorístico *Porta dos Fundos*. Nele, um dos passageiros de um avião oferece propina ao piloto, para que ele mude a rota do voo e assim favoreça o passageiro em questão. Conversamos a respeito do conteúdo do vídeo. Após, entreguei aos alunos verbetes criados pelo escritor Millôr Fernandes- em *A Bíblia do Caos*- que definiam a palavra corrupção. Analisamos linguisticamente alguns deles. Depois, os próprios alunos tiveram de criar suas definições do vocábulo corrupção. “*A corrupção é um prato que não se come só; A corrupção é um alfabeto com o qual Deus escreveu o homem; Quando os olhos não querem ver, a corrupção não aparece, A corrupção nunca é plena, mata a alma e envenena.; Garoto, meu amor por você é igual corrupção: não acaba nunca!*” foram algumas frases inventadas por eles e espalhadas pela escola. Foi interessante perceber as relações intertextuais, a ironia e as figuras de linguagem utilizadas.

Depois disso, realizamos a leitura da crônica “Sem medida”, escrita por Juremir Machado da Silva e publicada no jornal *O Correio do Povo*, em abril de 2016. Na crônica, o autor utiliza a peça Shakesperiana “Medida por Medida”, escrita em 1604, para explicar a então situação política e econômica brasileira. Discutimos sobre os movimentos argumentativos criados pelo autor e conversamos sobre algumas estratégias argumentativas utilizadas por ele, como a de começar o texto com diversas perguntas, a fim de chamar a atenção dos leitores. Os alunos puderam notar a ironia e o recurso da intertextualidade como fatores que deram sustentação à argumentação de Juremir.

Posteriormente, iniciamos uma discussão em torno dos cartazes abaixo, publicados na rede social *tumblr*.



Fonte: Acesso em: <http://corrupcaonossadecadadia.tumblr.com/> 14 de abril de 2016.

Em grupos, a proposta foi discutir até que ponto as ações presentes nos cartazes poderiam ser atos de corrupção. O que era para ser uma atividade simples tornou-se um dos pontos altos da prática, já que as constatações feitas foram riquíssimas. Os alunos se envolveram, colocaram seus pontos de vista, discordaram dos colegas e levantaram novos. No final, a turma concluiu que não era possível chamar todas as ações de corrupção, sem entender o contexto, já que, na opinião deles, a corrupção só existe em função de um sistema econômico, político e social que desfavorece o cidadão íntegro e honesto.

Depois desse momento, comecei a me sentir mais segura, pois percebi que o que eu propunha começava a fazer sentido para os alunos, pois queriam participar da atividade, estavam ávidos por falar, por escolher a melhor estratégia argumentativa e por usar a língua a seu favor. Após assistirmos a um vídeo do professor Leandro Karnal, no qual ele citava a peça *Hamlet* para fundamentar a opinião de que a corrupção não está só entre os políticos, mas também e, principalmente, entre os cidadãos comuns, propus que criassem vídeos de opinião, nos quais, com base nos pontos de vista de Hobbes (2013) e Rousseau (2013), deveriam discutir a seguinte questão: *Somos bons ou maus por natureza?* Essa tarefa não foi tão fácil e levou mais tempo do que o esperado. Porém, foi possível perceber que os discursos elaborados pelos estudantes haviam sido embasados pelas teorias propostas e apresentavam relações de intertextualidade na construção dos argumentos.

Ao finalizar, pude concluir que, apesar da minha preocupação inicial, grande parte dos objetivos foram alcançados. O trabalho com as habilidades de leitura, escrita e oralidade sempre focou a questão linguística a ser desenvolvida: a construção da argumentação. Por fim, aprendi muito mais do que ensinei e cheguei à conclusão de que um plano bem elaborado foi primordial para o sucesso das aulas, que me possibilitaram apresentar um tema desconhecido pelos alunos - as obras de Shakespeare - e mediar discussões entre os educandos e um conhecimento - fundamentalmente linguístico - porém interdisciplinar e importantíssimo para a formação de alunos críticos e proficientes em seus discursos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/> início Acesso em: 18 abr 2016.
- BLOOM, Harold. *Shakespeare: A invenção do humano*. São Paulo: Objetiva, 2000.
- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de filosofia: História e grande temas*. 17ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FERNANDES, Millôr. *A Bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUEDES, Paulo, C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 21 abr 2016.

RORING, Cristina. A enunciação na teoria da argumentação na língua. In: *III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação PUCRS*, Porto Alegre, 2008. Disponível em http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Letras/72179-CRISTINA_RORIG.pdf Acesso em: 21 abr 2016.

SANTOS. Leusa, C.B. A polifonia nas manchetes de jornal. In: *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v.2, n.2, 2012.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. São Paulo: LP&M Pocket, 1997.

SHAKESPEARE, William. *Medida por Medida*. Tradução de Beatriz Viégas-Farias. São Paulo: LP&M Pocket, 2012.

Jornal *O Correio do Povo*, edição 22 de abril de 2016.

Links dos vídeos:

- *Desvio* <https://www.youtube.com/watch?v=GhPcVaeGkX4> acesso em 16 de abril de 2016.

- <https://www.youtube.com/watch?v=5EBdUYto1Io> acesso em 30 de abril de 2016.

1. Atividades sobre a definição de corrupção

1. Acabar com a corrupção é um objetivo supremo de quem ainda não chegou ao poder.

Sugere uma condição de que após chegar ao poder, o corruptor deixa de ser o objetivo supremo

2. Corrompo, logo existo.

As coisas de "pensão" já dita "corrupto" sugerindo que todo ser humano tem tal coisa de vista.

3. Lição de corrupção número 1: "Ninguém come de graça"

faz uma crítica a cassinos para quem não tem condições.

Comente essa frase, associando-a com a charge do cartunista gaúcho, Tacho.



Justo tanto a corrupção governamental quando a dos cidadãos que se corrompem para ganhar em troca do seu voto ou seja, sempre sempre que receber algo em troca de nossos votos.

Fonte: Jornal Correio do povo 12/03/15

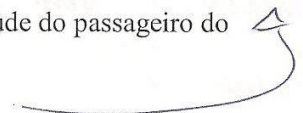
4. Os corruptos são encontrados em várias partes do mundo, quase todas no Brasil.

Influi que no Brasil há um alto nível de corrupção incluindo os cidadãos BR.

5. Uma característica curiosa do corrupto se observa em restaurantes. O corrupto está quase sempre nas outras mesas.

Diz que sempre os demais são corruptos, quando eles mesmos também são.

5. Comente essa citação de Millôr, levando em consideração a atitude do passageiro do vídeo Desvio, do Porta nos Fundos.



2. Texto criado por uma aluna, para ajudá-la na preparação do vídeo sobre A natureza humana

Nome: Raissa de Oliveira JNF4AM

Artigos, textos e diversas produções acadêmicas tratam a respeito da corrupção ser ou não ser inerente ao ser humano. Para o filósofo Hobbes, o homem é naturalmente mau, ou seja, ele é egoísta e naturalmente capaz de praticar ~~atos~~ atos de violência ilimitada, podendo fazer de tudo para alcançar o que deseja. Partindo desse pressuposto, no qual o homem por natureza é capaz de fazer de tudo para alcançar o que deseja, a corrupção entra em seu quesito, sendo parte da natureza humana.

Quando pensamos em corrupção, lembramos dos grandes escândalos políticos, nos quais milhões de reais em dinheiro público são desviados, contas em países como Suíça não declaradas e propinas não repassadas. No entanto, a corrupção está presente em estadios de todos os brasileiros. Pois corrupção também é ficar com tropeço na mais ou menos no mercado, furar filas ou pegar dinheiro caído no chão sem se preocupar com quem o perdeu.

O fato é que não possuímos uma resposta final para a pergunta "a corrupção faz parte da natureza humana?", no entanto, sabe-se que a corrupção está presente na vida humana diariamente. Portanto, mesmo que ela seja inerente ao homem, podemos tentar evitá-la e combatê-la isso pode se dar através da conscientização de como a corrupção afeta a sociedade, tornando-a desigual e também através de reflexões e questionamentos sobre o sistema no qual vivemos, que incentiva a competição entre todos em busca de lucro e de ~~ser~~ emergemos uns aos outros como inimigos, não como pessoas iguais, que também possuem sonhos, mentes e sentimentos.

3. Apresentação final dos alunos, filmada no pátio da escola



REPERCUSIONES DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LAS OBRAS DE ANA MARÍA MATUTE: UNA PROPUESTA PARA INTERACCIONAR CON LA HISTORIA DE ESPAÑA POR MEDIO DE LA LITERATURA

Laís Camilotti Dalberto¹

Flávia Zanatta²

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia de mi práctica docente hecha en el primer semestre de 2017. Se quiere aquí presentar las etapas de elaboración y aplicación del proyecto desarrollado a lo largo de diez clases con el noveno año de la enseñanza primaria de la *Escola Estadual de Ensino Médio Padre Domênico Carlino*, ubicada en la ciudad de Putinga, RS. Para eso, primero presentaré un poco de la base teórica en la que se asentó el trabajo. A continuación, explicitaré los objetivos del proyecto y haré la descripción sucinta de lo que fue hecho en cada clase. Por fin, presentaré mis consideraciones finales, evaluando la experiencia desde el punto de vista de mi aprendizaje y del de los alumnos.

Base teórica

La elección de la temática para mi práctica docente se dio por creer que aspectos de la historia de España, como lo es la Guerra Civil Española, despiertan curiosidad en chicos y jóvenes, y tratar de cuestiones relacionadas a la identidad cultural de un país posibilita que los estudiantes se constituyan como sujetos a partir del reconocimiento de la diversidad, de las diferencias entre las culturas y del contacto con otras personas.

La idea del proyecto surgió a partir de la concepción de que toda la enseñanza comprometida con el ejercicio de la ciudadanía debe crear situaciones para que el alumno pueda desarrollar su competencia discursiva. Uno de los aspectos de esa competencia es que el sujeto sea capaz de utilizar la lengua como una herramienta necesaria para su interacción en el mundo moderno, sea en su vida profesional, académica o personal.

Por ese motivo, el gran objetivo de la enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas en la Enseñanza Media, según las Orientaciones Curriculares para Lenguas Extranjeras, es desarrollar la consciencia social, la creatividad y abrir la mente para nuevos conocimientos, o sea, promover un cambio en la forma de pensar y de ver el mundo. Bajo esas perspectivas de las Orientaciones Curriculares, mi proyecto objetiva contemplar aspectos de la cultura de España a partir de la lectura de textos en lengua española, de actividades dinámicas, de juegos y del contacto con esta lengua por medio de materiales auténticos, los cuales acercan los estudiantes de la lengua, y además de eso, crean una verosimilitud con el idioma y la cultura del país en que se habla la lengua bajo estudio (cf. MONTALBÁN, 2007 y POZZOBON; PÉREZ, 2010).

Toda la propuesta está contextualizada a partir de las obras de Ana María Matute y la temática recurrente en sus cuentos: la criminalidad y marginalidad de los niños. El hecho que llevó la autora a escribir sus textos basados en esta temática, que fueron sus vivencias durante la Guerra Civil Española, también será enfatizado a lo largo de las clases, por medio de descripciones contextuales. Esa postura se debe a la intención de explorar en la temática de los cuentos de Ana María Matute un acontecimiento que marcó la historia de España en la época de la dictadura de Franco, repercutiendo directamente en la obra de la autora. También la elección del tema se justifica por las recomendaciones de los CNs, que es contribuir para la formación del ciudadano. Así, además de conocer las obras de Ana María Matute, los alumnos

1 Graduada en Letras Português/Español por la Universidade do Vale do Taquari - Univates, lcdalberto@universo.univates.br

2 Profesora Orientadora. Docente del Curso de Letras de la Universidade do Vale do Taquari - Univates, flavia.zanatta@univates.br

podieron tomar conocimiento de parte de la historia de España, aspectos que quizás no llegarían a ver en su formación escolar.

El desarrollo del proyecto

En este apartado, presentaré los objetivos del proyecto y, de forma sintética, qué se trabajó en cada clase.

El objetivo general del trabajo con los cuentos de Ana María Matute en mi práctica de lengua española fue desarrollar la competencia lectora y estimular la reflexión a partir del contacto con materiales auténticos y con otras culturas. Los objetivos específicos, definidos de acuerdo con las especificidades de cada clase, fueron los siguientes: Desarrollar la competencia pragmática y lingüística; Desarrollar la competencia auditiva; Estimular la competencia comunicativa; Ampliar el vocabulario de lengua española con el auxilio del diccionario; Estimular la escritura creativa; Comprender textos a través de actividad de collage; Hacer relaciones entre lenguaje verbal y no verbal; Conocer las profesiones en español.

El desarrollo del proyecto ocurrió a lo largo de diez clases de dos períodos de 45 minutos cada. A continuación, presento cómo se organizó cada clase impartida.

Clases 1 y 2

Fue hecha la introducción de la temática del proyecto a partir de cuestiones relacionadas a los conocimientos de los alumnos acerca de la Guerra Civil Española y de sus memorias y consideraciones sobre la niñez. Asociación la temática niños y guerra al momento actual, mostrando imágenes de los niños de la Guerra en Siria, comparándolas con imágenes de los niños de la Guerra Civil Española. Promoción de discusión sobre la temática de Matute a partir de estas cuestiones, hechas oralmente:

- 1) *¿Qué sensaciones tuvieron al mirar las imágenes?*
- 2) *¿Qué expresiones aparecen en los rostros de las personas que aparecen en las imágenes? ¿Por qué crees que tienen tales expresiones?*
- 3) *Ana María Matute era niña cuando ocurrió la guerra. ¿De qué les parece que trata la temática de sus narraciones?*
- 4) *¿Cómo será que Matute describe a los niños en su obra?*

Después de la discusión oral, hubo audición, lectura y actividades de explotación del cuento de Ana María Matute llamado “El niño al que se le murió el amigo”. Para desarrollar la competencia lectora, hubo actividades de comprensión e interpretación a partir de las siguientes cuestiones:


- 1) *¿Qué impresiones tuvieron al leer el texto?*
- 2) *¿Qué piensan sobre el niño que buscaba a su amigo?*
- 3) *¿Hay alguna característica del texto que les hacen acordarse de la Guerra Civil Española? ¿Por qué?*
- 4) *¿Por qué el niño buscaba a su amigo aunque sabiendo que había muerto?*
- 5) *¿Cómo interpretan lo que dijo la madre al final del texto?*

Abajo está el material entregado a los alumnos para trabajar con el cuento “El niño al que se le murió el amigo”:


Rellena los huecos del texto con las palabras del recuadro abajo, relacionándolos con las imágenes correspondientes.

El niño al que se le murió el amigo

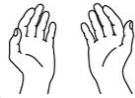
Ana María Matute

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la _____ . Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

—El amigo se murió.

—Niño, no pienses más en él y busca otros para _____ .

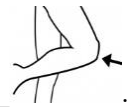
El niño se sentó en el quicio de la _____ , con la cara entre las





y los _____



en las _____



«Él volverá», pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las _____ , el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella

muy grande, y el niño no quería entrar a _____ .

—Entra, niño, que llega el frío —dijo la madre.


Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el

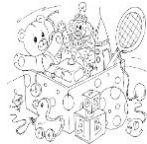


_____ , ni en el _____



_____ . Pasó buscándole toda la noche. Y fue una

larga noche casi blanca, que le llenó de _____  el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: «Qué tontos y pequeños son esos



_____ . Y ese reloj que no anda, no sirve para nada». Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: «Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido». Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Fuente: <http://albalearning.com/audiolibros/matute/nino.html>. Acceso en: 10/12/2016.

Clases 3 y 4

Fue retomado el cuento de la clase anterior para, a partir del hecho de que el niño comienza a buscar a su amigo, crear un cómic sobre cómo podría ser esa búsqueda. Presentación de las producciones a los compañeros y exposición en el aula. Estudio del cuento “El hijo de la lavandera” y charla sobre el contenido del texto a partir de estas preguntas, hechas oralmente:

- 1) ¿La temática de este cuento se asemeja a la del cuento “El niño al que se le murió el amigo”? ¿En qué? ¿Qué les hizo llegar a esta conclusión?
- 2) ¿Por qué los niños del administrador rechazaban el hijo de la lavandera?
- 3) ¿Cuáles son las características físicas del hijo de la lavandera? ¿Por qué el niño era así?
- 4) ¿La profesión de la madre del niño influyó en la crueldad que le hicieron al hijo?

Abajo está el cuento trabajado con los alumnos:

El hijo de la lavandera
Ana María Matute

Al hijo de la lavandera le tiraban piedras los niños del administrador porque iba siempre cargado con un balde lleno de ropa, detrás de la gorda que era su madre, camino de los lavaderos. Los niños del administrador silbaban cuando pasaba, y se reían mucho viendo sus piernas, que parecían dos estaquitas secas, de esas que se parten con el calor, dando un chasquido. Al niño de la lavandera daban ganas de abrirle la cabeza pelada, como un melóncepillo, a pedradas; la cabeza alargada y gris, con costurones, la cabeza idiota, que daba tanta rabia. Al niño de la lavandera un día lo bañó su madre en el barreño, y le puso jabón en la cabeza rapada, cabeza-sandía, cabeza-pedrusco, cabeza-cabezón-cabezota, que había que partírsela de una vez. Y la gorda le dio un beso en la monda lironda cabezorra, y allí donde el beso, a pedrada limpia le sacaron sangre los hijos del administrador, esperándole escondidos, detrás de las zarzamoras florecidas.

Fuente: <http://piedraynido.blogspot.com.br/2015/07/el-hijo-de-la-lavandera-ana-maria-matute.html>. Acceso: 05/02/2017.

Clases 5 y 6

Fue hecha una actividad de collage a partir del cuento “El hijo de la lavandera”. En grupos de tres, los alumnos buscaron imágenes o palabras que se podían relacionar al cuento. Hubo la presentación de los trabajos a los compañeros. A partir del cuento “El hijo de la lavandera”, en que las profesiones atribuyen la clase social de los personajes, fue trabajado el vocabulario referente a las diversas profesiones con las que los alumnos suelen convivir con actividades lúdicas (crucigrama, asociación de imágenes y vocabulario). Antes, fue hecha una charla sobre qué profesiones son vistas como más o menos importantes y qué les parecía eso a los estudiantes.

Clases 7 y 8

En parejas, los alumnos hicieron actividades de vocabulario relacionadas a los cuentos “El hijo de la lavandera” y “El niño al que se le murió el amigo”, en las que asociaron palabras de un recuadro con situaciones retiradas de los cuentos. A continuación, hicieron una actividad en la que fueron puestas varias palabras en la pizarra y los alumnos tuvieron que escribir un pequeño diálogo utilizándolas e incluyendo estos elementos que aparecieron en los cuentos: *madre, buscó su amigo, se reían mucho, ganas, le dio un beso, se levantó, jugar, cenar, no sirve para nada.*

Clases 9 y 10

Les fue entregado a los alumnos un cuento más de Ana María Matute, titulado “El otro niño”, del cual faltaban algunas palabras. Los alumnos tuvieron que, con el auxilio del diccionario, rellenar los huecos con las posibilidades puestas en un recuadro al inicio del texto. Finalizada la actividad, los alumnos formaron parejas y escribieron un pequeño párrafo o un diálogo como si fuesen el “otro niño” de la historia y lo leyeron a los compañeros. Abajo está el cuento de Matute trabajado:

Lee el texto y rellena los huecos con las palabras del recuadro abajo:

amaba	mirada	dedos	madera	rompía
mirada	cintura	pupitre	escuela	triste
sueños	llorando	niño		

El otro niño

Ana María Matute

El otro niño Aquel niño era un _____ distinto. No se metía en el río, hasta la _____, ni buscaba nidos, ni robaba la fruta del hombre rico y feo. Era un niño que no _____ ni martirizaba a los perros, ni los llevaba de caza con un fusil de _____. Era un niño distinto, que no perdía el cinturón, ni _____ los zapatos, ni llevaba cicatrices en las _____, ni se manchaba los dedos de tinta morada. Era otro niño, sin _____ de caballos, sin miedo de la noche, sin curiosidad, sin preguntas. Era otro niño, otro, que nadie vio nunca, que apareció en la _____ de la señorita Leocadia, sentado en el último _____, con su juboncillo de terciopelo malva, bordado en plata. Un niño que todo lo miraba con otra _____, que no decía nada porque todo lo tenía dicho. Y cuando la señorita Leocadia le vio los dos _____ de la mano derecha unidos, sin poderse despegar, cayó de rodillas, _____, y dijo: «¡Ay de mí, ay de mí! ¡El niño del altar estaba _____ y ha venido a mi escuela!».

Fuente: <http://assets.espapdf.com>

Consideraciones finales

Aunque no todo haya salido de acuerdo con lo que estaba planeado, considero que la aplicación del proyecto fue exitosa, puesto que los alumnos lograron desarrollar la competencia lectora al tener contacto con variados cuentos de Ana María Matute. Además, ellos pasaron a conocer un hecho importante de la historia de España y establecieron relación con la realidad actual.

En cuanto a las producciones de los alumnos, considero que se quedaron interesantes, pues la mayoría involucró el sufrimiento y la tristeza de los niños de la guerra con los niños del cuento. También me quedé contenta con la postura de los estudiantes en los momentos de compartir sus producciones, puesto que no hubo risas ni bromas de los alumnos que oían, pues percibían que los textos que generaron las producciones eran todos cargados de sufrimiento.

A lo largo de las clases, constaté la importancia de la interacción entre el profesor/estudiante, colocando en práctica el diálogo, dando espacio a los estudiantes para que ellos también puedan dar a conocer su punto de vista. A partir de eso, se evidencia que la relación entre los dos debe presentar lazos afectivos, ser respetuosa a fin de posibilitar un ambiente propicio para que las actividades puedan ser realizadas de manera satisfactoria.

Por lo tanto, tengo la certeza de que la experiencia como profesora fue gratificante y estoy segura de que la capacidad y el esfuerzo llevan a la excelencia. Además, es necesario tener dedicación y responsabilidad, pues cuando se trata de educación, hay que entender que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que se desarrollan gradualmente y que involucran adversidades, para las cuales el profesor se debe preparar permanentemente.

Referencias

- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- MATUTE, Ana María. **Los niños tontos**. Edita: Media Vaca, Valencia - ESPAÑA, 2000.
- MONTALBÁN, Fernando Álvarez. **El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE**. FIAPE. II Congreso Internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada, 2007.
- POZZOBON, Claudia; PÉREZ, Teadira. **La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera**. Acción pedagógica. N° 19 / Enero - Diciembre, 2010 - pp. 80 – 88.

O CONTEMPORÂNEO E O MUSEU DO LIVRO: A CRIAÇÃO DE NOVAS HISTÓRIAS

Róger Sullivan Faleiro

Letícia Krüger

Marina Brustolin

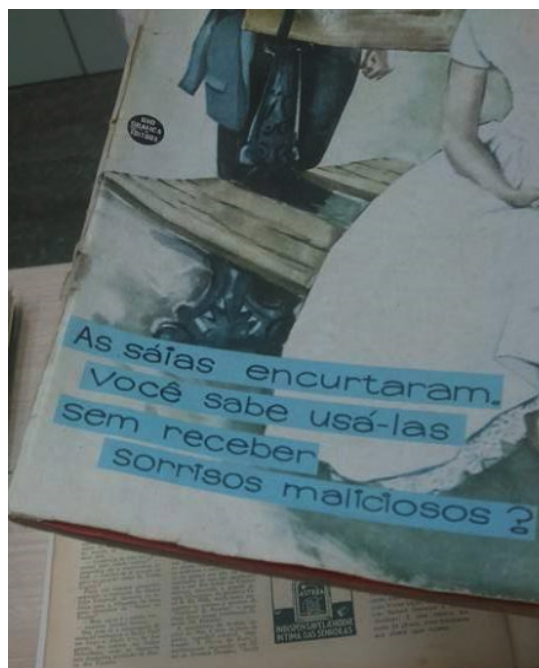
Maristela Juchum

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas no Museu do Livro a partir da disciplina Estágio IV: Projeto de Investigação III: Práticas de Ensino Interdisciplinares em Línguas e Literatura, componente curricular do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Essa disciplina tem por objetivo oportunizar aos estudantes de Letras vivências de práticas pedagógicas interdisciplinares em espaços não escolares.

No semestre anterior à aplicação, na disciplina de Estágio Supervisionado II - Projeto de Investigação II - Práticas de Ensino Interdisciplinares em Línguas e Literatura, ministrada pela professora Dra. Maristela Juchum, após a observação de alguns espaços não escolares, foi escolhido pelo grupo de estagiários o Museu Regional do Livro, localizado na Univates, pois se acreditava que o espaço seria um local propício, fértil para ideias, ideal para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Além disso, poderíamos, por meio desse trabalho, auxiliar na divulgação desse espaço que ainda é pouco explorado, tanto pela sociedade em geral como pelos próprios universitários.

Os estudantes, futuros docentes, realizaram visitas ao espaço para definir temas que poderiam ser escolhidos para serem base para o planejamento. Então, a partir da observação de algumas obras pertencentes ao acervo, foi discutido em grupo e evidenciado a transformação constante que a moda apresenta a partir das revistas da década de 50, particularmente a visão de corpo ideal, assim como o comportamento ideal feminino durante os séculos.

Obra encontrada pelos alunos:



Fonte: acervo pessoal.

A possibilidade de interligar saberes de diferentes áreas do conhecimento também é um fator favorável nesse âmbito, pois a interdisciplinaridade pode ultrapassar barreiras e conseguir alcançar outros cursos, fora das licenciaturas, como a Moda, Design, Publicidade entre outros.

A escassez de público que frequenta o Museu do livro nos fez apostar em uma estratégia: buscar alunos do ensino médio para que pudessem conhecer a instituição, conhecer as obras antigas e aprender com elas. A partir disso, realizou-se contato com a Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, localizada em Lajeado/RS, com o intuito de definir uma turma para tornarem-se público da entidade escolhida.

A responsável pela instituição escolar ofereceu uma turma de 3º ano do Ensino Médio por acreditar no seu potencial de aprendizagem, pois vinham de uma extensa caminhada com viés interdisciplinar promovida pelo Subprojeto Interdisciplinar Ensino Médio, pertencente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Univates. Então, no início do ano de 2017, realizaram-se algumas observações a fim de traçar o perfil da turma com o intuito de tornar o planejamento mais atrativo ao contexto dos alunos e que pudessem interagir com os espaços propostos da melhor forma possível.

Notou-se que os discentes participavam das atividades realizadas pelos professores e gostavam de atividades diferenciadas e desafiadoras. Com o objetivo de conquistar os alunos, a partir de um tema que iria ao encontro dessas qualidades, optou-se pela escolha de uma sequência didática com as revistas dos anos 50, a qual será relatada neste trabalho.

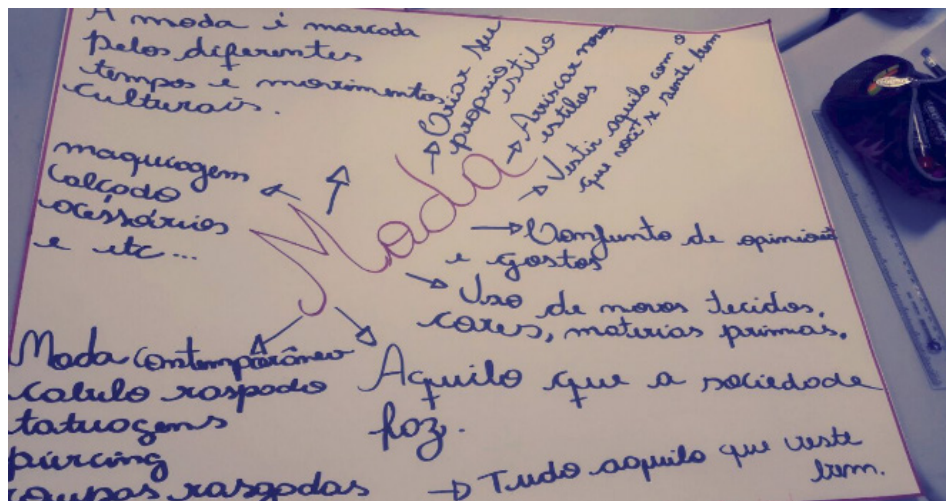
1. A MODA COMO UM MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR

Iniciado o estágio, dedicamos nosso primeiro encontro com os alunos para mostrar o assunto e fazer com que eles aprendessem um pouco mais sobre o tema central do projeto. Entramos na turma com propostas de atividades em grupo. Inicialmente, mostramos, a partir de fotos, algumas obras do acervo do Museu Regional para que os alunos realizassem uma comparação com as revistas encontradas na atualidade. Então, um dos estagiários escreveu a palavra “MODA” no quadro e questionamos os alunos para que pudessem mostrar seu conhecimento prévio sobre o assunto.

A partir disso, perguntamos quais são os fatores na atualidade que influenciam a moda. Em seguida, foram apresentados à turma algumas fotos de livros que pertencem ao acervo do Museu Regional do Livro. Após serem mostradas as fotos de alguns livros do acervo, foram expostas algumas imagens de revistas contemporâneas com o intuito de comparar com as apresentadas anteriormente e discutir sobre os apontamentos feitos por eles.

No próximo momento, os alunos foram divididos em grupo e puderam expressar o que entendiam sobre o tema a partir de um cartaz com uma folha A4. Durante as apresentações, os alunos participaram muito e trouxeram informações diferentes, como “as roupas não têm gênero”, “não precisamos seguir modinhas”, entre outras.

Cartaz produzido pelos alunos:



Fonte: acervo pessoal.

Depois de serem mostradas as imagens, e debatido sobre os argumentos sobre o tema, foi entregue a cada aluno uma cópia impressa do poema “A moda”, o qual apresentamos a seguir:

A MODA

Beatriz Torres

A moda é alma,
A alma exprimida.
É mostrar quem somos,
É uma fantástica forma de vida.

A moda não é só as marcas,
Quanto muito os vestidos.
A moda exprime sentimentos
Desde os loucos aos mais contidos.

A moda exprime o amor,
O amor à criação.
O amor e a autoestima.
Dois fatores em comunhão.

A moda não se resume à roupa,
A moda não se resume aos sapatos.
A moda nem se resume...
É o conjunto de pequenos factos.

Fonte: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=155541>

Logo depois da entrega do poema, foi pedido a um dos alunos que fizesse a leitura do poema “A moda” em voz alta. Após a leitura, foi salientado que o poema foi escrito por uma adolescente que decidiu criar um blog a fim de estimular sua criatividade. Também questionamos os alunos sobre algumas estrofes: “É mostrar quem somos” e “A moda exprime sentimentos” com o intuito de instigá-los sobre o assunto e reforçar tudo o que já havia sido dito por eles.

2. O Circuito Histórico-Criativo

No segundo encontro, elaboramos um circuito de atividades sobre o tema “Moda” pela Universidade. No entanto, neste dia de desenvolvimento do projeto, por se tratar de um trabalho realizado fora do espaço escolar, nem todos os alunos da turma compareceram. Em função do número de alunos, a atividade teve que ser reestruturada, os grupos diminuídos, porém, seguimos com o planejamento e conversamos com os alunos de como iria ocorrer a sequência de atividades na Univates. Explicamos a eles que trabalhariam em trios, que estávamos para auxiliá-los e que o conhecimento seria adquirido em conjunto.

Após a conversa, direcionamo-nos ao Laboratório de Informática, localizado no prédio 7. Ao chegar no local, dividimos os alunos em trios e pedimos que pesquisassem sobre alguns temas que foram combinados previamente com os responsáveis pelo curso de Moda Univates:

- Anos 20/30 - Juventude;
- Anos 40 - Militarismo;

- Anos 50 - Rock;
- Anos 60/70 - Hippie;
- Anos 90 - Hip Hop;
- Anos 2000 - Pop.

Os temas foram distribuídos aos grupos que iniciaram as pesquisas na internet e elaboraram slides em *Power Point* para explicarem ao grande grupo as principais características de cada um dos temas acima citados. Os alunos demonstraram muita criatividade na elaboração dos slides e foram bastante espontâneos no momento da comunicação oral do trabalho.

Após a atividade no Laboratório de Informática, os alunos foram juntamente com os estagiários ao Museu Regional do Livro para conhecer o espaço, os métodos de conservação, processo de seleção para o acervo e terem a oportunidade de fotografar algumas imagens que achavam interessantes e que se relacionavam com o que tinha sido pesquisado na etapa anterior.

Alunos observando o acervo do Museu Regional do Livro:



Fonte: acervo pessoal.

Logo depois da visita ao Museu, os alunos foram levados ao atelier do curso de Moda para conhecê-lo e explorá-lo. Após a exploração, cada grupo recebeu uma boneca e diversos tecidos com texturas e estampas diferenciadas. Com esse material, cada trio deveria demonstrar todo o conhecimento adquirido até aquele momento.

Nessa etapa, os alunos que ficaram com o estilo “Pop” demonstraram dificuldade em produzir, pois não sabiam costurar e nunca haviam tido alguma experiência parecida. Uma das alunas que tinha amplo conhecimento sobre o assunto se dispôs a ensiná-los, dessa forma, com os apontamentos e ensinamentos compartilhados pela colega, o grupo pôde seguir com seu trabalho e concretizar suas ideias.

O grupo referente ao tema “Hippie” logo escolheu um tecido com cor viva e que representava o tema com clareza e estilo. A produção não se limitou à agulhas e linhas, o trio usou amarras e nós para realizar a tarefa e produziu um dos mais belos trabalhos da turma.

Trabalho realizado pelo grupo “Hippie”:



Fonte: acervo pessoal.

Mesmo com as dificuldades que surgiram conseguimos adaptar o planejamento, organizar o grupo e terminamos o circuito felizes com os trabalhos elaborados pelos alunos. Este dia fez com que refletíssemos sobre a importância de (re) planejar e pensar na melhor solução para seguir em frente, assim como acreditar nas nossas opiniões e lutar por elas.

3. Uma nova exposição: um olhar para além do disciplinar

No terceiro encontro, apresentamos aos alunos alguns modelos de revistas contemporâneas, por meio de slides, assim como o material físico para que pudessem conhecer como são organizadas estruturalmente. Em seguida, cada grupo teve um período de 50 minutos para organizar uma revista com as fotos tiradas durante o projeto. Os alunos ficaram responsáveis por criar um título para a revista e escrever uma notícia. Ao final do encontro, cada grupo teve 5 minutos para apresentar sua revista aos demais colegas de classe.

Durante a confecção do material, alguns alunos sentiram dificuldade na escrita de conteúdos para a revista, no entanto, cada grupo conseguiu realizar a tarefa. Uma representante de um dos grupos pediu para terminar seu trabalho e entregá-lo no próximo encontro, acreditamos no seu potencial durante o projeto e aceitamos. A revista foi entregue no tempo combinado com um resultado incrível, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Revista confeccionada para a exposição:



Fonte: acervo pessoal.

Para uma maior divulgação das revistas confeccionadas pelos alunos, elas foram expostas no último dia do estágio no Museu Regional do Livro.

4. A caminhada à Interdisciplinaridade

A experiência de vivenciar pela primeira vez um estágio interdisciplinar foi de suma importância para a formação docente, pois nos possibilitou desenvolver um planejamento, conectando diferentes áreas do conhecimento, o que reforça, conforme Hartman que essa metodologia também se caracteriza “pela instrumentalidade e que o tempo de planejamento, a coragem para inovar, o entusiasmo, a liderança e a flexibilidade são fatores que tornam eficaz a prática interdisciplinar.” (p. 01, 2007). Terminamos o projeto com grande satisfação, o espaço escolhido foi reanimado, visitado por jovens que interagiram com o acervo e produziram material necessário para uma nova exposição.

Além disso, a cooperação de outros cursos que aceitaram participar do projeto, como o Curso de Moda, enriqueceu nosso trabalho e possibilitou romper com o olhar de apenas uma disciplina, no nosso caso, Língua Portuguesa. Outro aspecto importante para o sucesso do estágio foi o apoio da orientadora de estágio que esclareceu nossas dúvidas e nos auxiliou nos momentos de dúvidas no decorrer do planejamento e desenvolvimento do projeto.

Por fim, sustentamos que essa experiência é de extrema importância para a formação de um profissional na área de Letras, pois acreditamos que os projetos interdisciplinares são uma possibilidade de resistência em relação às formas fragmentárias de tratamento do conhecimento no âmbito do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

HARTMANN, Angela. *O trabalho interdisciplinar no ensino médio: a reaproximação das “duas culturas”*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 7 No 2, 2007.

A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM SONHO DE IGUALDADE

Suzinara Strassburger Marques¹
Rosiene Almeida Souza Haetinger²

1 Apresentação

A cultura africana sempre esteve presente, incorporada à cultura brasileira. Mas, por essa relação ser pouco discutida em sala de aula, os alunos acabam tendo ideias limitadoras em relação à cultura africana. Por isso, escolhemos essa temática para elaborar o projeto de estágio de literatura no ensino fundamental, a fim de mostrar aos estudantes que há muito para se conhecer sobre a cultura africana, suas raízes, sua influência sobre o Brasil e repensar estereótipos. Foram escolhidos contos africanos de países que, assim como o Brasil, falam a língua portuguesa e que tinham temas que possivelmente iriam interessar aos adolescentes.

Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Contudo, percebemos que ainda há desconhecimento acerca dessa cultura altamente diversificada e que teria muito a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Pensando nisso, decidimos trabalhar com a literatura africana no ensino fundamental, especialmente com os contos *Passei por um sonho*, do angolano José Eduardo Agualusa, e *As mãos dos pretos*, do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana, ambos reunidos na obra “Contos africanos dos países de língua portuguesa” (2009), organizado por Rita Chaves. Os dois contos são importantes não só pelas temáticas, mas também por evidenciar a cultura dos povos daqueles países.

O conto “Passei por um sonho” trata da história de um enfermeiro, Justo Santana, que recebe em seus sonhos a visita de um pássaro mágico. A cada noite o pássaro repete ao enfermeiro um discurso diferente sobre a libertação dos negros, que deve ser decorado e repassado ao maior número de pessoas possível. Para que Santana seja ouvido pelas pessoas o pássaro deixa cair, a cada noite, algumas de suas penas, que serão usadas em milagres que convenceriam até os mais incrédulos. Mas, por trás disso, existem outros diversos conceitos a serem percebidos, compreendidos e interpretados pelo leitor, como a questão da liberdade de expressão, da colonização angolana, da participação política, da aceitação do sobrenatural, entre outros.

Já o conto *As mãos dos pretos* apresenta a história de um menino em busca da verdade em relação ao porquê das mãos dos pretos serem brancas. Durante sua jornada ele recebe muitas respostas preconceituosas, mas entende que a única diferença entre negros e brancos está no coração das pessoas. Sendo assim, retrata a segregação racial, ou seja, a discriminação do negro. Este conto faz uma abordagem extensa sobre a cultura, os sofrimentos, a aflição e a discriminação. Além disso, o conto destaca a marca da violência, da contestação, elementos utilizados na literatura africana.

2 Aplicação do estágio: disseminando a literatura africana de Língua Portuguesa

Na segunda parte deste trabalho será apresentada a experiência vivida durante a aplicação do Estágio Supervisionado V – Práticas de Ensino de Literatura no Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública municipal do município de Arroio do Meio/RS. Esse estágio foi aplicado entre os meses de setembro e outubro de 2016 e teve como objetivo principal disseminar a literatura africana de Língua Portuguesa, mostrar que a cultura africana está mais próxima do Brasil quanto se imagina e que merece ser respeitada.

No primeiro dia de aula expliquei aos alunos que, por enquanto, não revelaria a eles o tema do estágio, mas que durante a aula eles iriam entender. Pedi para que eles escolhessem um entre os papéis virados para baixo em uma caixa, que poderiam ter imagens ou figuras. Após, mostrei o mapa do continente africano em

¹ Letras Português-Inglês, Univates, suzysmarques@hotmail.com.

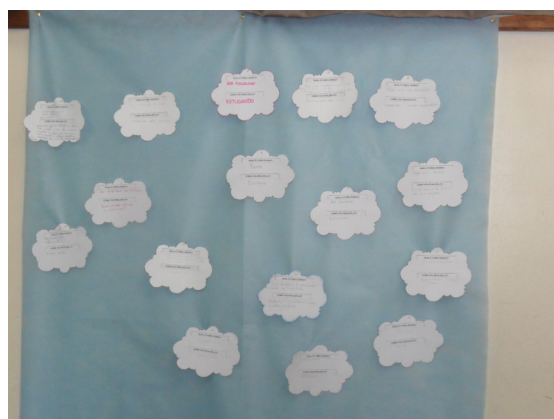
² Orientadora. Mestra em Literatura Comparada, Univates, rosieni@univates.br.

feltro e questionei a eles quais imagens ou palavras faziam parte da cultura africana. Aqueles que achavam que sua palavra ou imagem fazia parte da cultura africana deveriam colocá-las no mapa. Alguns ficaram na dúvida, por isso pedi que seguissem sua intuição e que mais tarde discutiríamos o pertencimento ou não daqueles elementos à herança africana.

Expliquei então que todo o estágio de literatura seria baseado na cultura africana e que a próxima tarefa seria assistir ao vídeo “Breve história da cultura africana”, disponível através do *link* www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA. Após o vídeo, questionei: “Quais as semelhanças e diferenças entre a religião seguida por vocês e as religiões afro? Como vocês conseguiram identificar essas características? Em qual parte do vídeo vocês se basearam?”. Depois da discussão, algumas palavras foram adicionadas ao mapa e algumas imagens foram retiradas, a partir do conteúdo explicativo do vídeo.



Posteriormente, conversamos sobre o que é um sonho e enfatizei que pode ser qualquer sonho que temos durante a noite (pedi que contassem algo interessante com que já tivessem sonhado) ou pode ser o sonho da nossa vida (dei alguns exemplos, como: fazer uma faculdade, ter uma família etc.). Após, entreguei as nuvens de papel onde eles deveriam responder às questões “Qual é o meu sonho?” e “Como vou realizá-lo?”. Os estudantes gostaram muito da atividade e ajudaram a expor suas nuvens no céu de TNT exposto na sala.



Pedi então para que os alunos se sentassem em círculo e expliquei que a “Caixa dos sonhos” passaria por todos e cada um deveria contar um pedaço de um sonho inventado. A primeira rodada foi rápida, pois os alunos estavam envergonhados e não conseguiam abstrair-se da realidade. Por isso, fiz uma segunda rodada, na qual eles se soltaram mais e acrescentaram muitos detalhes ao sonho. Acredito que essa atividade foi muito importante para eles, já que pediram para repeti-la novamente.



No início da segunda aula, disse aos alunos que leríamos o primeiro conto africano, “Passei por um sonho”. Como já esperava, os alunos reclamaram, afirmando que não gostavam de ler, o que demonstra a realidade muitas vezes percebida nas escolas e contra a qual temos que lutar, levando leituras e atividades que motivem à leitura.

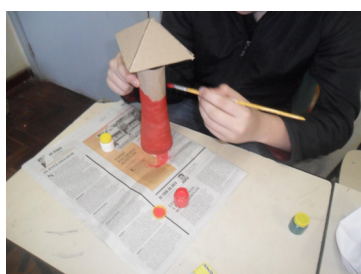
Em seguida, mostrei no *data show* a imagem retratada no livro de onde o conto foi retirado e pedi que levantassem hipóteses sobre a temática a partir da imagem e do título. Além disso, disse a eles que todas as atividades da última aula estariam ligadas de alguma forma ao conto. Os alunos sugeriram coisas como um sonho em um navio, a história de um naufrago, entre outras hipóteses. Após, uma das alunas ofereceu-se para ler o texto, trancando em alguns pontos em função das palavras desconhecidas, próprias do português falado em Angola, que foram decifradas a partir do glossário e da explicação.

No momento da discussão sobre o texto, os alunos não conseguiam abstrair e pensar além da história superficial. Por isso, além de tratar do contexto do conto, falei-lhes diversas vezes sobre como acontece a interpretação de textos literários, na qual várias hipóteses são aceitas, desde que estejam baseadas no texto.

Ao final da aula, expliquei como iria se desenvolver a atividade da semana seguinte. Assim, eles poderiam trazer materiais que pudessem ser utilizados na confecção de um farol, pensando no papel que ele representava no texto. Além disso, pedi que pensassem em como fariam o farol, que tipo de materiais precisariam para a confecção.

No terceiro encontro com a turma os alunos estavam muito empolgados e trouxeram diversos materiais para a montagem do farol, inclusive lâmpadas e materiais elétricos, além de cones de linha, retalhos de EVA etc.

Em função do trabalho necessário para a confecção dos faróis, os alunos formaram duplas para a execução da tarefa. Rapidamente eles se organizaram e começaram a colocar seus planos em prática.



Nesse dia, a professora orientadora, Rosiene Haetinger, assistiu à aula e deu algumas dicas, como, por exemplo, que os alunos escolhessem um trecho do conto que melhor representasse o seu trabalho.

Antes de partir para as tarefas planejadas para o quarto dia do projeto, os alunos tiveram 45 minutos para finalizar seus faróis com a ajuda da professora. Alguns alunos não estavam presentes na leitura e interpretação do texto “Passei por um sonho” e por isso foi necessário falar-lhes sobre o que foi discutido em aula e sobre a simbologia do farol. Alguns estudantes não conseguiram terminar o farol em aula, em função disso, solicitei que finalizassem em casa.

Na sequência, os discentes assistiram duas vezes ao vídeo “Experimento revela que o racismo é mais forte do que todos pensam”, disponível no *link* www.youtube.com/watch?v=Sq4z2Vq2K1w, e, em seguida, conversamos sobre o que eles acharam do vídeo e sua ligação com a nossa realidade. Dessa vez os alunos

participaram mais das discussões porque conseguiram relacionar a situação do experimento com os preconceitos vivenciados em seu cotidiano.

No momento da análise da imagem ilustrativa do próximo conto a ser trabalhado, eles foram mais audaciosos e falaram (talvez em função das discussões acerca do vídeo) sobre as teorias de que as linhas da figura poderiam representar cabelos entrelaçados, massas, cascas de cebola, a junção dos brancos e negros ou as lavouras nas quais os negros trabalhavam. As mãos com círculos brancos poderiam ser, conforme os discentes, a ideia discriminatória da supremacia do branco sobre o negro, a verdade sobre o preconceito ou monstros que enxergam tudo e todos, lobos etc.

Durante a produção de um texto interpretando o que viam através da imagem, a princípio eles afirmaram que não sabiam fazer isso, mas os resultados foram muito bons.

No quinto encontro com a turma, após os alunos lerem silenciosamente o texto, li novamente fazendo pequenos intervalos para explicar o vocabulário e a história do conto “As mãos dos pretos”, de Honwana.

Durante a discussão sobre o conto, os alunos participaram mais do que no texto anterior, possivelmente em função do trabalho com o vídeo e com a imagem.

Na produção textual final, em que os alunos precisavam descrever o que mudou em relação aos seus conhecimentos sobre a cultura africana, os alunos trabalharam em duplas e solicitaram ajuda para acrescentar exemplos e o contexto histórico. Os textos foram entregues para a correção antes de serem passados a limpo.

Na última aula, antes de entregar os textos corrigidos, falei com os alunos sobre uma minifeira que organizaríamos até o intervalo, na qual iríamos expor os textos e os faróis produzidos por eles. Também agradei à professora e à turma pela recepção e por colaborarem com a proposta do estágio. Perguntei o que eles acharam das atividades que nós desenvolvemos nas últimas semanas, e eles disseram que gostaram muito, que deveriam ter outras atividades diversificadas como essa.

Conseqüentemente, os estudantes receberam os textos para passar a limpo em uma folha A3, juntamente com imagens que representassem as ideias descritas por eles. Alguns alunos necessitaram de ajuda para corrigir o seu texto e acrescentar as informações solicitadas na correção.

Assim que os primeiros alunos terminaram o trabalho, pedi que ajudassem na organização da exposição em frente ao refeitório da escola. Apesar de mostrarem-se envergonhados no momento de receber os espectadores, os alunos afirmaram que gostaram muito da atividade final, pois nunca haviam feito nada parecido.



Como a exposição ocupou todo o intervalo, pedi permissão à professora do próximo período para que liberasse a turma para a foto oficial e para que ajudassem a transportar os materiais até o auditório da escola, onde os trabalhos ficariam até o momento da “Mostra Pedagógica” da escola.

Acredito que, além de a temática da literatura africana ser conteúdo obrigatório nas escolas, este plano de estágio também incentivou outros professores a aprofundarem o tema com seus estudantes.

Referências

CAMBIO Social. Experimento Revela que o Racismo é Mais Forte do que Todos Pensam.

Campaña Racismo en México. Cidade do México: Conapred, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sq4z2Vq2K1w>>. Acesso em 02 mai. 2016.

CHAVES, Rita (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 2009.

MORAES, Marcos Vinícius de; Baggio, Lucas. **Breve história da cultura africana.** Ribeirão Claro: MVM Entertainment, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

Pedagogia

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: O CURRÍCULO NO TEMPO-ESPAÇO EPE

Bárbara Dutra¹
Fabiane Olegário²
Mariane Inês Ohlweiler³

Resumo: Este texto tem o objetivo de apresentar os possíveis movimentos do currículo em meio à docência, levando em consideração o tempo e o espaço da EPE (Escuela Pedagógica Experimental), localizada em Bogotá (Colômbia). Este estudo esteve vinculado às Práticas Pedagógicas em Anos Iniciais I do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari. Através deste estágio foi possível acompanhar as atividades realizadas na escola, e, sobretudo, conhecer um pouco mais sobre a sua proposta pedagógica. O principal ponto de investigação foi compreender a proposta curricular no tempo-espaço EPE, que são constituídos de formas diferentes da escola tradicional. Compartilhar um pouco sobre a proposta EPE nos permitiu pensar o currículo através de tempos e espaços diferentes. Tal experiência contribui para o exercício da pesquisa que é fundamental no processo de formação de professores.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Educação. Escola.

Introdução

Como parte do processo de formação do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari, a disciplina Prática Pedagógica em Anos Iniciais I, possibilita ao acadêmico do Curso, experimentações docentes, em escolas com alunos do 1º e ou 2º ano do ensino fundamental. As reflexões compõem este trabalho iniciaram na Universidade com a elaboração do Projeto de Investigação. A EPE- Escuela Pedagógica Experimental está localizada na cidade de Bogotá (Colômbia), com a qual o Curso de Pedagogia mantém uma parceria desde 2012. Ao estudar a EPE em algumas disciplinas do Curso, surge grande interesse em conhecer um pouco mais sobre sua proposta curricular. Nessa direção, elaboramos uma pesquisa, a fim de perceber as possíveis práticas pedagógicas que surgem a partir do currículo da EPE, e de como essas práticas repercutem na docência. Compreendemos o currículo como força, pois o mesmo se mostra “sempre como uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares” (SILVA, 2009, p.15).

O currículo

O currículo é o ponto de partida desta pesquisa, porque o entendemos como um conjunto de práticas vivas, e que, por isso, produz efeitos nos modos de pensar, sentir e viver de cada um. Desse modo, o currículo pode limitar ou ampliar os conhecimentos, reforçar preconceitos ou lutar contra as desigualdades sociais. A tendência do currículo escolar consiste em hierarquizar saberes enfatizando determinados conhecimentos em detrimento de outros, “contudo, quando o currículo é tomado por linhas, atalhos, fluxos, abre-se um leque de possibilidades que modifica os limites, os contornos, a lógica escolarizante” (MUNHOZ; HATTGE, 2014, p.5).

Ao falar em currículo também caímos no senso comum, ao reduzi-lo como uma lista de conteúdos, cuja transmissão é de responsabilidade do professor. Com o objetivo de atingir os objetivos de cada conteúdo, o currículo é capaz de excluir saberes e controlar determinadas práticas. Segundo Silva (2009), na perspectiva de Bobbitt, o currículo se constitui:

[...] numa questão de organização [...] tal como na indústria é fundamental que se estabeleçam padrões [...] a educação tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem [...] o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação (SILVA, 2009, p. 24).

1 Acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. barbara.dutra@universo.univates.br

2 Mestre em Educação e professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. fabiole@univates.br

3 Doutora em Educação e professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. miohlweiler@univates.br

Os currículos escolares funcionam como reprodutores dos saber dominante. O papel do educador se restringe a controlar o desempenho da aprendizagem através de avaliações, capazes de medir o conhecimento transmitido. Gallo afirma:

No currículo disciplinar, tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a 'produtividade' do professor, a eficácia dos materiais didáticos, etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado, e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação incorporados no número de casas decimais. (GALLO, 2000, p. 17)

Nesse sentido, o currículo atua como um dispositivo de controle com ênfase na produtividade, ou seja, a produção é sinônimo de êxito no processo de escolarização. Trata-se de uma trama que envolve as relações de poder e saber; em que o professor se torna um transmissor de conteúdos restritos *apriori* pelo tempo e espaço institucional. Importante salientar que a educação não se refere somente aos espaços e tempos escolares, porque a "educação é qualquer movimento que produz uma modificação" (CORRÊA; PREVE, 2011, p.187). Com esta perspectiva, um currículo pode ser uma variável no meio de muitas constantes, abrindo espaço para atuação do docente não como um objeto de transmissão, mas sim como um agente de mudanças. No que se refere ao currículo da EPE, percebemos que há possibilidades de resignificar o currículo. Nesse sentido, a EPE conta com uma proposta diferente em que a participação do educando é fundamental na elaboração dos projetos educativos. Com isso, sua organização curricular baseia-se em ATAS (Actividades Totalidad Abiertas):

En la pedagogía ATAs proponemos trabajar teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y su curiosidad por ciertos temas, y es allí donde estas inquietudes llegan a convertirse en grandes proyectos que ellos mismos desarrollan y a través de esta experiencia personal obtienen e interiorizan el conocimiento. (Proyecto Educativo EPE)

Tempo-espaço na aprendizagem EPE

Com Gandini (2002) entendemos que:

O espaço precisa comunicar-se. Ele pode falar línguas diferentes. Ele é uma linguagem poderosa e fundamental. É capaz de acolher e louvar a diferença. Dessa maneira, o espaço é capaz de estabelecer algum tipo de relação entre os outros e nós. Isso significa que, quando organizamos os espaços, também estamos pensando em forma de vida; na quantidade e na qualidade das relações e possibilidades. (GANDINI, 2007 p. 79)

O espaço da EPE rompe com o modelo de escola, porque os alunos e professores ocupam os espaços de outros modos, como por exemplo, utilizam o bosque da escola para realizarem as aulas e as práticas educativas. Neste sentido, a sala de aula deixa de ser o único espaço de estudo. Com isso, a EPE toma como pressuposto o tempo do próprio aluno, na perspectiva de tornar a aprendizagem não como um saber metrificado, mas sim como uma cultura que possa garantir o pensamento crítico do sujeito.

Conforme as experiências das colegas Gracieli Marques e Lívia Benedetti, que anteriormente estiveram na EPE, aprofundando suas práticas e pesquisas:

Na EPE os espaços e os tempos de aprendizagem são constantemente priorizados nos planejamentos dos educadores e na prática diária da escola. Os estudantes ficam à vontade para explorar os espaços, sejam eles nas salas ou no pátio, no bosque, nas quadras de esporte, etc. (MARQUES; PEREIRA; OLEGÁRIO 2013, p. 10)

A partir da vivência de um mês no espaço da EPE foi possível perceber o quanto o usar o espaço de formas diferenciadas e alternadas faz parte das práticas pedagógicas, de modo a contribuir de forma significativa com fazer docente.

Na EPE todos constituem o espaço, desde professores, estudantes, funcionários, natureza e todas as atividades ali desempenhadas. Salas de aulas são estruturadas de outras formas. Não há classes, nem filas, estudantes trabalham coletivamente. Toda escola é cercada por árvores, flores, ambientes verdes e naturais que a todo instante são explorados durante atividades de classes e também períodos de descanso. (Diário de campo de Bárbara Dutra, 2017)

Quando analisamos o currículo tradicional, percebemos que este segue um padrão, sendo que a sala de aula passa a ser o principal espaço habitado por professores e alunos durante o processo escolar. Além do espaço, é preciso pensar na constituição do tempo na escola. Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, p.8), “o tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica”. Pinto (2001, p.60) afirma que “o tempo - uma das variáveis mais importantes da organização escolar - acaba por interferir e condicionar definitivamente o modelo de intervenção didática que se pretende implementar no seu dia-a-dia.” Assim percebemos que muitas vezes o currículo por estar pré-determinado acaba determinando também os tempos e os espaços. Em contrapartida, o tempo na EPE:

é livre. Por livre me refiro que não há um controle assim como vemos nas escolas tradicionais, que estão cercadas por relógios. Todos cumprem suas tarefas diárias comparecendo as classes ou grupos de estudos, desde pequenos até os maiores. Neste momento pude perceber que existe uma proposta de outro tempo escolar. (Diário de campo Bárbara Dutra, 2017)

Segundo Antonioli (2003, p.9-10) “o pensamento deverá cada vez mais se abrir aos espaços, às dimensões, aos territórios, reconhecer sua dimensão essencial de espaçamento e não mais se limitar a uma meditação sobre sua história e a história dos conceitos”. Visto que o currículo não precisa estar limitado às exigências do tempo e tampouco preso aos espaços escolares, ele pode criar tempos outros e novos espaços, capazes de oportunizar modos de pensar e de viver que ultrapassam os limites e as imposições institucionais. Com isso, vemos que o tempo-espaço EPE surge como potência para novas possibilidades de criação, porque o professor tem autonomia para pensar suas práticas. Junto com seus alunos, os professores, guiam seus projetos a partir de suas investigações, traçando novos caminhos para a aprendizagem do sujeito, contrários a mecanização do aprender. Nessa direção, tal currículo evoca “um pouco de ar livre [...] pois, não se sabe como aprender é feito” (CORAZZA, 2006, p.19)

Considerações finais

Concluindo este trabalho de investigação, consideramos que é fundamental para pensar o currículo como criação de tempos e de espaços. Como a exemplo neste trabalho, apresentamos a EPE, que por sua proposta diferenciada de tempo e espaço escolar, permite ao docente pensar suas práticas pedagógicas sem necessariamente seguir currículos já determinados. A EPE vem ao encontro deste trabalho na medida em que ela apresenta uma proposta educacional inovadora que busca formar sujeitos comprometidos com os problemas da comunidade. Compartilhar dessas experiências, nos permite a possibilidade de ver as potencialidades de um currículo que não está preso ao tempo e espaço escolares. Sendo assim, currículo se movimenta constantemente em meio às práticas de ensino e aos fluxos da aprendizagem. Podemos abrir este currículo a novas ideias, curiosidades, a fim de potencializá-lo, criando novos espaços em um tempo, que pode até estar determinado, mas que não tem a pretensão de impor receitas à aprendizagem e ao conhecimento. Por isso a EPE possibilita refletir sobre as possibilidades de um currículo, que não precisa seguir uma ordem, muito menos se encaixar em um espaço em um determinado tempo.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, Manola. **Géophilosophie de Deleuze et Guattari**. Paris: L'Harmattan. 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORRÊA, Guilherme; PREVE, Ana Maria. **A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas**. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, 37 (2), p.181-202, dez/2011.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar; Curitiba, n. 17, p. 63-78. Editora da UFPR. 2001

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EPE. **Proyecto Educativo**. Bogotá, Colômbia. 2010. Disponível em: <http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MARQUES, Gracieli de Quadros; PEREIRA, Livia Benedetti; OLEGÁRIO, Fabiane. **Encontros com a experiência, com o tempo e os espaços: Vivências e práticas acadêmicas na Escuela Pedagógica Experimental de Bogotá**. Lajeado: Revista Destaques Acadêmicos, Vol. 5, nº 2, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/297>>. Acesso em: 15 abr. 17.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. **Entre espaços e movimentos curriculares**. X Anped Sul. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/372-0.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PINTO, Amâncio da Costa. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta (nº227), 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CINEMA: OUTROS MODOS DE PENSAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Camila Beatriz Reiter¹

Jéssica Amanda Dreissig²

Angélica Vier Munhoz³

Pensar nas relações entre docência e cinema é a proposta deste resumo, mais especificamente, tem-se por objetivo pensar a formação docente, partindo de um olhar para as produções audiovisuais. Para tanto, propusemos nos indagar: De que forma o cinema pode contribuir para a formação docente? O referente trabalho é resultado das investigações e práticas realizadas na disciplina de Prática Pedagógica em Formação de Professores, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Inicialmente buscamos investigar a temática, através de autores que nos ajudam a pensar tal problema de pesquisa, tais como Garcia, Hypolito, Vieira, Castro, Foucault, entre outros. No segundo momento, realizamos oficinas, acerca da temática, com dois grupos – um grupo de professores de uma escola pública e um grupo de alunos do curso de Pedagogia. Ao final, buscamos relatar a experiência vivida e as considerações finais desse trabalho.

Nós, seres humanos, insistimos, quase de forma incansável, na mudança do outro, queremos sentir as transformações de nossos alunos, mas como pensamos em nossas transformações? Do modo como somos constituídos? De que forma entendemos a palavra formação?

A partir da análise de duas produções audiovisuais nos propomos a refletir sobre os modos de pensar, provocados por essas produções, olhando para o modo como a docência pode ser atravessada pelo cinema.

Quando pensamos em cinema, geralmente nos remetemos a um momento prazeroso e de lazer, sem pensarmos que o cinema também nos constitui como sujeitos, criando modos de ser e agir. Com a docência não é diferente, sendo assim, nos propomos a pensar o cinema como forma de contribuição para a formação dos professores.

Na escola, temos um professor diante de uma turma que expressa certas emoções, ao explicar um conteúdo, parecendo um ator diante de uma plateia. Silva (2001) afirma que “O que eu mais aprendi do meu encontro com o campo acadêmico da educação, que agora já dura por mais de dez anos, foi que não quero ensinar ou aprender na ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público” (p. 10).

Desta forma, pensar o cinema em meio aos momentos de formação de professores, entra como possibilidade de fissurar com discursos que representam a docência. Foucault (2012) vai citar que os discursos se mantêm ou se modificam na medida em que são apropriados, se pensarmos na área da educação, podemos perceber que ela está permeada por discursos que vão sendo produzidos, reproduzidos e disseminados, pelos próprios docentes, pelas mídias, como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis, o que acarreta uma responsabilização do docente pelo fracasso na educação. Tudo isso, porque a instituição escolar foi sendo constituída com uma responsabilidade errônea, incorreta: a resolução de todos os problemas da sociedade (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005).

O discurso, segundo Foucault (2012) diz respeito a um conjunto de enunciados formado por uma sequência de signos. O enunciado, por sua vez, é algo que surge num certo tempo, num certo lugar (Fischer, 2001), através de práticas discursivas que “tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm” (Castro, 2009, p. 119). Não há verdade oculta pelo discurso, nem tampouco,

1 Acadêmica do curso de Pedagogia Universidade do Vale do Taquari - Univates.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia Universidade do Vale do Taquari - Univates

3 Docente da Universidade do Vale do Taquari - Univates

um poder escondido por detrás dele, mas “o poder é algo que funciona através do discurso” (Castro, 2009, p. 120), por meio das relações de força, as quais nos constituem.

Acreditamos no cinema como capaz de suscitar uma multiplicidade de pensamentos, e que se coloca como uma possibilidade para o contexto da formação de professores. Ficção e realidade como um caminho possível. Gonçalo Tavares (2017), em entrevista ao jornalista Eric Nepomuceno, trata dessa questão, pois vai dizer que aquilo a que se dá atenção, é para onde se lança o olhar, e isso que vai construir uma história, seja ela ficcional ou real, então, as construções que fazemos vão depender do nosso olhar. O escritor, continua dizendo que a ficção nos parece muito mais “praticável” do que o real, pois a ficção se assume como não real e o real subestima a ficção, considerando-se mais verdadeira. Ele nos faz pensar que consideramos a realidade como uma verdade, mas somos enganados.

Gonçalo Tavares é um escritor que utiliza diferentes gêneros para compor sua escrita e acredita em uma escrita que não seja pretensiosa, que não se considere totalmente inovadora. Ele valoriza a história, o já vivido, o que foi realizado e que possibilitou que ele pudesse compor suas escritas. Assim como o escritor, nos interessa pensar junto aos docentes e futuros docentes nos caminhos possíveis da educação, pensar para onde nós, como docentes queremos olhar, sem abandonarmos o que passou, porque “[...] não há ato de criação que não seja a travessia de um horizonte já vivido [...]” (Costa, 2011, p. 51), assumindo também a ficção para compor nossa vida docente. Esse olhar, que não abandona o que se viveu, mas que se lança, provocando rachaduras, por onde é possível escapar a criação.

Nossa pretensão, com as oficinas não foi a busca por respostas que possam salvar a educação, até porque assim como indaga Corazza (2005) [...] há um “exército da salvação” na educação? [...]” (p.41). Buscamos, sim, “[...] a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas, neste caso, pelo cinema.

A formação de professores, conforme nos diz Corazza (2013) tem deixado muito de lado momentos de criação, de invenção, preocupando-se com a salvação da educação. A palavra formação pode ser entendida como uma forma, como algo acabado, moldado, pronto, mas também pode ser entendida como uma deformação. Aqui, a palavra deformação vem no sentido de corromper, adulterar, alterar, essa alteração deve ser realizada para rachar com os discursos que representam o professor, conforme Albuquerque Jr.

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 9).

Pensando nesse ensino que deforma, o cinema pode vir com essa possibilidade de estarmos olhando para a docência de modos diferentes, possibilitando o novo, questionando a verdade que constitui os discursos, no caso dos filmes, discursos de professores que “salvaram” seus alunos. Mas não é isso que queremos, porque não podemos salvar o mundo, então de que forma podemos pensar em nossas práticas pedagógicas olhando para o agora, sem estarmos subordinados ao futuro?

Foi nesse viés que se estenderam as problematizações das oficinas realizadas com os dois grupos. Em ambas iniciamos com uma indagação: qual seria a relação que os professores e estudantes percebiam entre docência e cinema. A maioria respondeu que o tema os remetia ao cinema como recurso pedagógico, ou seja, as produções audiovisuais como ferramenta para complementar conteúdos. Desta forma, destacamos que a oficina tinha como intenção pensar o cinema para a formação de professores, o que causou certa estranheza em um primeiro momento.

Fizemos a escolha de três filmes que pudessem nos auxiliar a problematizar o modo como o cinema vêm representando a docência. Passamos trechos dos filmes e problematizamos, tanto de forma isolada como realizando um comparativo entre eles, podendo perceber semelhanças e diferenças.

Os participantes de ambas as oficinas perceberam que os filmes “Escritores da liberdade” e “Sociedade dos poetas mortos” retratavam o professor com um fardo pesado, mas no decorrer da história, superavam

todos os problemas e conseguiram transformar a vida dos alunos. Já no filme “Entre os muros da escola”, puderam perceber que o filme era tenso, retratando o que vivenciamos na escola, vitórias e fracassos, tentativas e desistências, algo bem próximo da nossa realidade educacional.

Desse modo, problematizamos a nacionalidade dos filmes - os dois primeiros são filmes americanos e o terceiro é um filme francês - e percebemos o quanto filmes americanizados não nos surpreendem, pois sabemos exatamente a forma como vão acontecer, iniciam de forma conturbada, mas acabam com um final feliz, no qual o professor é visto como herói, como um salvador. O filme francês, retrata o docente cheio de vontade de fazer a diferença, mas no decorrer da história se desaponta e desiste.

Os professores da escola pública problematizaram o quanto outras áreas nos representam, o quanto estamos desacreditados, e como poderíamos reverter essa situação. Apontaram a classe dos professores como uma classe muito desunida, que parece não ter forças para combater todos os discursos que circulam pela área da educação, e que enfraquecem o papel do docente. Nesse sentido, problematizamos o quanto nós, como docentes, também produzimos discursos e os disseminamos, determinando e abrindo brechas para que as outras áreas nos representem da forma como quiserem.

Os estudantes do curso de pedagogia problematizaram a forma como somos representados em outras produções cinematográficas, tendo como enfoque a educação infantil. Citaram os filmes “A creche do papai” e “Um tira no jardim de infância”, o que nos possibilitou problematizar essa visão do professor de educação infantil como “qualquer um”, ou como se bastasse cuidar de crianças, gostar delas, como se não necessitasse de profissionalização. Junto a isso, veio à tona a questão da desvalorização do docente, entendendo que se constitui em uma construção histórica e social, mas que necessita do olhar do docente e de uma postura que vá contra esse discurso.

Ainda, pensando nas representações do cinema americano do professor como herói, aquele que não consegue transformar o aluno é considerado incapaz, emergindo outro discurso: da culpabilização do professor pelo fracasso da educação, como se ele fosse o único responsável por todos aqueles sujeitos que transitam na escola.

Por fim, as reflexões provocadas nas oficinas sinalizaram a importância de pensarmos em momentos de formação de professores que possam ser compostos pelo cinema, para além da sua utilização como recurso pedagógico. Assim, diante do tema proposto, percebemos a possibilidade de outros olhares para os momentos de formação de professores que possam fissurar com discursos que circulam na área da educação. Enfim, esperamos que este estudo possa contribuir para possibilitar a ampliação do olhar para a área da educação, fissurando discursos que produzem representações universalistas da docência.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini Orgs). Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2010, v.1, p.55-72.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara; SARDAGNA, Helena Venites. **Pensar a diferença no currículo: exercícios de escrileitura na docência**. Revista Artíficos, v.3, n.6, 2013. Disponível em: <sandracorazza@terra.com.brhttp://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Revista6/Dossie%20Helena%20Corazza.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

DA COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de pesquisa (CEDES). 2001, vol. 114, p.197-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. Jan/Abr. 2005, vol.31, n.1, p.45-56.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da / (ORG). **Nunca fomos tão humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GESTÃO EDUCACIONAL

Maiana Caliari¹

Daiani Clesnei da Rosa²

Resumo: O seguinte relato consiste das investigações e práticas realizadas na disciplina de Prática Pedagógica em Gestão Educacional, do curso de Pedagogia da Univates, no semestre 2017/A, orientado pela professora Dr^a. Daiani Clesnei da Rosa. Teve como objetivo, desenvolver a Prática Pedagógica em Gestão Educacional, com enfoque na gestão e organização de propostas educativas em uma escola pública, na região do Vale do Taquari/RS, fazendo o acompanhamento do trabalho do diretor escolar desta instituição de ensino.

O estágio em Gestão Educacional dividiu-se entre teoria e prática, totalizando um tempo de 30 horas entre estudos, observações, pesquisas, análises e práticas. A instituição escolhida para ser o local de desenvolvimento do trabalho proposto, foi uma escola pública da rede municipal de ensino, e dando atenção especial, ao papel do diretor dentro desta.

Para o estudo, utilizou-se aportes teóricos que tratam das questões que competem à gestão educacional, como as legislações nacionais e outros autores que abordam sobre a gestão escolar e democrática, participativa e o trabalho em equipe.

Quanto à gestão escolar, notou-se que é uma prática que se encontra prevista em documentos de cunho respeitável, como os seguintes: Constituição Federal/88 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na CF/88, documento de maior magnitude para todos cidadãos brasileiros, no Art. 206 consta o seguinte: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, CF/88). Viu-se que a democracia na gestão do ensino público está garantida nas legislações do mais alto grau nacional. Desta maneira, se tornando algo que realmente deve ser levado a sério, pois está garantido na legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada no ano de 1996, passou a ser a lei mais importante no que diz respeito à educação. Ela se dispõe em 92 artigos, tratando de todos os temas possíveis na educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. Ela tem o intuito de organizar toda a estruturação da educação brasileira e assim, trazendo fortes influências em todas áreas de ensino até porque, ela indica/direciona caminhos a serem seguidos.

Logo em seu Art. 3º, que especifica em quais os princípios que o ensino será ministrado e baseado já se destaca o seguinte: “O ensino será ministrado com base nos seguintes *princípios*: VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;” (LDB). De fato, o que se espera é uma participação democrática, ou seja, de todos envolvidos, aonde a escolha do gestor, aconteça de maneira democrática.

No que diz respeito a organização da gestão educacional nos sistemas de ensino mais propriamente dito, ela traz em sua resolução artigos que tratam disso, sendo um deles o Art.14, que consta a seguinte declaração:

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; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Univates.

2 Orientadora na disciplina de Prática Pedagógica em Gestão Educacional, do Curso de Pedagogia da Univates.

Como se pôde perceber, já há algum tempo, mostram-se na legislação nacional, determinantes dizendo que os sistemas educacionais para serem democráticos, precisam ter a participação efetiva das pessoas envolvidas e preocupadas com o seu caminhar no decorrer de todas suas atividades. Os profissionais da educação devem participar da preparação do PPP, documento tão importante na organização de um ambiente escolar que visa uma educação de qualidade. Como também toda comunidade, pais, alunos, conselhos escolares, devem estar presentes nesta caminhada, pois tem o papel além de participar e ajudar, de fiscalizar. Sendo assim, a legislação é uma forma de mecanismo legal da gestão democrática, pois atribui e mostra critérios de como prosseguir com essas questões. Paro (2010) diz que, para se formar cidadãos participativos por meio da escola, deve-se ao menos tentar “marcá-los” com sinais de convivência democrática, porque no momento que se tem uma instituição democrática, se terá cidadãos democratas.

Contudo pode se destacar que “[...] a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada.” (PARO, 2010, p. 765). É neste pressuposto de desenvolver um bom ensino, que a gestão deve ser desenvolvida e pensada pelos gestores, que são os atores principais e responsáveis por isso acontecer. São eles que irão estar fazendo a mediação entre o que é necessário e o que vai ser feito, de que forma e por quem.

Depara-se com o conceito de gestão participativa, mas precisa se ter claro o que ela representa nas relações educacionais. Lück traz algumas ideias do que vem a ser o mesmo, conforme cita-se a seguir:

Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. (2001, p. 15)

A autora demonstra com bastante êxito que toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo educacional, ou seja, tudo o que se refere aquela determinada instituição de ensino. Porque além de estarem participando, acredita-se que estes envolvidos têm interesse e sugerem que a instituição sempre progrida em seu funcionamento e atuação.

Os líderes são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a dedicação, a visão, os valores e a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. (LUCK, 2001, p. 35)

O líder neste momento, precisa se demonstrar como uma liderança que consegue “segurar as rédeas” e ter uma estabilidade nas relações de trabalho, mas isso não de forma imposta, mas sim dialogada, pois o diálogo é a raiz de bons frutos para tudo e para todos os casos.

Para o prosseguimento dos estudos, foi realizada uma coleta de dados com o pessoal envolvido de alguma maneira, na instituição estudada, através de um questionário estruturado em duas partes, uma com questões fechadas e outra com questões abertas. Na parte inicial, se pediu que indicassem a função exercida, se fez algum curso específico para a mesma, o tempo de atuação na atual função e a formação educacional inicial. Em seguida, em questões abertas, que diziam respeito ao tema central aqui abordado: gestão escolar e seus afins. As questões fechadas foram analisadas através de gráficos. As questões abertas, a partir de reflexões referenciadas, verificando as igualdades e disparidades existentes entre as diferentes funções que trabalham e exercem seu trabalho, no mesmo ambiente.

Ao término da análise constatou-se que os questionados têm em alguns momentos, pontos de vista que se aproximam, já em outros se divergem. Podendo notar assim que cada um pensa, reflete e vê as coisas de uma determinada maneira. Para isso, é preciso saber lidar com estas situações, sabendo que em certos momentos é necessário ser tolerável, flexível, aberto a qualquer tipo de mudanças que forem necessárias e aceitar críticas, pois elas têm caráter construtivo na vida das pessoas. Isso é gestão democrática, participativa, e se for assim, com toda certeza o trabalho irá funcionar, irá render bons e generosos frutos.

E para dar fechamento à prática, foi organizada uma reunião pedagógica com objetivos voltados especialmente à equipe pesquisada, e o tema abordado foi trabalho em equipe com o foco em perceber

a importância da participação efetiva de todos no processo escolar. A mesma contou com uma atividade inicial, desenvolvimento e atividade de fechamento.

Pode se dizer depois de todo este estudo e investigação, que em primeira instância, conhecer um ambiente, logo depois seus componentes que ali perpassam os dias da semana exercendo suas funções cabíveis para então em seguida, pensar e organizar uma reunião pedagógica foi um grande desafio lançado.

Dúvidas foram muitas, preocupações também. A maior de todas era a de conseguir tocar, sensibilizar o grupo de alguma maneira com o objetivo que se tinha, que era de mostrar a importância de trabalhar em equipe, ser um grupo fechado que busca e zela pelos mesmos objetivos, resultando assim em um trabalho de qualidade que gere satisfação.

Conforme foi se dando os passos da reunião, ouviu-se relatos como os seguintes: “*Como estes momentos nos fazem falta aqui na escola*”, “*Precisamos de mais momentos assim que nos façam refletir sobre nosso trabalho*”, “*Precisamos repetir essa prática de sentarmos e pensarmos todas juntas*”. Foi sem dúvida, gratificante ouvir estas singelas palavras, me senti como uma pessoa que veio e não apenas passou por ali, mas que deixou algumas marcas nas pessoas e no processo em que convivem em seu cotidiano escolar.

Concluindo o Estágio Supervisionado de Prática Pedagógica em Gestão Educacional, senti-me satisfeita e com novas bagagens, de conhecimentos significantes. Acompanhar o dia a dia da diretora da escola por alguns dias foi precioso, pois pude perceber coisas que realmente só conseguimos ver e perceber, na prática. Ainda mais por ter de fazer comparações com o que aparece nos documentos, nas legislações e ver como acontece na prática. Foi desta maneira que consegui perceber como funciona o trabalho da gestão e a sua real importância e papel dentro de uma instituição de ensino.

Foi uma prática diferente, e nesse sentido não havia nenhuma experiência, e é valioso este momento que nosso curso nos proporciona, pois me aproximei de um outro segmento escolar – a gestão educacional – o eixo para o funcionamento de toda estruturação educacional da escola.

Encerro, podendo afirmar que o desafio lançado nesta proposta é de magnitude benéfica para nossa formação profissional, pois é aqui que estudamos, pesquisamos, refletimos sobre a realidade da prática do gestor. A prática serve como um norte para seguirmos nossa carreira profissional escolhida, e que algum dia possa esbarrar com o exercício da gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em maio de 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em abril de 2017.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: UNIVATES, 2015.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez.2010.

O PEDAGOGO EM ESPAÇOS DE PROMOÇÃO À SAÚDE

Tatiana Hofstatter
Fabiane Olegário
Mariane Inês Ohlweiler
Morgana Domênica Hattge

O presente trabalho pretende apresentar outras possibilidades de atuação nas quais um pedagogo pode estar inserido, como em espaços não escolares, mais especificamente em um ambiente de saúde. A partir de estudos realizados por Gohn (2011) constatou-se que a educação não formal ganhou força por volta de 1990, ou seja, um tanto quanto recente, mas o crescimento desta nova atuação de profissionais da área de educação vem mostrando cada vez mais que são capacitados para exercer seus conhecimentos em ambientes diferentes do meio escolar.

Educação formal e não formal caminham juntas, porém a educação formal acontece no âmbito escolar, enquanto a educação não formal é aquela que ocorre em outros espaços e vivências, em momentos nos quais interagimos com outras pessoas de origem diversas e cujas intencionalidades variam se compararmos estas com o espaço escolar. Pela própria necessidade de acompanhamento de determinadas ações e atividades por um pedagogo, este foi conquistando sua inserção em outros espaços, como por exemplo: Hospitais, Empresas, ONGs, Centros de Atenção Psicossocial, entre outros. A atuação do pedagogo é muito variada, graças a sua formação que o capacita a mediar e promover aprendizagens, independentemente do local.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma acadêmica do curso de Pedagogia- Univates, que optou por realizar seus estágios em 2017/A de Práticas Pedagógicas em Espaços Não-Escolares, Práticas Pedagógicas em Anos Iniciais I e Práticas Pedagógicas em Formação de Professores, na Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde - CURES .

A Cures iniciou seus trabalhos como um serviço-escola em 2011, envolvendo alguns cursos da área da saúde, como Farmácia, Nutrição, Educação Física (bacharelado), Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia. O curso de Pedagogia é a única licenciatura presente neste ambiente e passou a fazer parte dos movimentos deste espaço em 2015. Desde lá, vários estudantes optam por realizar seus estágios nesse local, experimentando-se pedagogos fora do seu território comum, o ambiente escolar. Condição esta que cria espaço para algumas (des)construções.

Na clínica, os estagiários realizam atendimentos de forma interdisciplinar e multiprofissional às pessoas referenciadas pelos municípios conveniados - Arroio do Meio, Estrela e Lajeado. Com o intuito de atender a algumas demandas locais, instituições da área da Saúde, Educação e Assistência Social entram em contato com a Cures para referenciar sujeitos que apresentam alguma necessidade de acompanhamento. Saldanha afirma que:

A proposta foi a da construção de uma formação interdisciplinar e multiprofissional de estudantes que envolvesse as competências e habilidades gerais e específicas previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) às profissões da área da saúde e construísse – ao mesmo tempo em que ensinasse – o apoio institucional às práticas de gestão e atenção numa base locorregional, como demandado na “regionalização” prevista pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (SALDANHA, et al., 2014, texto digital).

Existem profissionais técnicos neste espaço, contratados, que têm “[...] a responsabilidade de supervisionar as ações realizadas independentemente da área de formação, o que traz à prática a problematização produzida por diferentes olhares, instigando à reflexão das ações” (SALDANHA, et al., 2014, texto digital).

Os alunos/estagiários realizam atendimentos a usuários de forma interdisciplinar, trabalhando questões de humanização, integralidade, intersetorialidade e a interdisciplinaridade, na atenção e cuidado em saúde. Para Saldanha (2014, texto digital):

A integralidade supõe a inclusão das pessoas numa rede assistencial onde o foco das ações em saúde passa a ser o usuário, e não a fragmentação do cuidado pelo tratamento focal das doenças, numa lógica de horizontalização dos saberes (SALDANHA, et al., 2014, texto digital).

Os atendimentos aos usuários ocorrem de forma individual, estando presente apenas a equipe àquele usuário. Nos casos em que alguém acompanha o usuário em sua vinda para a Cures, como pai, mãe ou irmão, estes só se fazem presentes durante o atendimento se a equipe considerar necessário por algum motivo específico. Contudo, os acompanhantes dos usuários podem ficar na recepção ou são convidados a permanecer no Espaço Conviver.

O Espaço Conviver é uma sala que tem uma função muito importante para o serviço, ela acolhe os usuários e pessoas que os acompanham, antes, durante e depois dos atendimentos. Neste local são realizadas atividades para os usuários e acompanhantes sentirem-se pertencentes a este local. Os usuários são convidados a participar deste espaço. Este local também é um espaço de atenção aos usuário presente, ou seja, é uma outra forma de cuidar, observar, sentir e fortalecer quem ali se encontra.

Os atendimentos na CURES são bem variados entre diversas faixas etárias, desde crianças até idosos, homens e mulheres. No desenvolvimento da prática de estágio, vivenciamos o contato com dois usuários. As equipes de atendimento desses dois casos eram compostas por alunas da Psicologia, Biomedicina e Pedagogia. Trata-se de cursos com especificidades e composições curriculares bem diferentes entre si, mas com um mesmo propósito de atuação no espaço da Cures,

O adolescente de 14 anos, foi uma experiência de acolhimento de usuário na clínica. Esse acolhimento significa que o seu caso foi escolhido pela Cures para fazer parte dos atendimentos no início do semestre. Realizamos em um primeiro momento o acolhimento com a equipe de referência do caso, a escola. Após, entramos em contato com a família, que se fez presente em um primeiro momento. Posteriormente iniciaram-se os atendimentos. Nos primeiros encontros o objetivo que tínhamos era de conseguir acessar a vida deste sujeito. O acesso, neste caso, foi algo bem desafiador, pois Igor (nome fictício), era um menino muito retraído, que não gostava de se expor. Depois de alguns encontros, acreditamos que havíamos criado vínculo, entre estagiárias e usuário. A partir disso, traçamos o objetivo de trabalhar a auto-estima e suas potencialidades, pois acreditávamos que suas dificuldades refletiam-se na aprendizagem escolar, na oralidade e no contexto familiar.

A outra experiência de atendimento na Cures foi com Joana (nome fictício), de 10 anos, que tinha dificuldades de relação social e de aprendizagem. Neste caso fizemos uma visita à escola que ela frequentava, para conversarmos com as professoras e saber mais sobre a usuária. Para os atendimentos, planejamos algumas atividades e ela sempre às desenvolveu, mas como se trata de um atendimento, tínhamos um objetivo para cada proposta e na realização das mesmas, notamos que ela desviava dos assuntos. Trazia várias demandas que falavam de saudade, sentimentos que foram mal resolvidos na sua família. Mais ao fim do semestre percebemos que ela sofria *Bullying* na escola. Sendo assim, durante os atendimentos, através de atividades diversificadas, trabalhamos os sentimentos e a busca pela independência de Joana.

Após os atendimentos, realizamos a “Evolução” do paciente. Tínhamos acesso a um sistema da Univates chamado Tasy. Neste programa, lançamos as evoluções, nas quais constavam informações como: se o usuário esteve presente; o que foi proposto naquele dia; o que achávamos relevante e que deveria constar no sistema (pois outros estagiários iriam entrar e continuar os atendimentos a cada semestre). As evoluções eram feitas com muito cuidado, sempre prezando muito o indivíduo, pois em momento algum ele poderia ser exposto a situações constrangedoras. O usuário tem direito de ver suas evoluções caso queira, e outros serviços da Univates tem acesso a este sistema, não apenas a Cures, por isso é muito importante o cuidado com a forma como é descrita a evolução.

Para a realização dos atendimentos, cada equipe tinha uma supervisora que acompanhava o caso, na qual sempre elencou a importância de ter um planejamento do que iríamos fazer com o nosso usuário, pois este caracteriza-se como elemento fundamental para pensar e estruturar as ações a serem desenvolvidas com os usuários. Durante a prática do estágio, falar sobre planejamento com as colegas de equipe, suscitou algumas divergências. Alguns cursos elencaram que não podia-se ter planejamento em um atendimento a

um paciente, porque o atendimento era do usuário e não nosso. Contudo, Antunes e Padilha (2010) afirmam que todos nós fazemos planos e projetos de vida, desde de criança até idosos. No entanto, o planejamento é fundamental para nos guiarmos e sabermos nosso trajeto de percurso, contendo nele os objetivos que temos:

E na escola não é diferente, a não ser pelo seu caráter mais formalizado, organizado, intencional e coletivo. O importante, neste âmbito, é não simplificarmos demais e acharmos que, mesmo ficando parados, como se estivéssemos no conforto da nossa cama, o planejamento, o projeto ou a planificação vai acontecer de qualquer jeito, porque alguém vai acabar fazendo. Nós somos os sujeitos do processo. Nós somos ou podemos ser, ao mesmo tempo, os planejadores, os executores e os avaliadores do que foi planejado e feito (ANTUNES, PADILHA, p. 79, 2010).

Embora os autores remetam a questão do planejamento para o espaço escolar, na Cures nos deparamos exatamente com essa necessidade, de exercermos a nossa intencionalidade nas ações a serem desenvolvidas de forma prévia, discutindo coletivamente e buscando nos tornar sujeitos do processo. O tornarem-se sujeitos na medida em que os atendimentos se dão por uma via dupla, pelas necessidades e demandas do usuário e a partir do que a equipe sugere e pretende desenvolver junto a ele para auxiliá-lo.

Para além de um planejamento a nível micro, no âmbito das equipes de atendimento, é necessário ressaltar que na Cures, os trabalhos de atendimentos são realizados em conjunto da rede. Rede define-se por outros tipos de serviço como, CRAS, CREAS, ASF'S, CAPS, CAPSI, escolas entre outras. No entanto, é necessário realizar a construção de um Projeto Terapêutico Singular (PTS) de cada usuário, que se constitui em conjunto com a rede que atende determinado sujeito. Conforme Saldanha:

O PTS é uma importante variação da discussão de caso clínico, ou seja: um conjunto de propostas de conduta é arrolado pela microequipe do cuidado, identificando-se por onde circula o usuário, o que faz ou poderia fazer a rede de saúde a que pertence, como os gestores locais se envolvem ou poderiam se envolver com o usuário e sua equipe de referência, quais saberes os trabalhadores da rede têm ou deveriam desenvolver sobre a intervenção em situação (SALDANHA, et al., 2014, texto digital).

Um dos maiores desafios do estágio foi o trabalho em equipe, pois em muitos momentos surgiram divergências entre as estagiárias, cada uma defendendo o seu ponto de vista, a sua experiência e o seu curso. Essa interdisciplinaridade é algo que nos desacomoda, pois temos que sair do “mundinho” pessoal e nos tornarmos mais abertas a aceitar o que vem do outro. Gohn (2011) expõe que na educação não formal, o trabalho em equipe/grupo é fundamental, uma vez que

[...] o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saber, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais (GOHN, pg.111, 2011).

Realizar as práticas de atendimento em grupo nos fez refletir e desconstruir alguns conceitos sobre a profissão, pois percebeu-se que o pedagogo pode ser além de um profissional responsável pelos aspectos pedagógicos, uma pessoa que tem capacidade de estar atenta e preocupada com o desenvolvimento global dos indivíduos, o que envolve aspectos sociais, familiares, motores, afetivos entre outros. Este estágio foi um período no qual se aprendeu muito na prática, podendo fazer ligações com a teoria estudada até o momento. Após as práticas vemos o quão grande é o papel do pedagogo em outros espaços além da escola e as potencialidades deste profissional.

Referências

ANTUNES, Ângela. PADILHA, Paulo Roberto. Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e prática. **Centro de Referência Paulo Freire**. São Paulo, 2010. Disponível: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3077/1/FPF_PTPF_12_075.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SALDANHA OMFL, PEREIRA ALB, MEDEIROS CRG, DHEIN G, KOETZ LCE, SCHWERTNER SF, et al. **Clínica-escola: apoio institucional inovador às práticas de gestão e atenção na saúde como parte da integração ensino-serviço**; Sielo, 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000501053>. Acessado em: 23 de agosto de 2017



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09