

## ANAIS DO XIII CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão  
Universidade Federal de Goiás

*De 17 a 19 de outubro de 2016*

**PIBID**



Apoio:

Realização:

Aluno	Trabalho
<b>ARIELI TRISTAO REZIO</b>	Ensino de genética e bioética: Uma experiência formativa do PIBID a partir de elementos históricos
<b>BRUNO MOMISSO FABRETTE DORNELES DE OLIVEIRA</b>	Trabalhando com música popular brasileira na escola
<b>ELIAKIM PHILIPPE RIBEIRO GOMES</b>	A GLOBALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>FABIANA CRISTINA GOMES</b>	LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS
<b>GABRIEL MARTINS CAVALLINI</b>	O CONCEITO DE REGIÃO COMO POTENCIALIZADOR PARA O TRABALHO COM CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA FÍSICA - UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID
<b>KAMILA RODRIGUES GOMES</b>	Júri Simulado: A Militarização das Escolas Públicas no Estado de Goiás em Debate.
<b>KARINNA MENDANHA SOARES</b>	ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DEREK HODSON
<b>KARLA GRACIANO RIBEIRO</b>	SEXUALIDADE E PAPÉIS DE GÊNERO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO
<b>LETÍCIA KAILA RODRIGUES XAVIER</b>	Práticas de leitura do PIBID na Escola Santa Marta
<b>MARCOS ESTEVÃO CARDOSO</b>	HISTÓRIAS DE VIDA A PARTIR DE UMA (AUTO)BIOGRAFIA CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DO ALUNO

Aluno	Trabalho
PATRÍCIA TELES VALADÃO	CONHECIMENTO DA ETNIA KARAJÁ E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA
RODRIGO RODRIGUES FREIRE GOMES	O AMBIENTE ESCOLAR COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIÂNIA
THIAGO VIEIRA DA SILVA	COMPREENDENDO A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
TIAGO MARTINS VIEIRA	O CANTO CORAL NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
WAGNER CIQUEIRA QUADRO	GÊNERO, ETNICIDADE E EDUCAÇÃO: A IMPORTANCIA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.

## **ENSINO DE GENÉTICA E BIOÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO PIBID A PARTIR DE ELEMENTOS HISTÓRICOS**

**RÉZIO**, Arieli Tristão<sup>1</sup>; **NORATO**, Anita Gabriella Ferreira<sup>2</sup>; **SANTOS**, Gisely daSilva<sup>3</sup>;  
**VIEIRA**, Iara Lúcia Barbosa Fernandes<sup>4</sup>; **GOLDSCHMIDT**, Andréa Inês;  
**GUIMARÃES**, Simone Sendin Moreira<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** História da Biologia (HB); Ensino de Genética; Bioética; PIBID

### **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

Existe hoje uma crise no ensino de biologia. Elementos dessa crise estão relacionados ao ensino fragmentado, centrado em definições, memorístico e propedêutico, que não leva em consideração a trajetória de produção do conhecimento científico. Um passo para superar essa crise estaria em considerar a História da Biologia (HB) no ensino para diminuir os reducionismos e possibilitar a inserção dos contextos ético, histórico, filosófico, político, econômico, tecnológico, etc que perpassam a atividade científica dessa área do conhecimento (MATTHEWS, 1995; MARTINS, 2006; MARTINS, 2007)

Por outro lado, nos últimos anos observamos uma intensa produção de conhecimentos vinculados à área da biotecnologia. Essa produção envolve conceitos da biologia, em especial da genética que se desdobram em clonagens, transgênicos, melhoramentos genéticos, manipulações genéticas para possível cura de alguma doença, utilização de células tronco, entre outras. Porém, junto com essas discussões sempre tem um assunto que as acompanha: a bioética nas pesquisas. A Bioética ou ética prática visa controlar os conflitos e controvérsias morais das práticas que ocorrem nas ciências (CREMERJ, 2006), tendo sua função na descrição e análise dos conflitos, normativa e protetora, amparando os meios envolvidos.

---

<sup>1</sup>ID - Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: arieliorama@gmail.com;

<sup>2</sup>ID - Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: anita-pink@hotmail.com;

<sup>3</sup>ID - Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: gisely.santos17@gmail.com;

<sup>4</sup> Supervisora - CPMG Waldemar Mundin/SEDUCE - e-mail: iarabioufg@gmail.com

<sup>5</sup> Coord. Área - Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: andreainesgold@gmail.comsisendin@gmail.com

Apesar dos dois assuntos andarem juntos, não existem consenso em relação aos determinantes éticos dessas pesquisas, e preceitos religiosos ou morais tem uma grande influência nessa discussão. De acordo com Pereira e Sánchez (2010), é através da bioética que o professor de ciências irá permitir a inclusão de valores, devendo fazer com que os alunos desenvolvam habilidades para reflexão sobre quaisquer tipos de problemas que possam vir a existir futuramente e sobre as dimensões políticas, sociais e éticas que envolvem cidadão na tomada de decisões. Assim, cabe ao professor relacionar os conteúdos de ciências com a bioética, estimulando seus alunos a problematizarem, questionarem e indagarem os pontos positivos e negativos das situações apresentadas cotidianamente que envolvam a biotecnologia e os experimentos genéticos.

Assim, considerando a relação entre a genética e a bioética a atividade aqui organizada e desenvolvida problematizou, do ponto de vista histórico, os determinantes da bioética para as pesquisas na genética e suas implicações no ensino de Biologia.

## **OBJETIVOS**

A partir da HB, e em especial, da História da Genética (HG) a atividade desenvolvida na escola, no contexto do PIBID, teve como objetivo aproximar os alunos dos conhecimentos sobre genética a partir de uma atividade prática sobre a importância da bioética nos experimentos genéticos.

## **DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E RESULTADOS**

A atividade de ensino aqui relatada foi organizada no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da área de Biologia da Universidade Federal de Goiás e realizada na escola (pública/estadual) parceira do programa na área de Biologia. A turma escolhida foi uma turma de 3º ano do Ensino Médio acompanhada durante 2015 por três bolsistas de ID do programa. A temática já consta do programa para essa série de acordo com o CRREEGO (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás) (GOIÁS, 2013).

Depois de uma revisão de literatura sobre o tema (História da Genética – Genética – Bioética) e de um período de acompanhamento da turma escolhida a atividade prática foi desenvolvida da seguinte maneira:

- a) Antes da aula - Escolha de nove experimentos que datam desde antes de Cristo (seleção artificial de raças de cachorros), aos experimentos do século XVIII (criação da vacina contra a varíola), século XIX (experimentos de Gregor Mendel com

ervilhas), século XX (sementes híbridas de milho, eugenia, insulina humana produzida por bactérias, tomate FlavrSavr, clonagem da ovelha Dolly) e século XXI (células tronco geneticamente modificadas); Elaboração de uma “linha do tempo” (com periodização) mas sem informações, que seria o fio condutor da atividade.

- b) Em sala de aula – Momento 1: Apresentação da atividade aos alunos; Organização dos alunos em grupos (de acordo com a quantidade de alunos presentes); distribuição dos experimentos selecionados; apresentação da “linha do tempo” (Figura 1) e narrativa de algumas histórias sobre manipulações genéticas e seu contexto sócio-histórico.

### Linha do Tempo

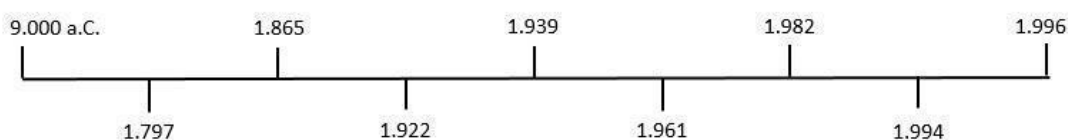


Figura 1: Modelo de linha do tempo utilizada

- c) Em sala de aula - Momento 2: Discussão e contextualização dos experimentos distribuídos (roupas da época, acontecimentos históricos como morte ou nascimento de pessoas famosas, músicas, entre tantos outros); Elaboração de “linhas do tempo” em grupos e discussão sobre as linhas elaboradas;
- d) Em sala de aula – Momento 3: Apresentação das “linhas do tempo” elaboradas e discussão sobre os determinantes éticos (bioética) relacionados a cada experimento em cada período histórico.

Após as discussões sobre a bioética envolvida, ou a ausência desta, nos experimentos genéticos escolhidos, os alunos foram instigados a refletir sobre se um determinado experimento foi “eticamente correto” ao ser realizado na época e se atualmente ele continuasse a ser realizado que implicações éticas teriam.

A atividade foi positiva, pois, envolveu a participação de todos os alunos da turma. Percebemos que os conceitos de genética envolvidos nos experimentos fizeram mais sentido ao serem apresentados historicamente e com as relações éticas realizadas para contextualizar os mesmos.

## CONCLUSÕES

Através da prática realizada, percebemos que a contextualização relacionada à História da Genética ajudou os alunos a compreenderem melhor os experimentos e os conceitos de genética envolvidos nesses experimentos. Durante as discussões envolvendo a bioética relacionada a esses experimentos e na elaboração da “linha do tempo” houve uma grande participação dos alunos o que indicou que, em termos metodológicos, que a proposta foi bem recebida pelos alunos.

Em relação à formação inicial, o planejamento e desenvolvimento da atividade trouxe uma experiência positiva às bolsistas de ID envolvidas. As etapas vivenciadas (discussões teóricas – vivência na escola – elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem – reflexão sobre a experiência vivenciada) foram um ganho formativo proporcionado pelo PIBID.

---

## REFERÊNCIAS

CREMERJ (Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro). Bioética e Medicina. Rio de Janeiro, 2006.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, SEDUC-GO, 2013. Disponível em: [portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf](http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf). Visitada em: 13/08/2015.

MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da Ciência no ensino: Há muitas pedras nesse caminho... **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 24.1 p.112-131, 2007.

MARTINS, R. A. A história das ciências e seus usos na educação. In: SILVA, Cibelle Celestino (org.). **Estudos de História da Ciência: subsídios para a aplicação no ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

MATTHEWS, M. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, 12(3), p. 164-214, 1995.

PEREIRA, T.L.; SÁNCHEZ, C. A bioética e o ensino de ciências: algumas reflexões. **Ciência em Tela**, v. 3, n. 1, 2010.



## **TRABALHANDO COM MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA ESCOLA**

**FABRETTE**, Bruno Momisso; **FREIRE**, Jonathan Henrique Guimarães; **SOUZA**,  
Cristiana Miriam Silva; **CAMPOS**, Nilceia Protásio.

**Palavras-chave:** Pibid, Educação Musical, Música Popular Brasileira, Escola Pública.

### **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

Este texto relata a experiência do Pibid Música da Universidade Federal de Goiás (UFG) no Colégio Estadual Murilo Braga, em Goiânia/GO, destacando o trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2016.

O ensino musical é considerado, por muitos, como uma atividade lúdica, criativa e inspiradora, mas requer conhecimentos e habilidades por parte de quem ensina. Desse modo, o papel do professor é de mediar um diálogo entre o que os alunos já vivenciam e o que é novo para eles. Nesse sentido, e destacando as atividades recentes, o ensino de música no Colégio Estadual Murilo Braga procura mostrar o repertório do cancioneiro popular brasileiro, ampliando o gosto musical dos alunos e proporcionando novas abordagens no que se refere ao repertório já conhecido.

Assim, numa perspectiva multicultural, os alunos reconhecem a diversidade de práticas musicais e a necessidade de incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem musical, nas escolas de educação básica. Por conseguinte, vêm a necessidade de romper com práticas instituídas e cristalizadas, e adotar novos repertórios musicais e outras referências sociais. (PIRES, 2015, p. 10).

O trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Pibid Música busca, entre outras coisas, proporcionar o conhecimento da música produzida no Brasil, instigando os alunos à pesquisa e abrindo possibilidades de participação nas aulas, por meio de sugestões e troca de ideias. Essa participação do sujeito no planejamento é essencial para que se estabeleça uma boa relação entre alunos, professores e bolsistas, “pois essa relação que dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (MÜLLER, 2002, p. 276).

Importante considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando reconhece a importância do contato com a música regional, permitindo ao aluno conhecer as raízes de sua cultura, associando as artes como elemento de identidade de um povo. E a partir



esse repertório também é possível para além dos conhecimentos e habilidades musicais, suscitar ideias que desenvolvam no aluno uma postura reflexiva.

Para Queiroz (2013, p. 102),

[...] a escola é um contexto configurado na contemporaneidade para “preparar” o indivíduo para a vida, formando-o a partir dos conhecimentos eleitos cruciais de serem aprendidos pelo sujeito para o seu desenvolvimento humano, tornando-o apto a se inserir e a viver consigo mesmo, com o mundo natural e com a sociedade.

Com base nisso, a música e seu ensino devem ser trabalhados na escola, de forma a contribuir para a formação de um indivíduo crítico, atuante e preparado para a realidade em que vive.

A música que faz parte do cotidiano do aluno tem maior alcance no ensino, pelo seu caráter vivencial (SOUZA, 2000). Mas existe uma amplitude quando consideramos as possibilidades de gêneros e tipos de música, e algumas podem, ser um tanto distantes da realidade de alguns indivíduos, como podemos citar: música de concerto, música eletroacústica, ou mesmo música folclórica. Quando o educador musical escolhe um veículo de transmissão de conhecimento que dista muito da vida real de seus estudantes, encontra enorme desafio. Inicialmente, ao tentar desenvolver competências musicais é mister começar com algo que o aluno traz. Esta atitude favorece a criação de uma empatia professor-aluno, consequentemente, o vínculo de aprendizado é instaurado.

## OBJETIVOS

O subprojeto de música no PIBID tem como objetivo investir na formação inicial de educadores musicais e oportunizar aos alunos da escola pública a experiência de apreciar, conhecer, interpretar e ampliar seus conhecimentos sobre música.

## METODOLOGIA

Há três anos, o Pibid desenvolve atividades no Colégio Estadual Murilo Braga, mais especificamente com trabalhos direcionados ao ensino coletivo de violão, canto coral e, por um período, ensino de trompete na banda marcial. É possível constatar resultados no que se refere ao aprendizado e envolvimento dos alunos com a música. A técnica do instrumento vem sendo trabalhada a partir do repertório e exercícios técnicos que desenvolvemos para cada barreira a ser vencida.

No caso do violão e do grupo coral, mensalmente, foram trabalhadas entre 4 e 6 músicas, escolhidas a partir de um critério técnico, já que para o desenvolvimento do aluno

precisamos de desafios mensais, estilístico, gênero musical ou, algumas vezes, trabalhando em conjunto com algum tema que está sendo estudado em outras disciplinas.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

Ao final do semestre, foi possível concretizar o projeto que resultou em um espetáculo com o tema: “Minha banda favorita” – apresentado na/para a própria escola. Dentre as músicas: “Acima do sol” e “Vou deixar” e “Vamos fugir”, do grupo Skank; “Oração”, do grupo “A banda mais bonita da cidade”; e “Tempo perdido”, da Banda Legião Urbana.

Levar a música brasileira para as salas de aula é, antes de tudo, colocar o aluno em contato com sua própria cultura, visto que nos decorrer das aulas, é perceptível que seu repertório muitas vezes se limita ao que está circulando na mídia ou a um nicho específico de música. É também um desafio, pois nem sempre os alunos estão abertos para um determinado gênero ou estilo musical. Cabe aí um trabalho pedagógico de desconstrução de ideias ou gostos do senso comum, a fim de se ampliar horizontes e apreender novos saberes.

No caso da experiência do Pibid Música no Colégio Estadual Murilo Braga, o trabalho com música popular brasileira buscou valorizar gênero, estilo musical e letra, ampliando o repertório dos alunos. Nesse aspecto, encontramos pontos favoráveis e desfavoráveis.

É fácil quando se apresenta um repertório que os alunos já vivenciam. Também é positivo quando a música, mesmo que desconhecida, vence as resistências e alcança os estudantes. As dificuldades irrompem quando alguns alunos resistem ou não compreendem a relevância musical de determinada canção, fazendo com que o professor se dedique a atividades que promovam uma maior interação do estudante com o conteúdo em questão – o que exige conhecimento do contexto histórico e dos aspectos musicais a serem observados. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da formação do educador musical que, para Belochio (2013), deve ser ampla, perpassando o conhecimento técnico e incluindo discussões teóricas e filosóficas.

## CONCLUSÕES

O primeiro semestre de 2016 para o Pibid Música da UFG foi produtivo, se considerarmos que concluímos o período com uma apresentação musical pública, incluindo grupos de violão e coral interpretando música brasileira. No entanto, foi desafiador, devido ao desfalque de bolsistas (acadêmicos) que atuavam no projeto e não foram substituídos, ou ainda pelas incertezas quanto ao futuro que, em algum momento, gerou certa tensão quanto à execução de algumas ações na escola.

No âmbito da educação musical, qualquer interrupção seria um retrocesso ao que

conquistamos em termos de espaço e de oportunidades aos estudantes de escola pública, incluindo experiências musicais que enriquecem sua vida pessoal e, para alguns, perspectivas profissionais futuras no campo da música. Esperamos que o Pibid tenha sua continuidade e se fortaleça, pois, apesar da crise política e econômica que vivemos, é preciso olhar para o futuro em busca de novos horizontes e novas perspectivas.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELOCHIO, Cláudia. Educação básica e educação musical: formação, contextos experiências formativas. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.76-94 jan./jun. 2013.

MÜLLER, Luiza de Souza. **A interação do professor – aluno no processo educativo**. Universidade São Judas Tadeu, 2012. Disponível em: < [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/276\\_31.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf) >. Acesso em 07 set. 2016.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha (Trad.). A República- Platão. 10edPortugal: Editora: Calouste Gulbenkian, 2001.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, jul. dez. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013, Disponível em: < <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/288> >. Acesso em 07 set. 2016.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

## FONTE DE FINANCIAMENTO:

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

## A GLOBALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

<sup>1</sup>GOMES, Eliana Martins; <sup>2</sup>MARQUES, Marcela Conceição; <sup>3</sup>MORIM, João Victor; <sup>4</sup>MORIM, Eliana Martins; <sup>5</sup>MORIM, João Victor

**Palavras-chave:** Ensino, Geografia, Globalização.

### JUSTIFICATIVA

Este trabalho surge a partir das atividades desenvolvidas pelo grupo do PIBID/Geografia no primeiro semestre do corrente ano. Conforme a expectativa de aprendizagem que se manifestam no currículo referencia do estado de Goiás, o grupo optou pela escolha do tema devido às possibilidades de metodologias e pelas alternativas das intervenções que serão apresentadas a seguir.

O grupo segue a estrutura de 3 encontros semanais que se dividem em planejamentos pelas segundas feiras, estudos durante as terças e intervenções quando programadas nas quintas feiras.

No primeiro momento discutiremos os referenciais teóricos e as contribuições que foram obtidas durante os debates, seguido dos objetivos que pretendíamos com as intervenções. E por fim, apresentaremos as metodologias desenvolvidas pelo grupo e os resultados obtidos.

Assim, o conceito de globalização, de uma forma mais simplista, pode ser compreendido pelo processo de integração econômica, cultural, social e política. O que não é errado, no entanto não devemos, nas aulas, chegar com este conceito já formado. Os conceitos devem ser construídos de maneira que haja uma aprendizagem significativa, na qual é levada em consideração a realidade do aluno.

Shulman (1986) ressalta a importância que o professor deve compreender a disciplina que vai ensinar na sua natureza e organização, e a necessidade de relacioná-la com outras áreas do conhecimento.

<sup>1</sup> Instituto Sócio-Ambientais/UFG – email: [eliakimphilipe@gmail.com](mailto:eliakimphilipe@gmail.com) <sup>2</sup>

Instituto Sócio-Ambientais/UFG – email: [marvieira7813@gmail.com](mailto:marvieira7813@gmail.com)

<sup>4</sup> Instituto Sócio-Ambientais/UFG – email: [marvieira7813@gmail.com](mailto:marvieira7813@gmail.com)

<sup>5</sup> Instituto Sócio-Ambientais/UFG – email: [elianamarta.ufg@gmail.com](mailto:elianamarta.ufg@gmail.com)

Neste contexto, o objetivo em uma primeira análise decorrente das leituras e discussões realizadas pelo grupo foi apurar sob quais perspectivas os autores estudados abordam a temática **Globalização**. Para isso usamos os seguintes referenciais teóricos: Por Uma Outra Globalização, de Milton Santos, Globalização: as consequências humanas, de Zygmunt Bauman, e o documentário: O mundo global visto do lado de cá de Silvio Tentele.

A obra Milton Santos nos auxiliou a compreender que a globalização pode ser um fenômeno reversível, podendo ser usada para o bem da humanidade. Nesta obra o autor tem a intenção de mostrar a globalização como fábula, como perversidade e como ela pode ser.

Em Zygmunt Bauman, as contribuições centraram-se nas consequências da Globalização. Para o autor, os recursos disponíveis na sociedade pós-moderna não são homogêneos. Desta forma ele apresenta quem são os turistas e quem são vagabundos, em uma clara oposição entre aqueles que são privilegiados e os excluídos.

Quanto ao documentário de Silvio Tentele, a discussão nos orientou na compreensão dos problemas da globalização sob a perspectiva das periferias, seja no terceiro mundo, seja nas comunidades carentes.

## OBJETIVOS

- **Objetivo geral:** Entender os processos da globalização da economia e suas consequências econômicas, políticas, sociais e culturais para o mundo atual.
- **Objetivos específicos:** Levar o aluno a elaborar cartazes em uma oficina de recorte e colagem sobre o tema para identificar o conhecimento prévio dos alunos.
- Organizar um júri simulado como forma de verificação de aprendizagem.

## METODOLOGIA

As metodologias educacionais são um grande dilema, uma vez, que não existe uma receita pronta e acabada para determinar a melhor forma de ensino, já que tal processo se passa por relações técnicas, profissionais e pessoais entre alunos e professores. Assim, cabe ao docente definir o método ensino-aprendizagem mais coerente a realidade dos estudantes. Nessa concepção, o ensino de geografia se torna deslumbrante, trazendo muitas opções de abordagens

de temas que, em geral, são bastante aplicáveis as nossas vivências e convivências diárias.

Partindo dessa lógica, tentamos, após muitos estudos e debates, elaborar uma forma concisa de ensino na temática globalização, como era previsto pelo currículo estadual de Goiás para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Ademais, a elaboração do nosso projeto permeou sempre em formas práticas e que ao mesmo tempo exigissem reflexão e capacidade de trabalharem em grupo, tanto para nós pibidianos, como para os alunos.

Em um primeiro momento, fizemos uma mini oficina de recorte e colagem, a partir de algumas revistas aleatórias, para analisarmos o entendimento prévio dos alunos acerca do tema. Como já esperado, prezaram muito para o lado da criação e globalização dos novos recursos e redes tecnológicas, mesmo não completamente cientes que esses atingem a maioria da população e são frutos de um sistema competitivista que busca o lucro a todo custo. Alguns também, apelaram para os impactos ambientais causados pela exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais. O resultado foi que, mesmo sem saberem explicar muito o “porque” de tudo isso, eles levantaram pontos interessantes na discussão acerca do tema e das “questões globais”.

Posteriormente, orientamos nossos trabalhos no sentido de tentar explicar aos alunos o processo que se forma e justifica suas visões prévias, atribuindo sentido a elas. Assim, separamos alguns vídeos que abordavam o tema de forma didática, e em seguida pedimos algumas questões ou apontamentos que fossem de interesse comum para os alunos, que queriam saber mais sobre ou a reminiscência de alguma dúvida. A partir daí elaboramos uma aula-intervenção voltada ao esclarecimento e a efetivação da compreensão temática pautada nos “porquês” criados pelos estudantes, logo a discussão da aula foi bastante coerente, falamos coletivamente de temas como as multinacionais e seus impactos na economia global, capitalismo, impacto das tecnologias no cotidiano, problemas ambientais, conflitos entre países e a construção da pobreza originando desigualdade social. Por fim, apesar do pouco tempo, as atividades se mostraram bastantes satisfatórias ao quesito de aprendizagem, compreensão e cooperação dos alunos acerca do tema.

## RESULTADOS

Durante todo o período que foi trabalhado a temática sobre Globalização, os alunos se envolveram nas atividades de forma participativa e crítica. Desenvolveram trabalhos práticos como a construção de cartazes, onde pôde demonstrar seu conhecimento prévio sobre o tema proposto, produção de quadro comparativo no qual mostraram os pro e contras da Globalização e por fim realizaram um júri simulado que viria evidenciar a real contribuição do

PIBID no processo ensino aprendizagem nas escolas parceiras. O júri simulado é uma metodologia que favoreceu e fortaleceu o processo de aprendizagem dos alunos na Geografia levando-os a compreenderem a importância da leitura e pesquisa para melhor formar seus próprios conceitos.

### CONCLUSÃO

Através de uma avaliação podemos concluir que os encaminhamentos e metodologias utilizadas para abordar o conteúdo de Globalização apresentaram resultados satisfatórios no processo ensino aprendizagem.

As etapas desenvolvidas durante o estudo, planejamento e intervenções nos mostraram as possibilidades quanto ao tema e as metodologias de aprendizado para uma formação cidadãos capazes de compreenderem o meio em que vivem e as relações estabelecidas entre eles.

Foi verificado de forma positiva durante todas as etapas vivenciadas dentro e fora da escola que a assimilação do conteúdo e a construção de um conceito que melhor atendia as necessidades dos alunos foram alcançadas.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. Turistas e vagabundos. In: **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. P.85 – 110.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PROJETO ARARIBÁ: geografia/obra coletiva, concebida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Fernando Carlo Vedovane. 3ª ed: São Paulo. Moderna, 2001.

[http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW\\_mnM](http://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM). 2002: Acessado em: 11/05/2015. 15:00h.



## LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS

**GOMES**<sup>1</sup>, Fabiana Cristina (autora); **BARROS**,<sup>2</sup> Deusa Castro (supervisora).  
**BRITTO**<sup>3</sup>, Tarsilla Couto de (coordenadora/orientadora); **SILVA JÚNIOR**,<sup>4</sup>Wilton  
Divino da (coordenador/orientador).

Palavras-chave: Literatura, Práticas de leitura, Apreciação estética, Vivência literária.

### INTRODUÇÃO

Frequentemente vem à tona no meio acadêmico o debate da importância do ensino de literatura no ensino básico. E questões sobre sua relevância fazem parte das discussões do universo acadêmico. Temos diversas respostas que permeiam essas perguntas: “ler para fugir da realidade”, “ler para adquirir vocabulários e aprender gramática”, “ler para sermos cidadãos de bem”, “ler por prazer”. Há nessas expressões diferentes concepções de literatura que, necessariamente, não se anulam, mas se complementam. Acima de qualquer valoração que lhe queiram atribuir, o ponto que é consenso é a sua relevância para o sujeito contemporâneo.

Segundo Cândido, a literatura pode formar, não como um manual de virtude e boa conduta definido conforme os interesses dos grupos dominantes, mas pelo exercício das reflexões, afinamento das emoções e apreensão da complexidade da nossa existência, educando, portanto, assim como a vida, com suas luzes e sombras. A literatura, então, é defendida como um direito essencial de todo cidadão que deve ter livre acesso não somente à bens “que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual”.

. Assim, as oficinas de literatura do IFG, mediadas pelas professora Deusa, visaram a formação dos/as estudantes como leitores/as, que no exercício constante de interpretação, significação e ressignificação do texto estético ampliam sua reflexão e sua capacidade de (re)significar outros contextos acadêmicos e a própria realidade.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBID/Letras/Português - UFG Goiânia - e-mail: Fabiana.gms08@gmail.com;

<sup>2</sup> Supervisora do PIBID/Letras/Português - UFG Goiânia na escola-campo IFG Goiânia – e-mail: deusa.barros@ifg.edu.br;

<sup>3</sup> Coordenadora do PIBID/Letras/Português - UFG Goiânia - e-mail: tarsillacouto@gmail.com;

<sup>4</sup> Coordenador do PIBID/Letras/Português - UFG Goiânia - e-mail: wiltonufg@gmail.com.

A questão é a formação do leitor real: um sujeito que se impacta e destrói/reconstrói o ato de ler, em um movimento dialético (BARROS, 2014). O que pode possibilitar, portanto, a construção de novos olhares e diferentes interpretações da realidade.

Ao perceber a finalidade da escola, no contexto brasileiro, como a principal mediadora de textos literários, este presente estudo, através do PIBID, buscou nas oficinas de literatura, pesquisar e analisar a correlação entre conhecimento teórico e prática. A pergunta que deu alicerce a este estudo foi “qual as concepções e princípios teóricos que fundamentaram as oficinas de literatura realizadas no IFG?”. Este estudo, portanto, é resultado da avaliação e pesquisa das concepções, princípios teóricos e do saber-fazer docente que orientaram as atividades de leitura literária realizadas no IFG.

## **JUSTIFICATIVA**

Sabemos que o texto literário não humaniza conforme os padrões oficiais, porém ele nos possibilita a elaboração, reelaboração e ressignificação de nossa realidade. Se a linguagem é o mais caro patrimônio cultural de um povo e por ela se perpetuam e se transformam culturas, organizações sociais, maneiras de conceber o mundo e identidades sociais, culturais e linguísticas (REZENDE, 2015), a literatura, que é o trabalho estético dessa linguagem, também é uma forma de conceber essa realidade sócio-histórica-cultural, levando a um novo olhar sobre os sujeitos e sua cultura.

Diante de sua relevância científica, humana e sociocultural, e do quadro de formação de leitores nas escolas brasileiras, que converte a leitura literária em obrigação de elevação cultural ou melhoria do desempenho acadêmico (BARROS, 2014), surgiu a necessidade das oficinas de literatura, que já vinham acontecendo, com a professora Deusa Castro, antes da parceria do IFG com o PIBID, hoje umas das supervisoras do PIBID subprojeto letras/português. Assim, essas oficinas, dentre outras finalidades, surgem com esse propósito: formar leitores que leem por gosto, prazer e fruição, distanciando-os do quadro opressor da leitura para vestibulares e capacitando-os a refletir, interpretar e significar o texto literário e a reelaborar e ressignificar outros contextos.

Acima de tudo, visto que essa vivência literária proporcionada por essas atividades não estão desvinculadas de concepções e referenciais teóricos, e diante das dúvidas que foram surgindo quanto a sua constituição e estrutura, meu trabalho como bolsista do PIBID foi, também, integrar teoria e prática, base de qualquer formação docente, através do estudo das

concepções e referenciais teóricos que fundamentaram as oficinas de literatura, visando o aprimoramento de minhas próprias práticas de leitura.

## OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo avaliar as oficinas de literatura do IFG, realizadas no segundo semestre de 2015 e no primeiro de 2016. As oficinas foram semestrais, ofertadas para alunos/as do ensino médio integrado, com encontros semanais de duração de 3 (três) horas. As leituras passaram por todos os gêneros literários (lírico, dramático e narrativo), tanto por obras nacionais quanto internacionais, de autores e autoras, dentre eles/as Ana Cristina César, Bertold Brecht, Cecília Meireles, Dostoiévsky, Yêda Schmaltz, Pablo Neruda, entre outros/as.

O objetivo mais específico deste trabalho foi avaliar a relação entre teoria e prática, o que foi proposto inicialmente e como se deu sua realização na prática. Por isso, o foco desta avaliação serão as concepções de leitura, leitor, literatura que fundamentaram as atividades realizadas.

## METODOLOGIA E RESULTADOS

A dinâmica das oficinas de literatura já estava sistematizada quando nós bolsistas do PIBID começamos a participar em 2015, portanto cabia a nós investigar, analisar e pesquisar conceitos e concepções que fundamentaram e possibilitaram que ela acontecesse. Através do diálogo nas reuniões com os coordenadores do subprojeto letras/português, Tarsilla e Wilton, foi possível uma entrevista mais sistematizada com a professora/supervisora da escola-campo, Deusa Castro, sobre as concepções de linguagem, leitura, leitor e literatura que a ajudaram a orientar as oficinas realizadas. Assim, pudemos entender com mais propriedade os trabalhos de leitura, interpretação e a dinâmica das oficinas de literatura.

O que obtivemos foi um material rico que nos ajuda a refletir o ensino de literatura nas instituições escolares. A partir da entrevista com a professora/supervisora, compreendemos que as oficinas partiram de princípios teóricos que consideram o leitor como protagonista do significado da literatura para o mundo e para a vida (BARROS, 2014), o leitor em questão é o leitor real, tanto aqueles que leem best sellers quanto os de obras mais eruditas, pois não há leitor melhor ou pior, como a crítica literária muitas vezes quer acreditar, há o leitor real em um mundo real, que, no nosso caso, é o Brasil, com todas as suas especificidades de um país emergente.

Com esse leitor real, a leitura distancia-se daqueles valores utilitários que lhe queremos atribuir “ler para escrever, para conhecer, para ser”, e passa a ser influenciada por diferentes fatores na contemporaneidade, seja pela escolha individual, ou pelas editoras, ou por fatores sociohistóricos. A leitura literária, também, não está isolada no tempo e no espaço, por isso nas oficinas de literatura é acompanhada, muitas vezes, pelo teatro, cinema e música.

Dentre as correntes de pensamento que permearam as oficinas de literatura, do IFG, estão a Estética da Recepção, por Jauss e Iser, Sociologia da Leitura, por Bourdieu, Certeau, Chartier e Hebrárd, e Semiologia da recepção, por Umberto Eco.

## CONCLUSÕES

Já que a relevância da literatura é inquestionável e que, diferente de outros países, no contexto brasileiro a escola faz o papel de principal mediadora do conhecimento literário, é preciso recuperar o prazer e a relevância da literatura nessas instituições se pautando na apreciação estética da obra, sem convertê-la na obrigatoriedade mecânica e maçante, com atribuição de notas e valor quantitativo que, muitas vezes, provocam o afastamento entre aluno e obra literária.

Por isso, as oficinas de literatura do IFG se pautam em atividades de leitura de um molde não escolar em um contexto escolar. Assim, buscam, em atividades de leitura extraescolares, que tem se mostrado mais efetivas que as instituições escolares em relação ao hábito da leitura literária, elementos que podem contribuir para o contexto escolar, como espontaneidade, apreciação, não compulsoriedade e qualidade. O que faz do contato com a obra literária uma experiência mais positiva, motivando, quem sabe, esse/a leitor/a à leitura autônoma, por interesse e por vontade. E, por que não, por prazer?

---

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. C. *Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contexto escolar e extraescolar*. 2014. 202f. Tese (Doutorado em literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

\_\_\_\_\_. Oficinas de Literatura: vivendo o texto poético na escola. In: \_\_\_\_\_;

BUARQUE, J. *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: Editoria Vieira, 2010.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

ECO, H. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Ed.Record, 2003. YUNES, Eliana. (org.) *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, R. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/>. Acesso em 01/02/2013.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

## **O CONCEITO DE REGIÃO COMO POTENCIALIZADOR PARA O TRABALHO COM CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA FÍSICA – UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID**

**CAVALLINI**, Gabriel Martins (bolsista) **CORVALAN**, Rafael Alonso Jeronimo (co-autor), **COSTA**, Luan Soares (co-autor), **SANTOS**, Leovan Alves dos (co-autor), **MORAES**, Eliana Marta Barbosa de (orientadora)

**Palavras-chave:** Região, Geografia Física, Pibid, PNLD 2017.

### **INTRODUÇÃO /JUSTIFICATIVA**

O texto presente trata de uma pesquisa desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tal investigação tem como eixo central de análise e discussão o conceito de região. Toda regionalização tem seus méritos e limitações, mesmo as regiões que carregam a enorme pretensão de demonstrar um conjunto integrado de características devem ser problematizadas e questionadas juntamente com os alunos, uma vez que, toda proposta de regionalização emana de uma determinada leitura de mundo e desta forma, muda historicamente.

### **OBJETIVOS**

Compreender o conceito de região como elemento da compreensão do espaço, e em paralelo, analisar as potencialidades do conceito para o trabalho didático com os conteúdos da Geografia Física.

### **METODOLOGIA**

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho desenvolveu-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica do conceito de região e análise do conceito nos livros do 7º ano do Ensino Fundamental que foram aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017). Buscou-se analisar também quais conteúdos da Geografia Física são potencializados ao trabalhar a proposta de regionalização trazida pelos livros selecionados.

### **RESULTADOS**

#### **O conceito de região no ensino de Geografia**

O conceito de região é tido para alguns autores em Geografia como muito importante para os estudos geográficos e para o ensino de Geografia. Para Corrêa (2000, p. 5) “os conceitos de

região e organização espacial são básicos para se compreender o caráter distinto da geografia no âmbito das ciências sociais, indicando a *via geográfica* de conhecimento da sociedade”.

Para entendemos o conceito de região segundo Gomes (2012) é preciso ao invés de trabalhar com conceitos “puros”, buscar os diferentes usos e diferentes operacionalidades do conceito. Este pensamento nos permite conhecer os diferentes sentidos que podem existir no conceito de região nas diversas esferas onde é utilizada. Cavalcanti (2003), por sua vez, destaca que é possível compreender a região, na atualidade, como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Defini-se assim região a partir de recortes múltiplos com elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas entre um poder central, a questão do controle e da gestão de um território.

### **O conceito de região nos livros de geografia do 7º ano do ensino fundamental: as regiões brasileiras**

Ao trabalhar o conceito de região faz-se necessário que o professor problematize com os alunos essas divisões regionais e questione quais os critérios que foram utilizados para chegar a determinada divisão, uma vez que, há diferentes possibilidades de regionalizar. Haesbaert (2014) destaca que o conceito de região é um conceito fundamental para o ensino: grande parte das estruturas curriculares, tanto em termos de ensino básico quanto de ensino universitário (disciplinas da área de Geografia Regional), ainda é pautada por divisões regionais, seja em escala nacional (Geografia Regional do Brasil), mundial (Geografia Regional do Mundo).

Trabalhar com o aluno o conceito de região, desta forma, é criar condições para que este entenda que há diferentes possibilidades de regionalização dependendo do sujeito e do objetivo do sujeito que está regionalizando. Como elemento do planejamento desta investigação realizou-se uma análise de livros didáticos que serão adotados na rede pública de educação do Brasil a partir de 2017. Estabeleceu-se que seriam analisados todos os livros do 7º ano do Ensino Fundamental das onze obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017) do Ministério da Educação. Nesta análise foi verificada qual o conceito central de região que estava presente em cada obra analisando tanto o Livro do Aluno quanto o Manual do Professor. Buscou-se também perceber quais conteúdos da Geografia Física são potencializados pelo Livro Didático ao trabalhar a proposta de regionalização adotada. Dados desta análise são apresentados no



quadro a seguir:

**Quadro- Análise dos Livros do 7º ano das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais).**

<i>Obra didática</i>	<i>Conceito de região na obra didática</i>	<i>Conteúdos da Geografia física potencializados pela obra didática</i>
Integralis – Geografia	O termo região é utilizado de forma bastante usual no cotidiano das pessoas. No entanto, para a geografia, trata-se de uma categoria de análise que auxilia no estudo do espaço geográfico e que difere da abordagem das demais ciências. (GARCIA; MORAES, 2015)	Relevo, hidrografia, clima, vegetação.
Por dentro da Geografia	Região consiste em agrupar áreas a partir de alguns critérios, formando uma unidade territorial que pode ser usada para analisar as condições de vida da população e propor ações que diminuam, por exemplo, as desigualdades sociais. (RIBEIRO, 2015)	Relevo, clima, Hidrografia, domínios morfoclimáticos.
Geografia a Cidadã	Podemos entender região como uma área de determinado território onde se localizam lugares com características semelhantes. (FURQUIM JR, 2015)	Ambiente
Projeto Mosaico - Geografia	A região corresponde a uma determinada porção da superfície terrestre, de extensão variada, cujas características a distinguem das áreas vizinhas. (GARCIA e BELLUCCI, 2015)	Clima, relevo e vegetação.
Geografia Espaço e Vivência	Áreas que podem apresentar características naturais, sociais ou históricas semelhantes, mas que se distinguem das características encontradas em outros lugares. (BOLIGIAN, 2015)	Clima, hidrografia e ambiente.
Vontade de saber - Geografia	A noção de região está ligada à noção de diferenciação de áreas. Nesse sentido, uma região é delimitada por apresentar um conjunto de características distintas em relação as outras áreas. (TORREZANI, 2015)	Clima, vegetação, relevo e hidrografia.
Geografia Nos dias de hoje	Região se faz pela coerência funcional que se estabelece a partir das relações mutáveis com diferentes pontos. (GIARDINO, 2015)	Clima, relevo, vegetação, hidrografia.
Expedições geográficas	O conceito de região foi escolhido como caminho didático e como fio condutor para classificar partes	Relevo, Clima, hidrografia

Projeto Apoema - Geografia	Uma região apresenta características que a individualizam nos aspectos econômico, cultural, humano ou físico. (MAGALHÃES, 2015)	Relevo, clima, vegetação
Geografia - Homem & Espaço	Determinadas áreas da superfície terrestre apresentam naturais, históricas, culturais, sociais e econômicas que estão relacionadas entre si. A cada área dessas podemos denominar região. (BRANCO e LUCCI, 2015)	Clima, vegetação, relevo e
Para viver juntos - Geografia	Ir além da compreensão de região é pensar em um espaço com características comuns, sinalizando por dados estatísticos. É preciso entender que a regionalização é decorrente de um processo histórico. (SAMPAIO, 2015)	Hidrografia, clima, vegetação.

**Fonte: Brasil, 2016.**

O Guia PNLD 2017 (BRASIL, 2016) destaca que apesar das limitações apontadas, não se propõe que o conceito de região seja suprimido, mas que a ele deva ser incorporado seu avanço conceitual, sobretudo no que diz respeito à globalização e à sociedade em rede. Nesse sentido, incentiva-se que as regiões (regiões brasileiras, as Américas e os continentes) sejam abordadas de forma inter-relacionadas e integradas a partir de temas relevantes para a compreensão do espaço geográfico em sua *totalidade*. MORAIS (2013) destaca que o papel da Geografia na escola é formar cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vive. Para isso, faz-se necessário relacionar elementos socioculturais com elementos físico-naturais, sendo este aspecto uma peça fundamental na compreensão da realidade.

## CONCLUSÕES

Toda regionalização tem seus méritos e limitações e o professor de Geografia em sua prática deve trabalhar com os alunos o conceito de região de forma que os alunos percebam e tenham consciência deste fato. Desta forma, o professor de Geografia deve estar consciente dos objetivos de seu trabalho, do efetivo potencial explicativo que a regionalização adotada. Na análise dos livros aprovados no PNLD 2017 verificou-se que os conteúdos da Geografia Física aparecem relacionados ao quadro físico, onde são descritos os complexos vegetais, os tipos climáticos, a hidrografia, e demais aspectos referentes a condições naturais. As inserções que se referem às questões ambientais, na maioria das vezes, surgem como um recorte ao final do capítulo ou uma atividade complementar da unidade, quase nunca é trazido um tema problematizador e mobilizador para a análise das questões ambientais e da relação natureza sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. 7º ano, São Paulo: Moderna, 2015.
- BOLIGIAN, L. et al. **Geografia Espaço e Vivência**. 7º ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.
- BRANCO, A. L.; LUCCI, E. A. **Geografia homem & espaço**. 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- CORRÊA, R. L. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 200. FURQUIM
- JUNIOR, L. **Geografia Cidadã**. 7º ano, São Paulo: Editora AJS, 2015.
- GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p.49-76.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 2003.
- GARCIA, H.; MORAES, P. R. **Integralis Geografia**. 7º ano, São Paulo: Ibep, 2015.
- GARCIA, V. P.; BELLUCCI, B. **Projeto Mosaico: geografia**, 7º ano, São Paulo: Scipione, 2015.
- GIARDINO, Claudio et al. **Geografia: nos dias de hoje**. São Paulo: Leya, 2015.
- HAESBAERT, R. Região/Regionalização frente aos processos de globalização e os desafios para o ensino. In: GIORDANI, A. C. **Aprender geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- MAGALHÃES, C et. al. **Projeto Apoema: geografia**. 7º ano, São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- MORAIS, E. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, L.S. **Temas de geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.
- RIBEIRO, C. W. **Por Dentro da Geografia**. 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2015. SAMPAIO, F.
- S. Para Viver Juntos: geografia. 7º ano, São Paulo: Edições SM, 2015. TORREZANI, N. C.
- Vontade de Saber Geografia**. 7º ano, São Paulo, FTD, 2015.

## JÚRI SIMULADO: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE GOIÁS EM DEBATE.

**GOMES**, Kamila Rodrigues<sup>1</sup>; **JESUS**, Edson Oliveira<sup>2</sup>; **CARVALHO**, Isabela Ruconsve<sup>3</sup>; **SILVEIRA**, Vinicius Lourenço<sup>4</sup>; **BUENO**, Miriam Aparecida<sup>5</sup>.

**Palavras-Chave:** Militarização, Júri Simulado, Educação, Gestão Escolar.

### JUSTIFICATIVA

Atualmente no estado de Goiás há uma forte ação governamental para a militarização dos colégios estaduais, conforme MENDONÇA em reportagem da BBC Brasil (2014), a justificativa para adoção de tal medida está no discurso de que a militarização das escolas funciona como um mecanismo inibidor da violência. Esse resultado seria obtido pela presença dos policiais militares no corpo pedagógico e disciplinar do colégio, com intuito de que sua presença na escola imponha aos alunos um modelo disciplinar rígido que os formará como “cidadãos de bem” e os livrará dos problemas enfrentados por grande parte dos colégios públicos convencionais.

### OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é analisar a gestão dos colégios militares em relação aos colégios públicos e buscar compreender se esse tipo de gestão favorece ou não a formação de cidadãos críticos conscientes e emancipados.

### METODOLOGIA

Certos de que a construção de conceitos e a aplicação de metodologias são cruciais para a prática docente, o PIBID – Geografia realizou uma atividade que envolvesse

---

1 Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: kamilarodrigues59@hotmail.com 2 Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: edijesus@hotmail.com 3 Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: Isabela\_ruconsve@hotmail.com 4 Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: viniciussilveiravini@gmail.com 5 Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – email: Miriam.cerrado@gmail.com

seus integrantes, visando oportunizar uma reflexão da problemática que circunda a militarização das escolas públicas no Estado de Goiás. O trabalho se desenvolveu através de análises de artigos, matérias jornalísticas, revistas cujos temas centrais abordavam a questão da militarização das escolas públicas em Goiás, além das leituras de manuais oriundos dos colégios militares para que pudéssemos a partir de tais análises construir uma base referencial que nos permitisse entender a realidade vivenciada nesse ambiente escolar e desta maneira nos posicionar.

Outra ação desenvolvida pelo grupo foram as entrevistas com professores atuantes em colégios militares, alunos e ex-alunos de tais instituições, o relato dessas pessoas foi de extrema importância para a formulação de argumentos utilizados na atividade intitulada “júri simulado”, a mobilização da estratégia consiste na realização de um julgamento fictício. O réu em julgamento foram os colégios militares e seu regime de gestão. A atividade envolveu todos os integrantes do PIBID

– Geografia. O grupo, em sua totalidade é composto por 26 pessoas das quais quatro são professores supervisores, desse total determinou-se uma divisão através de sorteio, que estabeleceram duas posições de atuação: acusação e defesa. O desenvolvimento dessa estratégia de ensino passa a ser significativa quando se observa as contribuições de Anastasiou e Alvez:

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento como: defesa de idéias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. Ainda, a estratégia pode ser regada de espírito de dramaturgia, o que deixa atividade interessante para todos independente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um nº elevado de estudantes. (ANASTASIOU e ALVEZ, 2004. p. 42).

Nesse sentido houve uma forte mobilização de todos os integrantes do PIBID – Geografia,

os grupos em suas respectivas divisões selecionaram seu advogado e um auxiliar, o corpo de jurados foi composto por pessoas externas ao grupo PIBID, foram convidados um estudante de graduação, uma mestranda e uma doutoranda em Geografia. A acusação e a defesa possuíam um limite de tempo para expor suas argumentações, o júri simulado também contou com a participação de testemunhas.

## RESULTADOS

Obtivemos dois votos a favor e um contra, resultando na condenação do réu, as alegações que justificam esse resultado se basearam no entendimento de que a polícia está apta a atuar em assuntos da educação por não oportunizar aos alunos sua liberdade intelectual e de expressão, além de criar um ambiente opressivo e repressivo. Conforme ALVES (2003) ao uniformizar e padronizar comportamentos há uma negação de suas individualidades do sujeito, tornando o ambiente escolar estranho e distante de suas realidades.

A rejeição da militarização dos colégios se deu na afirmação das concepções estabelecidas por Paulo Freire ao considerar uma “Pedagogia que faça da opressão suas causas de objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” FREIRE (1968) Tal concepção visa por meio da reflexão e da análise, a conscientização de qualquer sujeito conduzindo-o a atuar ativamente em seu meio social, tornando-o capaz de transformar sua realidade e exercer a cidadania conscientemente. O desenvolvimento dessa atividade dentro do PIBID contribuiu para que pudéssemos conhecer e entender as dinâmicas dos colégios militares, essa visão é importante para que nós graduandos em licenciatura, construamos uma percepção crítica dessa realidade e atuemos nas unidades de ensino como professores capazes de um posicionamento diante de medidas estatais que limitam e atrofiam as atividades desenvolvidas na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando Adorno (1995) as unidades de ensino devem primeiramente entender a educação como um instrumento libertário necessário para que os cidadãos compreendam as atividades escolares como formas democráticas de construção de saberes constituindo-as como espaços de questionamentos e aprendizagens, considerando a importância que o cotidiano dos alunos assume nesse contexto. O diálogo desenvolvido no colégio militar é unilateral feito sobre ordens opressivas, criando assim uma disciplina a preço do medo, e um espaço educacional nessas



condições não formará cidadãos capazes de questionarem e modificarem sua realidade é necessário diante desse ambiente buscar desenvolver uma educação emancipadora que deve ser pautada no pluralismo de idéias como o principal instrumento de formação de cidadãos autônomos e conscientes, o objetivo desse tipo de ação é evidenciar um modelo de ensino que oportunizará a sociedade sua transformação em um ambiente mais justo e igualitário.

Aportando LIBÊNIO (1992) nossa sociedade atual é contemplada por uma grande diversidade étnica, social, religiosa e cultural, que necessita de modelos de gestões educacionais que supram suas demandas, portanto, defendemos um modelo educacional gestado democraticamente por profissionais da educação e emancipador que forme indivíduos capazes de exercerem sua cidadania.

---

## REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Nilda. **Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: UERJ, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: agosto de 2016. Pitágoras Rede, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. ed. 5. Joinville: Univille, 2009.

COLÉGIO MODELO VASCOS DOS REIS. **Regulamento**. Disponível em:<<http://colegiomilitarpmvr.com.br/Regulameto.asp>>. Acesso em: agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **A Democracia da Escola Pública**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MENDONÇA, Renata. **Goiás aposta em 'militarização' de escolas para vencer violência**.

São

Paulo,

2014.

Disponível em:<[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819\\_salasocial\\_eleicoes\\_educacao\\_escola\\_militarizada\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm)>. Acesso em: agosto de 2016.



## ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DEREK HODSON

SOARES, Karinna Mendanha<sup>1</sup>, ARAUJO, Tharic de Freitas<sup>2</sup>, VIEIRA, Alésio

Clarete Isaac<sup>3</sup>, OLIVEIRA, Guilherme Colheirinhas<sup>4</sup>, GENOVESE, Luíz Gonzaga  
Roverse<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Ensino de física, Experimentação, Ensino básico, Ciência

### INTRODUÇÃO

A inclusão da experimentação no ensino de física tem sido bastante comentada por vários pesquisadores do ensino de ciências, dentre eles está Marcelo Giordan que afirma que os alunos atribuem a experimentação a um caráter motivador e lúdico contribuindo para a aprendizagem no ensino (1999). Esse caráter motivador e lúdico traz ao aluno um interesse ao que está sendo estudado, mas será que o aluno vê o experimento apenas como uma aula diferente ou consegue ver no experimento um caráter científico? E o modelo de experimento abordado pelo professor consegue atingir os objetivos corretos? Inicialmente, ao trabalhar com alunos algum experimento, devemos ter em mente que os experimentos no ensino de ciências são diferentes do experimento na ciência (HODSON, 1988).

Pensando nestas questões, este trabalho é uma análise de uma aula experimental feita pela autora principal, na escola na qual trabalha como bolsista, juntamente com o professor orientador.

### METODOLOGIA

Com isso, uma atividade envolvendo experimentação se iniciou com a Bolsa de Iniciação a Docência, fornecida pelo governo federal para estudantes licenciando começarem a atuar no campo escolar; na Universidade Federal de Goiás, mais precisamente no Instituto de Física, trabalhamos com o que chamamos de Grande

<sup>1</sup> Instituto de Física/CEPAE/UFG: E-Mail: karinnamendanha@outlook.com

<sup>2</sup> Instituto de Física/CEPAE/UFG: E-Mail: tharic555@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto de Física/CEPAE/UFG: E-Mail: avieirago@gmail.com

<sup>4</sup> Instituto de Física/CEPAE/UFG: E-Mail: [gcolheirinhas@gmail.com](mailto:gcolheirinhas@gmail.com)

<sup>5</sup> Instituto de Física/IF/UFG: E-mail: lgenovese@ufg.br

Grupo de Pesquisa (GGP), que inclui estagiários e bolsistas de várias escolas, chamadas de Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) que é um subgrupo do GGP. O objetivo maior do GGP é unir o campo escolar com o universitário, acabando com a hierarquização existente entre eles, e também unir estagiários iniciantes e experientes.

Com isso, essa atividade experimental, sobre movimento retilíneo uniformemente variado, foi realizada em um dos Pequenos Grupos de Pesquisa, o Colégio de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação – UFG (CEPAE-UFG), nesse PGP é trabalhado junto com Prof. Dr. Guilherme Colherinhas abordagens experimentais no ensino de física. O experimento surgiu a partir de um equipamento experimental, que possui na escola, que estuda a força de arrasto de um sólido dentro de um fluido, através deste experimento foi criado outro com materiais fáceis de serem encontrados e no qual os alunos poderiam montar.

A atividade experimental seguiu os seguintes passos:

- 1) Formar grupos de 5 a 6 pessoas;
- 2) Colar uma mangueira em uma régua;
- 3) Tampar uma das extremidades da mangueira;
- 4) Preencher a mangueira com um líquido viscoso. Cada grupo fez com um líquido diferente (óleo mineral, glicerina, fluido de freio, óleo de cozinha ou álcool em gel);
- 5) Colocar uma esfera de aço no interior da mangueira e tampar a outra extremidade da mangueira.

A proposta foi feita seguindo cada um desses passos:

- 1º passo: Neste passo foi mostrada a base teórica do experimento. Foi ministrada uma aula pela autora principal, nessa aula foi inicialmente feita uma discussão sobre o que eles tinham em mente sobre a função do experimento
- 2º passo: Neste passo seguiu a montagem do equipamento para realizar o experimento, montagem feita pelos próprios alunos..
- ▢▢ 3º passo: Neste passo os alunos retiraram dados do experimento. Os alunos mediram o tempo de queda da esfera usando o cronômetro do próprio celular.
- 4º passo: Neste passo os alunos escreveriam um relatório contando como foi

feito o experimento e escreveriam uma história sobre como seria viver em um planeta com aceleração gravitacional diferente da que vivemos.:

Todas essas etapas serão analisadas a partir das três funções pedagógicas que uma atividade experimental deve conter, de acordo com Derek Hodson. Essas três funções são: Aprender sobre a ciência, aprender ciência e fazer ciência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Derek Hodson (1988), existem três principais estágios no ensino de ciências: ensino de ciências pré-paradigmático (pré-científico); ensino de ciências dentro de um paradigma e ensino de ciências revolucionária. O autor nos traz tópicos em que um procedimento experimental deve se adequar, são eles: Aprender sobre Ciência, Aprender Ciência e Fazer Ciência.

Aprender Sobre Ciência: Há discussões passadas que tenham debatido uma visão distorcida da natureza da metodologia científica devido ao fato da relação observação-experimento-teoria ser tratado como algo simples. Porém, pode-se adotar um sistema mais adequado ao utilizar um programa utilizando os três estágios previamente ditos. Evidencia-se, então, que a mera utilização de experimentos não é onde se obtém a melhor metodologia científica, mas sim de outros modelos de experimentações, como simulações no computador (HODSON, 1988).

Destaca-se aqui o papel nulo do aluno na elaboração e no desenvolvimento da ciência a ser ensinada/ aprendida. Portanto, aqui há apenas a visão maquiada do ensino por transmissão onde o educando apenas recebe o conteúdo.

Dessa forma, os alunos possuem um papel realmente pratico na sua aprendizagem, deixando de apenas receber o conteúdo e a tarefa e fazer o necessário para obter a nota desejada.

Aprender Ciência: Hodson (1988) ressalva que as visões da ciência dos professores possuem um peso mensurável no conteúdo a ser ministrado, assim como na abordagem do mesmo, assim como sua visão de aprendizagem pesará na didática apresentada. Isso se reflete no papel do laboratório no ensinocientífico.

De acordo, o trabalho experimental deve servir, também, para mostrar aos alunos de que a ciência é algo extremamente próximo, cujas forças são constantemente exercidas no nosso dia a dia.

Fazer Ciência: Para se fazer ciência de maneira eficiente e adequada, são necessários alguns pré-requisitos. Entre eles estão: base conceitual apropriada, habilidade de execução de certas operações e algum talento experimental. Segundo essa lógica, o conceito de *fazer ciência* abrange dois fatores: a habilidade de projetar experimentos e a habilidade de fazer experimentos. Consequentemente, o *fazer ciência* é dada a visão errônea de ser algo simples, já que os fatores antes ditos são contextuais.

### ANÁLISE:

A análise partirá dos tópicos de Derek Hodson e mostrando qual etapa do procedimento experimental mais se adequou

O primeiro tópico é Aprender sobre Ciência: Neste tópico o processo de montagem do equipamento teve falhas, já que a montagem seguia um roteiro, porém os próprios alunos lidaram com os problemas que tiveram em vários momentos da montagem, por exemplo: vários deles viram que deveriam deixar a mangueira linear para conseguir melhores resultados e além disso eles puderam ver outras possibilidades para aquele experimento vendo o trabalho dos colegas e comparando resultados no processo de obtenção de dados.

Aprender ciência: Neste tópico o experimento conseguiu atingir objetivos em todas as etapas. Ao começar pela montagem do equipamento deixou os alunos mais próximos da ciência, já que vários dos equipamentos ele já tinham em casa ou na mochila escolar. Na obtenção de dados e reflexão do relatório ouve bastante discussões sobre os motivos do resultado obtido, e as questões a serem respondidas fizeram com que eles soltassem a imaginação.

Fazer ciência: Este tópico foi o que menos foi atingido, já que os alunos demonstraram não ter muitas habilidades para imaginar algo que fosse além do que foi proposto pela estagiária, ou seja, o experimento não tinha um problema a ser resolvido que pudesse mostrar aos alunos que se tem outras formas de realizar um trabalho experimental, independente do assunto.

## CONCLUSÃO

O experimento proporcionou aos alunos uma maior proximidade com o que estava sendo estudado em sala de aula, demonstrou para eles possibilidades para o movimento de queda livre e fez soltar a imaginação deles ao responder o questionário. De acordo com eles, o experimento mostrou para eles uma aula diferente e uma maneira mais leve de ensinar física, fazendo a aula ser proveitosa e descontraída. No entanto acredita-se que os outros objetivos não foram atingidos com tanto afinco devido a ausência de um problema comum ao trabalhar um experimento. Com isso, este trabalho teve grande influência no modo de pensar dos autores bolsistas, para a autora Karinna Mendanha, o projeto possibilitou ver mais fundo as necessidades do aluno, com diálogos foi possível notar suas dificuldades, isso contribuiu para que, com estudos, seja possível construir uma nova proposta experimental envolvendo Natureza da Ciência juntamente com a Visão deformada do cientista na escola, com objetivo de assim, continuar a trabalhar para uma educação no ensino de ciência com menos estereótipos, e mostrar que a ciência pode ser feita por todos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HODSON, Derek. Paulo A Porto. Experimentos na Ciência e no Ensino das Ciências. Nova Zelândia: Universidade De Auckland. 1988

## SEXUALIDADE E PAPÉIS DE GÊNERO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

**RIBEIRO**, Karla Graciano<sup>1</sup>; **SILVA**, Letícia Thays Bessa<sup>2</sup>; **BALDUINO**, Jordana de Castro<sup>3</sup>, **SILVA**, Lueli Nogueira Duarte<sup>4</sup>, **DE PAULA**, Adria Assunção Santos<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Educação, PIBID, Psicologia, Sexualidade.

### INTRODUÇÃO

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia possibilita aos estudantes desde sua primeira turma, além da formação em bacharel, a licenciatura em psicologia como modalidade complementar e opcional. Essa oferta se torna obrigatória a partir das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação de Psicologia (BRASIL, 2011) em que se estabelecem normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores. Neste curso, para obter a formação de professor em Psicologia, o estudante deverá cumprir uma carga horária adicional de 1140 horas. Esta carga inclui seis disciplinas que versam sobre conhecimentos, habilidades e questionamentos fundamentais para a docência e duas disciplinas de estágio obrigatório supervisionado.

Apesar de não haver, atualmente, campo de atuação definido para o professor de Psicologia, acredita-se que os conhecimentos e reflexões da área podem propiciar mudanças significativas na educação, fomentando formação mais crítica e reflexiva. Para isso, é imprescindível conhecimento sólido e crítico do psicólogo sobre as múltiplas facetas da educação. Destaca-se, neste sentido, a importância da formação de licenciatura em Psicologia considerando os conhecimentos e práticas que podem surgir do intercâmbio entre o campo psicológico e educacional. Silva e Balduino (2015) destacam que esta relação deve superar o aspecto instrumental e imediato a fim de pensar conhecimentos psicológico como ferramentas de análise, crítica e superação da realidade e prática escolar.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBID- Psicologia/UFG - email: karla.g.ribeiro89@gmail.com;

<sup>2</sup> Bolsista PIBID- Psicologia/UFG - email: leticiabessat@gmail.com;

<sup>3</sup> Coordenadora do projeto – Psicologia/UFG - email: jordanabalduino@gmail.com;

<sup>4</sup> Coordenadora do projeto – Psicologia/UFG – email: lueliduarte1963@gmail.com;

<sup>5</sup> Supervisora da disciplina - IFG Goiânia Oeste- email: adriapsi1@yahoo.com.br;

Enquanto licenciando, o estudante de Psicologia pode participar do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e visa o contato com a docência durante a graduação. Dentre as atuais instituições parceiras do PIBID, há o Instituto Federal Goiano (IFG) - Campus Goiânia Oeste. Nesta instituição, está em desenvolvimento o curso intitulado “Sexualidade e papéis de gênero: uma (des)construção” cujas aulas são ministradas pelos bolsistas na disciplina “Relações humanas e psicologia do trabalho”, para o curso do primeiro ano de ensino médio integrado ao técnico em Vigilância na Saúde. A disciplina é realizada em aulas semanais com duração de uma hora e trinta minutos e conta com duas bolsistas vinculadas ao curso de Psicologia, uma coordenadora responsável pelo projeto, e uma professora supervisora responsável pela turma da instituição escolar.

### **JUSTIFICATIVA**

A participação no PIBID possibilita a aproximação do licenciando com as facetas e problemáticas da realidade da educação pública e articulação entre teoria e prática, aspectos intrínsecos e por vezes contraditórios. Ademais, esta experiência proporciona a formação de profissionais mais questionadores e capacitados para atuar no campo tão desafiante da educação brasileira.

Considera-se também que o Programa implica possibilidades importantes para os alunos da instituição parceira, os quais, com o suporte dos bolsistas, podem refletir e dizer sobre sexualidade e gênero. A relevância de abordar esta temática partiu da própria professora supervisora da disciplina e é ressaltada pela literatura. César (2009) aponta que no ano de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais indicaram as diretrizes e temas para a educação sexual e que a crescente diversidade sexual nas escolas apontadas por pesquisas com alunos e professores indicam a urgência em discutir a temática. Da mesma forma, Freitas e Dias (2010), partindo de pesquisas no campo da saúde, identificaram a resistência de abertura de pais e professores para discutir questões relacionadas à sexualidade e reafirmam o papel fundamental da escola em promover uma educação ampla, incluindo aspectos da saúde, psíquicos, sociais e culturais da sexualidade. Pretende-se, com o plano de curso elaborado no PIBID, abarcar estas facetas que influenciam a sexualidade humana. As temáticas problematizadas em sala de aula possibilitam, assim, a mudança nas próprias relações interpessoais no ambiente educacional na medida em que buscam desconstruir concepções superficiais e preconceituosas.



## **OBJETIVOS**

O projeto “Sexualidade e papéis de gênero: uma (des)construção” foi elaborado com o objetivo de problematizar questões relacionadas à sexualidade e aos papéis de gênero e auxiliar os alunos na construção de senso reflexivo e crítico sobre a temática. Visamos, assim, desnaturalizar relações e conceitos reducionistas e preconceituosos ao informar e discutir identidade de gênero, orientação sexual e discriminação, debater sobre papéis de gênero e movimento feminista e discutir a sexualidade relacionada à saúde.

## **METODOLOGIA**

Este projeto foi estruturado a partir de encontros semanais entre a coordenadora do projeto e as bolsistas e cujo objetivo primordial era o de abordar temáticas relacionadas à psicologia e à educação na perspectiva da sexualidade.

As intervenções pedagógicas foram planejadas conjuntamente com a professora supervisora e coordenadora do projeto, na intenção de estabelecer um diálogo acerca dos materiais que seriam utilizados nas atividades teórico-práticas propostas. Para atingir os objetivos da disciplina, optou-se por aulas expositivas dialogadas (possibilitando aos alunos intervir, comentar, discordar e perguntar acerca dos conteúdos trabalhados), oficinas de leitura, recursos midiáticos (filme e slide), debates em grupo, e dinâmicas. O plano contém eixos de trabalho: conceito e construção da sexualidade humana a partir da Psicanálise, teorias sobre identidade de gênero e orientação sexual, preconceito e discriminação, papéis de gênero e mudanças sociais e questões da sexualidade e saúde. Apesar deste eixo, os assuntos abordados são decididos a partir do diálogo e conciliação com os alunos.

Devido a sensibilidade do tema e ao fato de ser tratado como tabu em muitos ambientes, antes das aulas negociamos com os alunos regras para discutir o tema e confeccionamos a “caixinha da sexualidade” na qual os alunos podem colocar anonimamente perguntas que serão respondidas pelas bolsistas.

## **RESULTADOS**

Ao seguir as premissas de Vigostki (1984), há a urgência de repensar as práticas dos profissionais de instituições de educação escolar e não-escolar, já que as ações dos educadores podem refletir nos comportamentos dos adolescentes visto que os temas abordados nas aulas requerem certa delicadeza e atenção ao serem tratados para não caírem no senso

comum, que não compreende os conceitos referentes à identidade de gênero de forma explícita e que não possui a noção de sexualidade como algo construído desde o nascimento.

O plano de trabalho ainda não foi concluído, porém, já são visíveis alguns resultados positivos. Os próprios alunos, durante as avaliações processuais da disciplina, afirmam a importância das aulas como subsídio para que tenham um conhecimento mais amplo e reflexivo do tema da sexualidade. Eles também ressaltaram como a metodologia das aulas, possibilitam uma liberdade de expressão, que favorece a discussão, propiciando a desconstrução de preconceitos acerca das diversas expressões sexuais na infância, juventude e vida adulta. Outro aspecto positivo é a relação construída entre bolsistas e alunos, marcada pelo respeito e postura ética.

No decorrer das aulas é possível observar que os processos de aprendizagem se efetivaram em ambos os lados: o de quem ensina (as integrantes da equipe executora) e o de quem aprende (os adolescentes da instituição), de tal forma que se estabeleceu uma relação dialética, de mão dupla, entre o ensinar e o aprender.

## CONCLUSÕES

Alguns desafios encontrados na prática são adquirir habilidades de transposição didática, planejar e desenvolver a disciplina com o cuidado que o tema exige e com a postura ética recíproca em sala de aula. Destaca-se, também, o desafio de trabalhar com adolescentes a partir de uma compreensão ampliada da sexualidade proposta por Freud, o que sucedeu um grande cuidado já que esse tema remete a muitas dúvidas e questionamentos principalmente referentes a pensamentos do senso comum.

A partir da experiência, conclui-se que, o PIBID em muito contribui para a formação dos alunos de licenciatura de Psicologia da Universidade Federal de Goiás lhes proporcionando além de crescimento acadêmico também proporciona crescimento pessoal. Trabalhar a sexualidade e suas vicissitudes na educação constitui um modo de intervenção na realidade dos adolescentes, modificando as tensões e o dinamismo antes existentes, sendo uma forma de proporcionar reflexão crítica sobre como o tema é vivenciado tanto em suas próprias relações sociais.

---

## REFERÊNCIAS

BALDUINO, C. J., SILVA, D. N. L. Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação In: HUR, U. D,

LACERDA,

J. F., RESENDE, S. M. (Orgs) *Psicologia e Transformação: intervenções e debates contemporâneos*. Goiânia: Editora Ufg, 2015, p. 107- 125.

BRASIL. Resolução nº45 de 15 de marco de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. DOU 16/03/2011 – p.19 – Seção 1 – Diário Oficial da União, Brasília, 2011

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”, *Educar em Revista, Curitiba*, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004)

&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 14 de Setembro de 2016

FREITAS, R.K; DIAS, Z. M. S. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, vol.19, n.2, p.351-357, abr/jun. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200017&lng=en&nrm=iso)

[07072010000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200017&lng=en&nrm=iso)> Acessado em: 14 de Setembro de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia. Goiânia, GO, 2007

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994

**Fonte de financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)

## PRÁTICAS DE LEITURA DO PIBID NA ESCOLA SANTA MARTA

**XAVIER**, Leticia Kaila Rodrigues<sup>1</sup>; **SOUZA**, Mylleide Viana e<sup>2</sup>; **LOPES**, Karla Rachel da Cunha<sup>3</sup>; **BRITO**, Tarsilla Couto de<sup>4</sup>; **JUNIOR**, Wilton Divino da Silva.<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** PIBID; Leitura; Literatura; Estranhamento.

### INTRODUÇÃO

Com base em observações e intervenções desenvolvidas na Escola Municipal Santa Marta, durante o avanço do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (FL/UFG), nos períodos letivos de 2015/2 e 2016/1, teve lugar uma sequência de atividades para os alunos de quarto e quinto ano do ensino fundamental centradas nas releituras de contos de fadas de autores como Perrault, La fontanie, Irmãos Grimm e Jacobs. O objetivo dessa apresentação é relatar essa experiência e analisá-la à luz da teoria do estranhamento proposta pelo formalista russo Victor Chklovsky no início do século XX.

### BASE TEÓRICA

Os formalistas surgiram na Rússia antes de 1917 e suas ideias floresceram durante as décadas de 1920 e 1930. No texto "A arte como procedimento", o autor inicia expondo o conceito "A arte é pensar por imagens" de Potebnia e os seus seguidores diziam que não existe arte e poesia sem imagem. Chklovski afirma que a fábula é mais simbólica que o poema, o provérbio mais simbólico que a fábula... e que o problema foi esta e outra definição, "A arte é antes de tudo criadora de símbolos", que resistiram e sobreviveram à derrocada da teoria sobre a qual estava fundada, mais intensamente na corrente simbolista e entre os seus teóricos. "...a poesia = a imagem, serviu de fundamento a toda teoria que afirma que a imagem = o símbolo = a faculdade de a imagem tornar-se um predicado constante para sujeitos diferentes.

<sup>1</sup> Faculdade de Letras/UFG – e-mail: leticiakaila@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Letras/UFG – e-mail: mylleideviana@gmail.com

<sup>3</sup> Escola Santa Marta – e-mail: karlarachel007@gmail.com

<sup>4</sup> Faculdade de Letras/UFG – e-mail: tarsillacouto@gmail.com

<sup>5</sup> Faculdade de Letras/ UFG – e-mail: wiltonufg@gmail.com

Esta conclusão seduziu os simbolistas... pela afinidade com as suas idéias, e se acha na base da teoria simbolista.”

Chklovski continua “As leis de nosso discurso prosaico com frases inacabadas e palavras pronunciadas pela metade se explicam pelo processo de automatização” afirmando que este processo também acarreta inconsciência. Para contrapor, apresenta como deve ser o ato de percepção: “E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a direção da percepção. O ato de percepção da arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado...”

Para o crítico Chklovski é necessário também esclarecer os limites da utilização deste recurso: quase sempre que há imagem, há singularização. “...a imagem não é um predicado constante para sujeitos variáveis. O objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento.”

Na última parte do texto ele fala que o estranhamento é um processo de desfamiliarização que ocorre na produção literária: a linguagem popular para a época usada por Pushkin (publicou de 1815 a 1877) e que para os contemporâneos era difícil e surpreendente. No início do século XX houve na Rússia a preferência de alguns autores darem prioridade a produções dialetais e pelos barbarismos. Cada um chama atenção à sua maneira, no outro oposto em Guerra e Paz nos discursos em francês eram utilizadas palavras russas. O autor conclui que apesar da tendência automatizante, “Na arte há uma ordem; entretanto, ....e o ritmo estético consiste num ritmo prosaico violado; houve tentativas para sistematizar estas violações.”

## OBJETIVOS

Com este projeto, pretendemos incentivar nos alunos o hábito de leitura individual através do resgate da prática de frequência da biblioteca e da leitura sensorial e imaginativa. Com isso, esperamos ainda contribuir para a constituição de um repertório de leitura que garanta a permanência pelo gosto da leitura além dos

muros da escola. Este projeto de prática de leitura, individual e em grupo, previa ainda, como parte constitutiva do jogo de interpretação, uma atividade de escrita imaginativa.

## **METODOLOGIA**

Chklovski vislumbra deslocamentos de significado temporais ou não, afastamentos ou aproximações do objeto e que mesmo para a singularização há limites determinados. O automatismo poderia ser assistir a um filme tipo blockbuster, e a singularização a um filme alternativo ou artístico, em outro momento o autor mesmo explicita esta tendência, como acontece na língua ou na produção artística poderá se inverter. Nada mais atual do que falar de automatismo e inconsciência que o autor mostra: nas artes, na vida cotidiana e na política é cada vez mais necessária uma singularização, quem sabe despertando a consciência e sensibilidade através da arte e da linguagem. Desse modo, aplicando a teoria do estranhamento, ao longo de dois semestres desenvolveu-se uma série de atividades, como: leituras individuais e coletivas, produção textual, elaboração de histórias verbais e produção artística.

## **DISCUSSÃO**

Diante disso, o que foi desenvolvido com o Pibid na Escola Santa Marta não passou de uma aplicação prática da teoria do estranhamento proposta por Chklovski. A professora regente selecionou sete alunos para realizarmos a entrevista, sendo duas meninas e cinco meninos. A faixa etária desses alunos é de 9 – 11 anos, estão cursando o quarto ano do ensino fundamental. Fizemos as seguintes perguntas: Qual história que mais gostam, se eles gostam de contos de fadas e o porquê e quais livros já leram. Alguns se referiram a filmes, desenhos animados, contos de fadas e histórias em quadrinhos. Entretanto, a professora nos informou que lê várias histórias (contos em geral) para os alunos e eles leem gibis da “Turma da Mônica Jovem”, o preferido deles. Como a maioria é do gênero masculino, o conto de fada não foi muito bem recebido, segundo os alunos, “é coisa de menina”, exceto a parte do príncipe lutando com dragões, ou seja, a aventura. Apenas uma aluna que gosta dos contos de fadas.

Pedimos para que eles nos contassem a história dos “três porquinhos”, como o esperado, ouvimos a versão tradicional. Propusemos contar uma versão diferente, a versão do lobo mau, alguns ficaram muito curiosos em saber. Fizemos a leitura em voz alta, perguntamos se gostaram da versão e o que tinha de diferente da versão tradicional. As respostas foram surpreendentes, pois todos apontaram e acharam estranho/interessante alguns fatos narrados. Para verificarmos o nível de leitura das crianças, fizemos a leitura compartilhada, cada aluno leu uma página do livro. Assim, identificamos alguns pontos que podemos trabalhar, a fim de elaborarmos o nosso projeto. Após o primeiro encontro ficamos desamparados e decepcionados pois os mesmos não possuíam uma bagagem literária consistente. Como a primeira intenção era trabalhar os contos de fadas e suas releituras, procuramos indagá-los a respeito do conhecimento que eles tinham dessas histórias e, mais uma vez, nos decepcionamos, pois os mesmos possuíam uma bagagem bem escassa da leitura de contos de fadas.

A partir daí, partimos do conto original dos "Três Porquinhos", trabalhamos a leitura compartilhada do mesmo e também apresentamos a eles uma releitura desse conto, na qual o lobo mal quem narrava a história e com a reação deles pedimos que eles recontassem a história verbalmente. Essa etapa foi um sucesso. Eles gostaram bastante da atividade desenvolvida e acreditamos ter construído neles um pequeno processo de estranhamento.

Depois do retorno às aulas no período letivo de 2016/1 resolvemos trabalhar o conto e as releituras de "Chapeuzinho Vermelho". No entanto, a metodologia usada foi diferente. Decidimos trabalhar primeiro a releitura e ver se esses alunos, agora um grupo de oito que estão do 5º ano do ensino fundamental, descobririam que o conto "Fita Verde no Cabelo" era uma releitura da Chapeuzinho. Dessa vez eles nos surpreenderam, fizeram interpretações incríveis. Com certeza o processo de familiarização com o conto foi nítido a partir do processo de estranhamento. No segundo encontro pedimos para que eles escrevessem sua própria versão de qualquer conto de fadas. E, eles nos surpreenderam novamente escrevendo histórias incríveis.

Na terceira intervenção pedimos para eles escrevessem a própria releitura de algum conto de fadas. Apareceram muitas misturas de contos de fadas com desenhos animados, no entanto, o objetivo de fazer com que eles soubessem elaborar uma narrativa com começo, meio e fim foi atingido. No quarto encontro trabalhamos outra releitura da Chapeuzinho, o conto "Chapeuzinho amarelo" do Chico Buarque. Pedimos para eles associarem a história com o conto tradicional e eles perceberam que havia vários elementos do mesmo que não apareciam



no conto do Chico, mas, mesmo assim, esse não deixava de ser uma releitura no conto tradicional. Como a história do Chico trata muito de trocadilhos, realizamos uma atividade com os alunos para exercitarem a imaginação e trocar o nome dos seus medos a fim de eles não existirem mais. No último encontro de primeiro semestre de 2016, a atividade que desenvolvemos foi um tanto quanto diferente das anteriores, pois pedimos que os alunos fizessem ilustrações do conto "Chapeuzinho Amarelo".

## CONCLUSÃO

A partir de todas as intervenções realizadas ao longo do período supracitado, pode-se inferir que nosso objetivo de despertar nas crianças o gosto pela leitura literária, através da teoria do estranhamento, foi alcançado. Dessa forma, fica evidente a necessidade do Programa de Iniciação à Docência – PIBID na formação dos estudantes de licenciatura, visto que o mesmo possibilita uma atuação direta com os alunos bem como assimila, em nós graduandos, a realidade do professor perante uma sala de aula.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow** in: Textos escolhidos. São Paulo: Abril, 1983.

CHKLOVSKI, Victor. **A arte como procedimento** in: Teoria da Literatura- formalistas russos. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

GINZBURG, Carlo. **Estranhamento: pré-história de um procedimento literário** in: Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## Fontes de financiamento

Capes

## HISTÓRIAS DE VIDA A PARTIR DE UMA (AUTO)BIOGRAFIA CONTRIBUINDO COMA FORMAÇÃO DO ALUNO

**CARDOSO**, Marcos Estêvão<sup>1</sup>; **ARAÚJO**, Kauara Kamila Souza<sup>2</sup>; **OLIVEIRA**, Leonardo Bruno Assis<sup>3</sup>; **OLIVEIRA**, Guilherme Colherinhas de<sup>4</sup>; **CARVALHO**, Sheila Gonçalves do Couto<sup>5</sup>.

**Palavras-chave:** (auto)biografia; história de vida; aluno; professor.

### INTRODUÇÃO

Essa proposta de ensino se deu, de forma experimental, caminhando paralelamente com a disciplina eletiva de construção de TCEM (Trabalho de conclusão de Ensino Médio) com um enfoque na Sociologia da Ciência, realizada pela bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e estagiária do curso de Licenciatura em Física, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Kauara Kamila Souza Araujo, sob a supervisão dos professores formadores, Leonardo Bruno Assis Oliveira e Guilherme Colherinhas de Oliveira, professores titulares do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG no qual realizamos o projeto, dentro das perspectivas previstas no Projeto Político Pedagógico do colégio. Toda essa rede estruturada sob a supervisão do professor formador Luiz Gonzaga Roversi Genovese e professora Sheila Gonçalves do Couto Carvalho coordenadores de área do PIBID no Instituto de Física da UFG.

Dentro deste quadro, visando a formação de professores e uma educação voltada ao estudantes do ensino médio, propomos a construção de um Projeto de Vida na busca de auxiliar o(a) estudante na participação de seu próprio processo de formação, reconhecendo que, o aluno, é um dos principais agentes de sua formação. Com isso, estamos pensando em uma educação muito além da sala de aula, educação essa que está ligada a toda a vida do sujeito de forma integral, interagindo com suas relações familiares dentre outras.

---

<sup>1</sup> Graduando do Instituto de Física/UFG • e-mail: marcosestevaocardoso@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do Instituto de Física/UFG • e-mail: kauara\_kamila@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Física • CEPAE/UFG • e-mail: leonardobruno.assis@gmail.com

<sup>4</sup> Chefe do Departamento de Física • CEPAE/UFG • e-mail: gcolherinhas@gmail.com

<sup>5</sup> Professora do Instituto de Física/UFG • e-mail: sheilapibid@gmail.com

## JUSTIFICATIVA

Para a realização desta proposta de trabalho, utilizou-se os conceitos de uma construção (auto)biográfica, defendida por António Nóvoa (2010) organizador do livro O Método (auto)biográfico e a Formação que traz um panorama de diversos autores que dialogam em cada capítulo ao longo do livro. Temos então a utilização do conceito de Biografia Educativa (JOSSO, p.65) que não é, em sua totalidade, uma biografia autônoma e sim se trata de uma produção dirigida e com fim específico, segundo Josso:

“Digamos sucintamente que a Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” à medida que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.”(2010, p.65)

Procuramos, por tanto, compreender os processos de formação que o indivíduo passou ao longo de sua vida acadêmica. Contudo, precisamos pensar no como iremos utilizar a biografia como uma forma de aprendizagem.

## OBJETIVOS

O desafio que temos é entender se, casos específicos do dia a dia de um aluno pode ser tratado como conhecimento científico. Segundo Ferrarotti esse é nosso maior problema:

Se o método biográfico optar por não iludir nem renegar mais a subjetividade e a historicidade absoluta dos seus materiais, de que modo fundamentará o seu valor heurístico? (2010, p.43).

Entendemos o aluno como um ser social, isso é entendido de forma clara por todos. Qualquer indivíduo imerso em uma sociedade, ou até mesmo fora dela, passa pelo estudo da sociologia. Quando pedimos para um aluno escrever sua história de vida, autobiografia, encontramos relações sociais em seu discurso:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VIa Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante•reestruturante. (FERRAROTI, 2010,p.44)

O meio social que cada um pertence, nós querendo ou não, molda seus indivíduos. Não é difícil de encontrar diversos grupos sociais e culturais. Hoje conhecidas como tribos urbanas. Com isso podemos enxergar um pouco da sociedade em cada pessoa. Pensando na práxis humana, concluímos também, que em cada indivíduo podemos ver a sociedade. Como continuou Ferrarotti:

Pois • e frisamos lucidamente a afirmação • o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (2010, p.44).

## METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar os objetivos previstos, de uma auto reflexão do aluno e demais envolvidos em sua formação, foi traçado um caminho a ser seguido. Neste caminho uma parte é perceber os processos de formação aos quais o indivíduo está submetido ao longo de sua formação acadêmica. Para tanto, foi-se ministrado aos alunos três processos descritos por Josso (2010), sendo estes:

1. Autonomização/Conformização;
2. Responsabilização/dependência;
3. Interioridade/Exterioridade.

Para detectar os processos acima descritos, aplicou-se um questionário, intitulado História de

Vida, com perguntas formuladas pelos autores, pensando em alcançar o processo de reflexão por parte dos alunos. Fazendo-os pensar sobre seu processo de formação ao longo dos anos. Desde a relação com a família como, por exemplo, a escolaridade e profissão dos pais, a questões mais subjetivas como, por exemplo, gostos pessoais e afinidade pelos estudos, questões que podem determinar, talvez, a área profissional que esse aluno ou aluna venha a escolher no futuro. Contudo, isso também se reflete no presente, enquanto alunos do ensino médio, e seu desempenho nas diversas matérias do currículo acadêmico, que não conseguem se encaixar, com um ensino voltado ao aluno, as condições de vida dos alunos. Paralelo a essa etapa, os alunos já estavam sendo instruídos a procurarem temas, de seu interesse, para a construção de seu TCEM e foi debatido como poderiam utilizar as reflexões da História de Vida para encontrar tais temas, tornando, assim, cada trabalho o mais original possível, para os leitores, e o mais parecido com cada aluno, demonstrando seus interesses. Com isso, enxergamos uma forma de se construir, a partir de um trabalho escolar, uma educação que tenha mais a “cara” do aluno, possibilitando uma maior interação entre a ensino teórico e a vidaprática.

## RESULTADOS

A História de Vida foi dividida em grupos de perguntas, dentro do questionário, com respostas discursivas, mas que permitiam respostas objetivas por parte dos alunos e alunas caso assim preferirem. Esses grupos, logo mais definidos, foram: (1) História de Vida; (2) Algumas escolhas e circunstâncias; (3) Você e a escola; (4) Para ajudar na reflexão: quais coisas que seus pais faziam e fazem que você valoriza e não valoriza? (5) Você sem a escola; (6) Gostos e valores; (7) Problemas e soluções; (8) Outros problemas; e (9) Apenas um começo.

No grupo História de Vida (1), os itens foram referentes a perguntas de identificação do aluno, nome e idade, por exemplo. O ponto a ser destacado aqui se deu em relação ao tempo que o aluno ou aluna estuda no CEPAGE, com respostas variando de 4 meses a 15 anos! Sendo este último surpreendente, e possível, devido ao sistema de ingresso na unidade de ensino e sua área de atuação, desde o ensino fundamental até omédio.

No segundo grupo de perguntas, algumas escolhas e circunstâncias, tinha por objetivo perceber algumas escolhas tomadas, ou não, pelos alunos, que interferem na sua vida.

Como também as circunstâncias que estão inseridos que muitas vezes nos levam a tomar decisões. Uma das perguntas feitas foi com relação a escolha do colégio: Como e por que você veio ao CEPAE? E as respostas obtidas aqui podem parecer a priori sem importância, mas há um impacto significativo na formação do estudante.

Outra pergunta se direcionou da seguinte forma: O que você ganha ou perde por estar no CEPAE? Ao escreverem sobre os ganhos os alunos e alunas demonstram uma percepção de que a educação oferecida na colégio é de boa qualidade, e isso se dá, principalmente pelo fato da formação acadêmica dos professores, que possui em sua maioria mestres e doutores.

## CONCLUSÕES

Os objetivos, primários, e mais elevados do trabalho não foram obtidos em sua totalidade, o que não reduz sua importância no processo de formação dos envolvidos diretamente e indiretamente com o projeto. O que se percebe, de forma clara, é a importância que o aluno e a aluna tem de compreender, de uma forma geral, tudo que está a sua volta. Isso porque, percebe-se que tais fatores têm uma influência direta no ensino•aprendizagem dentro de sala de aula. Tudo isso se dá, pelo fato, da necessidade de entender a si mesmo observando quem, e o que, está ao nosso redor, nesse universo de informação e conhecimento.

Agradeço ao apoio em todas as etapas do Prof. Dr. Luiz Gonzaga Roversi Genovese na elaboração deste trabalho, possuindo um papel importante, tanto quanto, os outros autores envolvidos. Grato a todos e todas.

---

## REFERÊNCIAS

NÓVOA, António (Org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226 p. - (Pesquisa (auto)biografica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983. 96 p.

## CONHECIMENTO DA ETNIA KARAJÁ E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

**VALADÃO**, Patrícia Teles (Bolsista)<sup>1</sup>; **SILVA**, Roberto Luiz Ferreira (Bolsista)<sup>2</sup>;  
**OLIVEIRA**, Mateus Fernandes Borges (Bolsista)<sup>3</sup>; **ROSA**, Dalva Eterna Gonçalves Rosa  
(Orientadora)<sup>4</sup>; **SILVA**, Maria da Penha Andrade (Supervisora).<sup>5</sup>

**Palavras-chave:** Identidade cultural brasileira; Letramento científico; Espaço não formal de educação; Museu.

### INTRODUÇÃO

Este relato se refere à experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás-UFG, que envolve as áreas: Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e em Geografia. O objeto dessa comunicação é o projeto de ensino-aprendizagem “Formação cultural brasileira: qual a nossa identidade?”, desenvolvido no primeiro semestre de 2016, na Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, com a turma C2 composta por 22 alunos, que têm em média 8 a 9 anos de idade. Teve como objetivo promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos, tomando como referência a identidade do povo e da cultura da brasileira e como fundamento a aprendizagem a partir dos espaços não formais de educação, nesse caso, o Museu Antropológico da UFG. O desenvolvimento ocorreu em cinco encontros, por meio de diferentes procedimentos metodológicos, diversas formas de expressão e linguagem e visita técnica ao Museu Antropológico, nos quais estiveram presentes bolsistas das três áreas de conhecimento envolvidas.

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: patriciaavaladao591@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: robertoluizufg@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto de Estudos Sócio Ambientais/UFG - e-mail: bool.mateus@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora Dra. na Faculdade de Educação/UFG - e-mail: pibidfeufg@gmail.com

<sup>5</sup> Professora na Escola Municipal Trajano de Sá Guimarães – e-mail: penhabn.pa@hotmail.com



## JUSTIFICATIVA

No projeto “Formação cultural brasileira: qual a nossa identidade?” desenvolvido com a turma C2 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, utilizamos o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás- UFG como espaço não formal de ensino e aprendizagem. O objetivo central foi promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos acerca da identidade do povo e da cultura da brasileira, mais especificamente da região Norte e Centro- Oeste do Brasil, tendo como pano de fundo a exposição: *Lavras e Louvres*, visando à construção de conceitos científicos de forma interdisciplinar, numa perspectiva de articulação entre as ciências humanas e as ciências naturais.

O uso de ambientes não formais possibilita a contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos já aprendidos com as informações novas do ambiente, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz e permitindo uma compreensão mais eficiente dos conhecimentos. (OLIVEIRA E GASTAL, 2009, p. 7).

Deste modo, consideramos que o Museu Antropológico da UFG foi bastante relevante para os alunos observarem e compreenderem a formação da cultura brasileira e a construção da nossa identidade como cidadãos, visto que durante a visita técnica foi possível observar objetos etnográficos e arqueológicos, sobretudo das regiões Norte e Centro-Oeste. Dentre eles podemos destacar: cerâmica, madeiras, plumárias, fibras, etc.

Assim, buscamos explorar o tema do referido projeto de ensino- aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos acerca da importância dos registros históricos e da configuração paisagística na construção da identidade do povo e da cultura da brasileira, além de conceitos científicos relativos à região Centro-Oeste e Norte do Brasil, tendo como foco os povos Karajá.

As atividades propostas à turma C2 foram realizadas com o intuito de que os educandos fossem capazes identificar a configuração paisagística e as transformações geográficas destas regiões, bem como as questões relacionadas aos aspectos físicos, econômicos, demográficos e culturais, que são importantes para compreendermos a formação sócio-espacial brasileira.

## OBJETIVO

O projeto “Formação cultural brasileira: qual nossa identidade?” teve como finalidade promover o letramento científico e desenvolver práticas pedagógicas com os alunos das séries iniciais da escola básica, para que pudessem se apropriar de

conceitos científicos acerca da identidade do povo e da cultura brasileira e utilizá-los no ambiente em que vivem, além de reconhecer a importância dos registros históricos e da configuração paisagística na construção da identidade da nossa cultura.

## METODOLOGIA

Para a elaboração do projeto tivemos vários encontros envolvendo os bolsistas de iniciação à docência-BID, supervisoras e coordenadora de área para discutirmos, interpretarmos e analisarmos textos referentes aos museus e centros de ciências como espaço não formal de ensino e aprendizagem, dentre eles podemos citar, *Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas* (BARBOSA, 2012), com base no qual discutimos sobre a educação, as funções educativas e as práticas sociais possíveis de serem trabalhadas nos museus.

Outro texto estudado foi *Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo* (OVIGLI, 2011), que nos auxiliou na compreensão do museu como um espaço formativo privilegiado na prática de ensino de ciências. Fundamentados no artigo *Interfaces na relação museu-escola* (MARANDINO, 2001), buscamos refletir sobre a diferença entre museu e escola e, ao mesmo tempo, sobre a relação que ambos possuem para a educação e construção de conhecimentos científicos. Além disso, discutimos sobre a formação e aprendizagem que os educandos podem assimilar no espaço físico do museu, pois este apresenta uma riqueza de experiências, que possibilitam vivenciar diferentes formas de interação com os conhecimentos científicos da cultura do país.

Posteriormente ao estudo dos referenciais teóricos, fizemos uma visita técnica ao Museu Antropológico da UFG para conhecermos o espaço, bem como a exposição *Lavras e Louvres*, a fim de investigar e averiguar os conceitos, temáticas e as possibilidades existentes para trabalharmos com os alunos. Para isso, cada bolsista-BID analisou o espaço museal de acordo com sua área de conhecimento (Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas).

Após isso, nos reunimos para dialogar e compartilhar ideias e conhecimentos que poderiam ser relevantes para as crianças. Assim, com a colaboração da Coordenadora de área e das supervisoras, os bolsistas das três áreas envolvidas elaboraram e desenvolveram o projeto de ensino-aprendizagem com a turma C2 da escola parceira, em cinco encontros, por meio de diferentes procedimentos metodológicos, diversas formas de expressão e linguagem, além da visita técnica ao Museu Antropológico.

## RESULTADOS/DISCUSSÕES

Como o tema do projeto era a Formação cultural brasileira: qual a nossa identidade? Foi abordada a importância da etnia Karajá para a construção dessa identidade cultural, o que foi bastante enfatizado na apreciação da exposição *Lavras e Louvores*, por meio de objetos significativos que evidenciam a riqueza e a relevância desta etnia para a cultura brasileira.

Para construirmos com os educandos conhecimentos acerca da formação cultural brasileira e das origens de nossa identidade, abordamos os aspectos socioculturais dos povos Karajá a partir do trabalho desta etnia: caça, pesca, agricultura e mineração. Além disso, identificamos a cultura indígena Karajá de acordo com suas características, hábitos alimentares e artesanatos, bem como analisamos os aspectos físicos naturais, religiosos e culturais dos indígenas, reconhecendo sua influência na formação da cultura brasileira.

Em cada encontro novas aprendizagens foram sendo construídas entre as crianças, bolsistas e supervisoras. Os estudantes ficaram envolvidos com o projeto e abertos ao novo saber, visto que estiveram bastante atentos, argumentaram sobre o que sabiam a respeito das temáticas abordadas, além de demonstrarem curiosidade sobre os povos Karajá e a formação da cultura brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação sistemática e relatos da professora supervisora e dos bolsistas das três áreas de conhecimento, as atividades realizadas pelos alunos, as fotografias desses momentos apoiaram e direcionaram nossa reflexão sobre a aprendizagem e a prática pedagógica adotada no desenvolvimento do referido projeto de ensino-aprendizagem.

Durante todos os encontros a construção dos conhecimentos científicos ocorreu de forma prazerosa para as crianças, uma vez que, buscamos diferentes estratégias metodológicas que favorecessem a aprendizagem. Participando deste projeto de ensino as crianças iniciaram o aprendizado sobre os povos Karajá como uma etnia importante para a construção da identidade cultural brasileira, pois estes foram primeiros povos que habitaram a região Centro-Oeste e deixaram como marca o seus modos de vida, tais como: os hábitos alimentares, os papéis de gênero, a linguagem, a organização social, artes, etc., que ainda persistem nos dias de hoje. Deste modo, foi possível constatar que herdamos muitos aspectos da cultura da etnia Karajá.

Também destacamos e analisamos as dificuldades e possibilidades encontradas no decorrer da realização do projeto. Dentre as dificuldades vivenciamos a desestabilização do grupo, mediante a eminência de desmantelamento do PIBID, a escassez de recursos financeiros

para subsidiar o deslocamento das crianças para os espaços não formais e a aquisição de materiais educacionais não disponíveis na escola, uma vez que o subprojeto interdisciplinar não recebeu verbas da Capes desde 2015.

A despeito disso, conseguimos desenvolver o projeto perante o que estava disponível naquele momento, buscando construir com os alunos conhecimentos significativos para eles, contribuindo para compreenderem o espaço em que vivem, bem como a identidade cultural brasileira. Este foi o fato chave para a nossa persistência na realização do projeto de ensino-aprendizagem com as crianças e permanência no Pibid.

---

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Helena Rosa. **Ações Educativas em Museus de Arte: entre políticas e práticas**. Palíndromo nº 7. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. CEART/UEDESC. 2012.

MARANDINO, Martha. **Interfaces na relação Museu-Escola**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 8, n.1, p. 85-100, 2001.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo**. Revista Ensaio. V. 13, n. 03, p. 133-149. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços**

**não-formais**. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1674.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2016.

**Fonte de Financiamento:** CAPES.

## **O AMBIENTE ESCOLAR COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

**GOMES**, Rodrigo Rodrigues Freire (Bolsista); **SILVA**, Endrigo Pereira da (Bolsista); **MOTA**, Hugo Gabriel da Silva (Supervisor); **BUENO**, Miriam Aparecida (Coordenadora).

### **RESUMO**

O presente texto é resultado de experiências de intervenção didática dos alunos do PIBID, do curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás, realizado em uma Escola Municipal de Goiânia, e se interessa por discutir o espaço escolar como um ambiente formativo do professor de Geografia, a partir de uma perspectiva que valoriza não apenas a sala de aula e os momentos efetivos do ensinar-aprender que ocorrem no interior desta, mas procura considerar os outros espaços-tempos da escola, como o recreio, a troca de professores, e a própria sala dos professores.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação de professores, Espaço Escolar, Outros espaços formativos.

### **O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO DO PROFESSOR**

Considerar a escola como um espaço de formação, distinto e complementar a universidade, exige o olhar atento e sensível do professor em formação para que possa realizar uma melhor leitura do ambiente escolar e, ainda, compreender de que modo, essa leitura possa ser útil na construção de suas futuras práticas didático- pedagógicas e, assim, ampliar o desempenho dos estudantes e a qualidade do trabalho que se pretende desenvolver. No mesmo sentido, devem-se considerar as mudanças ocorridas neste ambiente em relação ao momento em que os atuais professores (e em formação) foram estudantes da educação básica. Compreender tais mudanças superando estereótipos e práticas vivas na memória são fundamentais no estágio atual da profissão docente.

Segundo Chaveiro (2011) há um estranhamento recíproco da escola e de seus profissionais com relação ao aluno e suas práticas e interesses dentro do ambiente escolar,

naquilo que ele denominou “reino de perplexidades” (2003, p. 179). Nesse sentido, considera-se importante que o professor desenvolva as habilidades de “ler” o aluno, suas posturas, seus interesses, para além de um olhar superior (e por vezes distanciado), e alcance, a partir de uma escuta ativa, formas mais eficientes e atrativas para a construção do conhecimento que se pretende ensinar, no caso particular, os conhecimentos Geográficos.

A escola quando considerada um espaço de formação, possibilita que se vivencie de modo mais intenso e dinâmico a realidade e as demandas do trabalho docente, e nesse sentido, exige uma série de ações, posturas e posicionamentos, que a universidade, por suas características e particularidades, não pode promover. Daí a necessidade dos professores em formação serem orientados a perceber as possibilidades de aprendizados que o espaço escolar pode oferecer para a construção de sua identidade profissional e, nesse sentido, programas como o PIBID, que fomentam e estimulam a docência são fundamentais. Para o encadeamento das nossas reflexões elegeu-se os seguintes elementos da escola: os tempos da escola; o recreio e sala dos professores.

## **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A escola está situada na Vila Pedroso, região leste de Goiânia. O acesso se dá por meio das Avenidas Anhanguera e Anápolis, que são duas vias rápidas de trânsito e que são constituídas em suas margens por uma grande variedade de comércio e instalações prediais. A Vila Pedroso é considerado um bairro bem localizado ainda que com acessos restritos ao centro da cidade. Constitui-se como uma centralidade comercial e de serviços para os moradores da região.

A escola dispõe de um espaço pequeno, contendo dez salas de aulas, sala da coordenação, uma secretaria, banheiros, sala de informática e biblioteca, além de uma quadra de esportes localizada na praça em frente à escola. Apesar do reduzido espaço físico, verifica-se uma interessante utilização deste por parte dos estudantes.

Essa caracterização inicial da escola permitiu aos professores em formação compreender parte do espaço urbano em que a escola (e os alunos) se situam, bem como reconhecer quais os limites e possibilidades que esta instituição pode enfrentar/oferecer para a efetivação do trabalho docente.

Esse olhar sobre o entorno da escola, foi definido por CALLAI (2005), como uma ferramenta para se ensinar Geografia por meio da leitura de mundo, ou seja, uma forma de

aproximar os conhecimentos e conteúdos da Geografia Escolar ao cotidiano do aluno, que vê diariamente as transformações, as marcas, os sentidos, os sons e movimentos expressos no seu bairro e no trajeto que realiza para a escola.

A partir dessa observação, verificou-se que os professores em formação passaram a considerar a possibilidade de efetivarem suas aulas a partir da utilização de elementos do entorno da escola/bairro que expressam melhor e dão mais clareza aos conceitos e conteúdos que se objetiva construir em sala.

No mesmo sentido, revelou também, a importância do professor conhecer minimamente o bairro na qual sua escola está inserida, para conhecer as possibilidades, como também as limitações e fragilidades daquele espaço, para atuar de modo mais contextualizado e próximo daquilo que é vivido diariamente pelos educandos.

## OS “TEMPOS” DA ESCOLA

Outra situação que os professores em formação foram convidados a acompanhar assim que iniciaram suas atividades na escola em questão, foram os “tempos da escola”: o início das aulas, a troca dos professores, recreio e a saída. Posteriormente foram convidados a pensar como esses tempos influenciam a atividade do professor e, como sua não observação impacta diretamente no andamento do trabalho a ser desenvolvido.

No momento inicial, sete da manhã, para o turno matutino, verificou-se que alguns professores assumem suas salas de modo mais imediato que outros. As salas de aula onde os professores iniciam suas aulas mais rapidamente tendem, a ter maior concentração e participação e menor dispersão. Isso se verificou também durante as trocas de professores.

Como a escola é um ambiente em que os tempos são muito bem definidos, poucos minutos impactam significativamente no equilíbrio do clima da aula. A dispersão exige maior energia e tempo do professor para fazê-los “voltar” ao sentido da aula. Alguns professores encontram muitas dificuldades em fazê-lo. Neste caso, importante parte da aula literalmente se perde sem que nem alunos e professores o possam recuperar, o que torna imprescindível que o docente tenha responsabilidade e pontualidade para evitar o tempo ocioso desses educandos à espera do professor, evitando desconfortos e contratempos em relação a organização da sala e a disciplina.



## O RECREIO

O momento do recreio é indiscutivelmente o mais aguardado pelos educandos. É a oportunidade da socialização mais ampliada, viva e intensa realizada pelos educandos. Nesta oportunidade os grupos se juntam, os casais se formam, o movimento acontece e a territorialização se efetiva.

Na escola em questão (que o espaço físico é reduzido) há um trabalho de estimular a prática de atividades esportivas durante o recreio. Foram disponibilizadas mesas de pebolim (alunos mais novos), futebol de “golzinho” e vôlei (para os alunos maiores). Há ainda alguns que preferem jogar “truco” com as mesas na sombra da mangueira.

Essa divisão dos estudantes (definida por seus próprios interesses) foi capaz de possibilitar outra leitura do convívio dos educandos e de suas relações estabelecidas, como também, identificar os elementos de interesse de cada um, as práticas de socialização, a convivência em grupos, a solidariedade, a competitividade, etc.

Observou-se ainda que estes educandos, quando estimulados, são capazes de se organizar e, de modo auto-regulado, disciplinar o andamento das práticas esportivas durante o recreio. Ao identificar essa situação os professores em formação passaram a pensar em atividades de aula que valorizem os outros espaços da escola, para além da sala de aula<sup>1</sup>.

---

1 A atividade de intervenção final dos professores em formação do PIBID foi uma exposição sobre a Geografia do continente Antártico que valorizou os espaços da escola fora da sala de aula, onde foram criadas estações sobre o Clima, a Vegetação e o Território.

---

Após essas observações os alunos-docentes compreenderam melhor o quanto o espaço escolar é dinâmico e composto por variados elementos que ultrapassam a sala de aula e, que, quando utilizados de modo contextualizado, podem contribuir para a realização do trabalho docente, necessitando, porém, um olhar geograficamente atento para essas oportunidades.

## A SALA DOS PROFESSORES

Este outro espaço constituinte do ambiente escolar, também foi considerado como elemento formativo do professor. Procurou-se demonstrar as possibilidades de leitura, interação, troca de conhecimentos e experiências múltiplas que podem ocorrer neste ambiente.

Essa possibilidade de formação a partir da sala dos professores, porém, não é inata ou

gratuitamente alcançada, conforme afirmou CANDAU (1996, p. 144) “*não se alcança esse objetivo de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo*”. Ao contrário, exige um trabalho importante do grupo diretivo, que seja capaz de estimular essas trocas de experiências, como também de suscitar que discussões formativas sejam estabelecidas naquele espaço de professores

Procurou-se chamar a atenção dos professores em formação para a variedade de profissionais que compõem a escola, com seus perfis pessoais e profissionais, as expectativas de cada um para sua carreira, a utilização dos tempos para as atividades complementares (planejamentos, correções, etc.) e como isso reflete – e às vezes explica – determinados comportamentos, dificuldades e práticas em sala de aula.

Por fim, procurou-se desenvolver juntamente com os professores em formação do PIBID de Geografia da UFG, um novo olhar sobre a profissão docente, valorizando as outras possibilidades de exercício do magistério que não se restringem ao espaço da sala de aula, como também, que seja mais aprazível aos alunos desta nova geração, que se apresenta muito disposta a superar os reinos de perplexidades que ainda resistem em nossas escolas.

---

## BIBLIOGRAFIA

- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227- 247, maio/ago. 2005.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti: Formação de professores: tendências atuais: EDUFSCar, São Carlos, 1996.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito**. In. CAVALCANTI, Lana de Souza et. al [orgs]. A produção do conhecimento e a sobre pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

## COMPREENDENDO A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

SILVA, Thiago Vieirada(bolsista); MELO, Cynthya Gomesde(co-autor); VIEIRA, Vítor Fernandes(co-autor); SILVA, Luciano Robertode(supervisor]; MARCHI, Francisco Luiz De (orientador)

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Infantil; Desenvolvimento Infantil; Henri Walton, Escola de Tempo Integral.

### JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se inicia no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). O projeto PIBID busca incentivar a formação do professor preparando-o para a educação básica inserindo “

[...] os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas [...] (BRASIL, 2013).

O PIBID do curso de Educação Física tem parceria com uma escola multiseriada de tempo integral do município de Goiânia que passou por uma reorganização estrutural pedagógica imposta pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas de tempo Integral do Município de Goiânia, consolidando a permanência da maioria dos professores em tempo integral.

Fundamentado na metodologia do trabalho coletivo (DAVID, 1997) via pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) o projeto tem como processo inicial a problematização do contexto escolar a partir da participação dos atores envolvidos. Dessa forma, os problemas levantados pela observação participante direcionarão as próximas atividades.

Em busca de compreender o contexto atual da escola, nos fundamentamos em teóricos que defendem a infância por um viés crítico. Grande parte da compreensão da Educação Física na Educação Infantil segue os ideais da Psicomotricidade, ou seja, universaliza a criança objetivando o ensino em aprendizagens cognitivas, visando resultados de desenvolvimento das crianças em outras áreas do conhecimento (SAYÃO, 2001). Buscamos em Henri Walton, base para a compreensão da importância do movimento no desenvolvimento da criança.

Galvão (1995) afirma que Wallon considera que o meio interfere nas condutas humanas, afirmando a relação de unidade entre orgânico e psíquico, biológico e social. Buscou compreender o psiquismo humano baseado em dois aspectos fundamentais e indissociáveis: o social e o biológico. Dessa forma, entendemos que os estudos do psiquismo devem ser postos entre as ciências naturais e sociais.

Focando seus estudos na criança, Wallon acredita que através dela, a genese dos processos psíquicos pode ser acessada. Propõe a Psicoqênese da Pessoa Completa, considerando a totalidade do ser humano.

Wallon compreende o desenvolvimento infantil de forma progressiva, onde considera que as atividades da criança se manifestam em quatro grandes campos funcionais: o da afetividade, do ato motor, do conhecimento e o da pessoa que, é a materialização de todos os campos. Cada um dos campos funcionais são parte de um todo responsável pelo desenvolvimento infantil, um não existe sem o outro. Em cada momento da vida da criança um se manifesta em maior ou menor medida, caracterizando uma determinada fase do desenvolvimento. Um é parte fundamental para a evolução do outro, dessa forma, acreditamos que não existe desenvolvimento das funções psíquicas do conhecimento e da afetividade sem o ato motor, sem o brincar o jogar, da mesma forma que não existe desenvolvimento corporal sem ação intelectual. Se trata da integração do campos funcionais.

## OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa envolve a investigação, contribuição e reflexão do ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil, através da perspectiva Walloniana acerca do papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento Infantil, partindo do pressuposto empírico à realidade da escola-campo do PIBID, que compõem a Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

## METODOLOGIA

Esse estudo se baseia no método de trabalho coletivo (DAVID, 1997) na perspectiva da participação ativa dos sujeitos envolvidos, por meio da adoção da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), enquanto instrumento de investigação, mediação e intervenção. Isso implica na observação participante na escola com vistas a identificação de suas demandas, seguido da instrumentalização do coletivo ampliado no intuito de repensar a prática social.

Para Thiollent (1985), podemos considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática como um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida política e sindical, lazer, etc. O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.

A fim de investigar o problema em diferentes aspectos, optamos por utilizar diversas técnicas de pesquisas tais como: revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semi-estruturada, análise de documento e seminários o que compete à metodologia de pesquisa-ação que utilizamos.

## RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa com resultados parciais, até o momento realizamos observações participantes nas aulas de Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) da Escola e participamos ministrando algumas aulas em conjunto com o professor supervisor, que acontecem duas vezes por semana. Analisamos também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no campo sobre a disciplina de EF e não encontramos nenhuma indicação de aulas de EF na EI. Apenas para os ciclos I e II do Ensino Fundamental. Dessa forma, no PPP não há nada que norteie o planejamento do professor na EI. Entretanto achamos interessante um ponto grifado por nós no que diz respeito aos objetivos da EF na escola, que:

[..] visa uma prática que favoreça a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, tratando metas, conhecendo suas potencialidades e limitações, sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais, assim como o conhecimento sobre o próprio corpo, seu processo de crescimento e seu desenvolvimento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015)

Das observações e das aulas ministradas, elencamos alguns pontos de conclusões em reunião coletiva nas quais as aulas de EF na EI tinham como objetivos o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, confirmando o ideal da psicomotricidade, onde a EF é meio para desenvolvimento em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, o desenvolvimento da coordenação motora fina para a escrita. Entretanto, ao longo do trabalho, identificamos uma mudança na didática apresentada pelo professor. Através da nossa participação nos planejamentos e da nossa contribuição nas aulas, algumas atividades passaram a ter conteúdos como jogos e brincadeiras, e não mais atividades de força e equilíbrio.

## CONCLUSÕES

Concluimos que apesar da escola identificar a EF na EI como uma disciplina acessória das outras, o professor de EF demonstrou flexibilidade em relação aos conhecimentos da EF, o que posteriormente facilitará as próximas intervenções nas aulas e proposições para a escola. A ideia desse projeto é realizar uma mudança na realidade da EF na EI, bem como na escola pública como um todo. Os próximos passos agora seguirão na proposição de seminários com o coletivo envolvido (Professores- Escola-Bolsistas), para fundamentar e justificar os próximos planejamento e intervenções na escola.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVID, N. A., N. Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar. Revista Pensar a Prática. Goiânia, GO. FEF/UFG. CEGRAF v.I n.I p. 59/73, 1998

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Tempo Integral Santa Teresinha, Goiania, 2015.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. Florianópolis, SC 2001. Disponível em: [http://educacaoinfantilemformacao.weebly.com/uploads/2/8/3/3/28337815/infancia\\_ed\\_fisica\\_e\\_ed\\_infantil.rtf](http://educacaoinfantilemformacao.weebly.com/uploads/2/8/3/3/28337815/infancia_ed_fisica_e_ed_infantil.rtf) Acesso em: 05/03/2016.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

## **O CANTO CORAL NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

**MARTINS**, Tiago; **MACHADO**, Eduardo Ribeiro; **SILVA**, Karliene;

**CAMPOS**, Nilceia Protásio.

**Palavras-chave:** Pibid, Musicalização infantil, canto coral, educação musical.

### **JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Este relato apresenta a experiência em ensino musical por meio do Pibid Música da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Escola Municipal de Tempo Integral Maria Nosídia Palmeiras das Neves, em Goiânia. Trata-se de um projeto de canto coral desenvolvido com algumas turmas do Ciclo II na referida instituição.

Percebemos a relevância do Pibid em Música visto que:

A observação feita pelo futuro professor é aquela que, colocados em situações educativas, observando colegas veteranos ou seus próprios professores, os professores assistem a exemplificações de como ser professor. Assistir as aulas de outrem significa que, exercitando a observação sobre condições concretas do processo de ensinar, podemos aprender com eles a ser professor (MORATO; GONÇALVES, 2005).

A vivência proporcionada na prática por meio do PIBID está imbricada nos processos de formação do graduando que almeja a atuação em sala de aula. É por meio das experiências postas em prática que buscamos desenvolver e aplicar o conhecimento vivenciado e apreendido nos ambientes acadêmicos da licenciatura em música.

Para a prática pedagógica, é essencial que o professor trabalhe de modo crítico e reflexivo, cultivando uma postura atenta a partir da realidade da sala de aula. A prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (FREIRE, 1996). O grande desafio do professor de música é articular teoria e prática, em busca do conhecimento musical, tendo a música como elemento base para experiências significativas para o sujeito. No caso específico das atividades desenvolvidas



na E. M. Maria Nosídia, destacaremos as atividades do canto coletivo, ou como denominaremos canto coral.

Conforme Vertamatti (2008), a partir de elementos comuns em música pode-se traçar uma proposta educativa musical com ênfase nas atividades vocais, que priorize a prática e a percepção como meio de transformação do sujeito praticante desta vertente artista. A proposta aqui não é a de trabalhar o canto coral na modalidade da técnica vocal, estudo estilístico, divisão de vozes, mas sim o de ressaltar a importância que o trabalho vocal coletivo proporciona ao desenvolvimento das habilidades perceptivas, expressivas e interpretativas, valorizando a comunicação musical.

A voz é o instrumento mais acessível, pois está diretamente relacionada ao corpo. A prática coral consiste em uma alternativa eficiente no âmbito da educação musical, apesar de que, para alguns alunos, é um desafio se expor vocalmente ou até mesmo executar algum repertório distante da sua realidade. Por outro lado, quando há mais desinibição para cantar, o trabalho em conjunto torna-se mais produtivo e motivador, sobretudo se valorizarmos a interação entre os participantes.

Vertamatti (2008) afirma que a inclusão de repertório coral em um grupo infanto-juvenil pode promover mudanças significativas em relação à percepção, transformando a relação do sujeito/educando, com o universo sonoro musical e a vivência proporciona a aquisição do novo trabalhando o aperfeiçoamento da aprendizagem, promovendo assim, o desenvolvimento das habilidades nas práticas musicais.

Ressaltamos, portanto, a importância da prática musical do canto coral no desenvolvimento perceptivo auditivo, social e reflexivo do indivíduo.

## **OBJETIVOS**

O objetivo deste relato é descrever as atividades de canto coral desenvolvidas pelo Pibid Música da UFG na Escola de Tempo Integral Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves. O objeto de estudo é pautado na investigação e atuação efetiva dos acadêmicos do Curso de Música, buscando trabalhar a musicalização infantil com crianças do Ciclo II, portanto, promover a sensibilidade musical, trabalhando a voz por meio do canto.

## **METODOLOGIA**

A educação musical na Escola de Tempo Integral Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves abrange a prática do canto coral, instrumentos de percussão, flauta

doce, violão e formação de banda. O canto coral é ferramenta de musicalização na Escola que promove o ensino de música, envolvendo a todos educandos com propósito em comum: musicalização e socialização. Dentre outros cursos oferecidos, destaca-se ainda artes circenses e teatro.

A Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves tem aulas de música diariamente para o Ciclo I e Ciclo II. Iniciou-se um projeto de

Canto Coral com educandos pertencentes ao CICLO II da instituição de ensino, crianças de 10 a 12 anos. Como tema inicial, o objetivo do projeto foi trabalhar músicas africanas e indígenas, sendo elaborado um repertório com músicas cantadas no dialeto africano, utilizando instrumentos de percussão, e em português, com ritmos e instrumentos percussivos indígenas e percussão corporal.

Para isso, foi realizado um agrupamento de 35 (trinta e cinco) estudantes de quatro turmas distintas, para participar dos ensaios do Coral, que aconteceram duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada. Os estudantes passaram por um teste de voz para identificação de sua extensão vocal, sendo divididos em dois grupos: contraltos e sopranos, incluindo meninos e meninas.

As aulas de canto coral iniciavam com exercícios de relaxamento corporal e de respiração, com a finalidade de preparar o corpo para a atividade do canto e sua contribuição no quesito expressão corporal. Posteriormente, eram realizadas atividades de vocalise (aquecimento vocal) abrangendo no máximo uma oitava de extensão, e também para não sobrecarregar a voz e comprometer a saúde vocal das crianças.

Os exercícios de vocalises eram realizados com o auxílio do instrumento teclado elétrico ou violão, trabalhando a construção e desenvolvimento da potencialidade vocal por meio de movimentos ascendentes e descendentes semitonais, utilizando vogais “o, i, a, e, u” ou sílabas, como “ Lá, pá, má, tá, seguindo uma sequência ascendentes de até quatro notas na melodia, exemplo: Dó, Ré, Mi, Fá, subindo de forma progressiva de meio tom. Para a realização dos vocalises também eram utilizados consoantes como “Z, X, F, S”, com a finalidade de promover o tônus muscular vocal e controle de saída do ar dos pulmões e boca.

Os ensaios seguiam com a execução das músicas, com um esquema de divisão da peça, tal como estrofes e refrão. Antes disso, foi trabalhada a tradução da letra da canção “*Shosholoza*”, canção tradicional africana. Em seguida, o ritmo, melodia e expressão corporal

– sendo este último com a realização de uma coreografia tendo o auxílio da professora de dança da escola. Para os ensaios, eram utilizados os instrumentos musicais, violão ou teclado elétrico, e um instrumento de percussão de origem africana: o atabaque.

De acordo com o planejamento, o repertório iria abranger duas músicas africanas e uma música indígena com canto, arranjos de flauta doce, percussão corporal e percussão convencional. Contudo, o planejamento do projeto de Canto Coral foi modificado devido à dinâmica da Escola, que tem as artes em produção constante, envolvendo temas geradores dialogando com outras disciplinas, datas comemorativas entre outros – o que acabou alterando o tempo previsto para as atividades. Segundo Belochio (2013) “a instituição escola pode ser

regrada do ponto de vista de políticas públicas, mas não o é, de fato, em suas práticas de implementação da tarefa educacional cotidiana”. Isso significa um constante fluxo de atividades, fazendo com que professores e alunos se adéquem em tempo e espaço. Desse modo, os ensaios do projeto aconteceram em um curto período de tempo, que duraram cerca de dois meses, culminando em uma apresentação com trajes característicos do estilo africano, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – GO, intitulado de “Semana da Arte Educação, realizado no final do primeiro semestre de 2016, no Teatro Madre Esperança Garrido, em Goiânia - GO.

## CONCLUSÃO

Consideramos as atividades desenvolvidas na E. M. de Tempo Integral Maria Nossídia Palmeiras das Neves de grande relevância na vivência da prática docente, tanto pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, tanto no crescimento da relação professor e aluno.

O ambiente permitiu analisar o papel do professor em sala e sua interação, suas formas de contribuição para a propagação do saber científico e cultural, mais especificamente, para o desenvolvimento de atividades de canto coral.

Vertamatti (2008) ressalta que, conforme as percepções do novo (prática musical), do som, do movimento, do ser criativo, é possível por meio destas experiências sonoras e atividades musicais o desenvolvimento das experiências perceptivas na linguagem musical. Por sua vez, toda e qualquer atividade integradora de caráter musical deve partir da ideia da integração, socialização, do bem estar e prática musical coletiva, ou seja, o gosto pelo contato com a prática do cantar e ser agente ativo nessa atividade artística. A autora afirma que a inclusão de repertório coral em um grupo infanto-juvenil pode promover mudanças

significativas em relação à percepção, transformando a relação do sujeito/educando com o universo sonoro musical, promovendo assim, o desenvolvimento da habilidade auditiva e vocal para a arte da prática musical.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Claudia. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **InterMeio:** Revista do Programa de Pós- graduação em Educação, Campo Grande, MS v.19, N.37, p. 76-94, jan/jun. 2013.

FREIRE Paulo. - **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários á prática educativa. São Paulo, 1996 – Ed. Paz e Terra (Coleção Leitura).

MORATO, C; GONÇALVES L. – **Curso de Música, Projeto e Relatório Supervisionado da Disciplina Prática de Ensino 4 :** Elaboração de vinheta e spots para programa na Rádio Universitário de Uberlândia. UFU, 2005.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto- juvenil** – Um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo. Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Ed. FUNART, 2008.

## FONTE DE FINANCIAMENTO:

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
(CAPES)

## **GÊNERO, ETNICIDADE E EDUCAÇÃO: A IMPORTANCIA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.**

**QUADRO**, Wagner Ciqueira (Bolsista)<sup>1</sup>; **CHAGAS**, Vitória Freitas (Coautora)<sup>2</sup>;

**AMARAL**, Marcela Carvalho Martins (Orientadora)<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Gênero; Diversidade; Etnia; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

Através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), propôs-se uma atividade de intervenção na disciplina de sociologia no ensino médio da escola Estadual Waldemar Mundim, localizada no bairro Itatiaia onde o programa atua, a fim de discutir gênero, etnicidade e educação, para que pudéssemos demonstrar aos alunos da escola a importância de discorrer sobre esses assuntos, é uma realidade social que está posta diariamente no contexto escolar, seja em formas de diferenças de gênero propriamente dito ou com intersecções étnicas e de classes sociais.

Para que se entenda a atividade de intervenção que foi proposta através PIBID, é necessária que seja feita uma introdução teórica do assunto, sendo assim é possível à compreensão da importância de tal discussão no âmbito escolar. Utilizamos um aporte teórico embasados em autores/as da antropologia que discutem gênero e educação nas relações étnicas raciais, para entender como essas relações são dadas no meio social.

As diferenças de gênero se dão a partir de diferentes tipos de marcadores sociais que podem ser classe, etnia entre outras intersecções que do ponto de vista político e analítico devem ser especificadas no contexto. A identidade de gênero é vivida, os discursos de gênero são construídos e as relações de gênero que são reconhecidas ocidentalmente pela corporificação apresentam o gênero masculino como: Ativo, dominador e agressivo e o feminino como: Passivo, delicado e submisso. Contudo, tais modelos podem ser questionados e o primeiro passo para entender os modos como essas relações são vivenciadas na realidade é desconstruir tais perspectivas.

Essas formas de pensamento ocidental são decorrentes das diferenças de raça, sexo e classe, que está posta diariamente na vida das pessoas e passam de

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências Sociais/UFG – Email: wagner.quadro@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Ciências Sociais/UFG – Email: vitoriafreitascscs@hotmail.com

<sup>3</sup> Faculdade de Ciências Sociais/UFG – Email: marcela.amaral@ufg.br

forma despercebida, são os marcadores dessa diferença que chamam a atenção. A cultura dominante eurocêntrica impõe determinadas formas de pensamentos conservadores e legitima a marginalização e discriminação por gênero, raça e classe sociais, frente a isso se vê necessário que a educação problematize e transforme esses pensamentos opressores em desconstruções sociais e culturais.

Os recorrentes sujeitos marcados pelo gênero possuem na construção pessoal a intersecção com outras diferenças, como a raça, classe, sexualidade e religião, o que possibilita a diversidade identitária de um indivíduo dentro de qualquer discurso. Essas diferenças, múltiplas subjetividades e marcadores de gênero são temáticas de extrema relevância no meio educacional, seja para a formação docente de um modo geral, seja para a construção de práticas pedagógicas que valorizem uma educação para os direitos humanos e não discriminatórias.

### JUSTIFICATIVA

Partiu-se da premissa do indivíduo como ser social e suas relações identitárias com o meio em que vivem, dando ênfase nas relações discursivas sobre gênero, sexualidade e relações étnicas raciais, as discussões feitas na intervenção/oficina estiveram ligadas a esses assuntos, teoricamente recorreremos a Henrietta Moore no texto “*Fantasia de poder e fantasia de identidade: Gênero raça e violência*” para nos embasarmos.

Nem um indivíduo está plenamente consciente sobre sua própria construção mesmo que já tenha uma ideia fixa sobre tal, o conhecimento vem da práxis, antes de ser um conhecimento puramente intelectual a prática é uma forma de conhecimento e construção, Henrietta Moore utiliza Freud e Giddens, para fundamentar essa teoria.

O fato é que não é possível estar plenamente consciente do que se faz com o corpo, mesmo que na mente sejam claras as intenções; nem em verdade em relação a atos de fala, como Freud demonstrou há muito. O prático e o discursivo só estão livres do inconsciente para fins de análise da ciência social. Podemos discutir a natureza desse inconsciente – tem ele uma forma universal e invariante? – mas é igualmente claro que o próprio inconsciente é formado pelo envolvimento prático e discursivo com o mundo. (MOORE, Henrietta, 2000. pg 20)

Moore enfatiza que o que constitui uma identidade de gênero enquanto vivida e construída, está para além dos determinantes inconscientes e determinantes sociais e que não são uma identidade passiva adquirida pela sociabilização, o que vai sustentar a identidade são as vidas vividas no envolvimento prático em dimensões individuais e coletivas. O prático e o discursivo só estão livres do inconsciente para fins de análise social, inconsciente esse formado pelo envolvimento prático e discursivo com o mundo.

Identities de todo o tipo são claramente forjadas pelo envolvimento



prático em vidas vividas e com tais têm dimensões individuais e coletivas. Um dos conjuntos de processos ou relações mais difíceis de captar quando se trata de discutir a construção de sujeitos marcados por gênero afetam as construções subjetivas e como a representação ou autorrepresentação subjetiva do gênero afeta sua construção social. (MOORE, Henrieta, 2000. pg 20 e 21)

Os indivíduos nascem em culturas e se tornam membro delas por processos de aprendizado e sociabilização, porém, as culturas existem antes do indivíduo e os indivíduos enquanto unidades existem antes de seu contato com o social.

Dessa forma o trabalho foi orientado para a inserção das discussões de gênero e relações étnico-raciais na escola, buscando compreender como os/as alunos/as do ensino médio, percebem tal assunto, assim como capacitar os/as discentes para abordagem dos referidos conteúdos, potencializando leituras sobre as temáticas de gênero e sexualidade articuladas às relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva social.

Para a comunidade escolar a ação demonstrou sua relevância, ocorrendo em forma de oficina/minicurso, contemplando tanto os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo de Sociologia para o ensino médio, como também alcançando um nível de debate voltado para a formação humanística. Como observado no desenvolvimento das ações do PIBID Ciências Sociais, em especial a partir das discussões empreendidas no grupo de estudos em Gênero e Diferenças na Educação, mulheres negras e indígenas na escola e universidade, relações LGBTT's (basicamente gênero e educação escolar nas sociedades étnicas "minoritárias") são assuntos pouco discutidos na educação escolar brasileira, apresentando-se, comumente, como assuntos "delicados".

No campo da sociologia e da antropologia encontra-se o respaldo teórico que fundamentou o desenvolvimento da atividade proposta. Para a equipe do PIBID, composta por discentes da Licenciatura em Ciências Sociais, esta atividade nos potencializou o amadurecimento de reflexões necessárias para elaboração de monografias e trabalhos acadêmicos em geral.

As discussões possibilitaram o diálogo intercultural dentro da escola Waldemar Mundim, situada no bairro Itatiaia, com o quadro discente composto por alunos/as de diferentes situações e realidades sociais, com diferenças de gênero e étnicas. Entendemos ainda que este trabalho pôde aprimorar o diálogo dos/das estudantes da escola com os/as bolsistas do PIBID, aprimorando a nossa formação docente.

## OBJETIVOS

A proposta do trabalho apresentada visa relatar a experiência das oficinas realizadas na Escola Estadual Waldemar Mundim, tratando da discussão de gênero e



etnicidade na educação, para que tanto os/as estudantes da escola como os/as bolsistas do PIBID pudessem entender como essas relações sociais se dão no âmbito escolar.

## METODOLOGIA

A intervenção foi realizada em forma de oficinas de debates com a configuração de rodas de conversa, trabalhou-se com aporte teórico de bibliografia base com os textos “*Fantasia de poder e fantasia de identidade: Gênero raça e violência*” da autora Henrietta Moore (2000) e “*Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?*” Da autora Verena Stolcke(1991).

Foi feito debate sobre relações étnicas raciais interseccionadas com o Gênero. Os textos, no caso a bibliografia, serviu para orientar as discussões, fundamentando a exposição de modo articulado com a realização de uma roda de conversas. A oficina também teve como proposta a escrita de um texto curto sobre a temática, A atividade teve duração de quatro horas divididas em duas semanas, em horário oposto ao das aulas dos/das da Escola Waldemar Mundim. Apresentamos abaixo o cronograma das atividades:

### *Cronograma.*

1º SEMANA/DURAÇÃO 2 HORAS	TEXTO: Fantasia de poder e fantasia de identidade: Gênero raça e violência	Promoveu-se debate com os alunos sobre identidade.
2º SEMANA/DURAÇÃO 2 HORAS	TEXTO: “Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?”	Promoveu-se debate com os alunos sobre identidade de gênero

## RESULTADOS

Com o trabalho desenvolvido na Escola Waldemar Mundim conseguiu-se alcançar alguns resultados, dentre eles uma boa absorção por parte dos/das estudantes que a princípio não demonstraram muito interesse em participar da intervenção. Primeiramente os/as secundaristas demonstraram certo espanto e desinteresse pela temática, por esse motivo pôde-se observar que tais assuntos nunca foram tratados com tal ênfase no decorrer da trajetória de ensino/aprendizagem dos discentes.

Conforme citado anteriormente, o objetivo foi discutir junto aos/às estudantes questões gerais implicadas com a compreensão das diversidades, especificamente com relação às questões de gênero e etnicidade na educação, se atendo muito mais ao gênero do que ao restante da proposta (por ser um assunto que causa grande polêmica e estranhamento por parte dos/das discentes secundaristas), sendo assim, conforme a intervenção foi acontecendo também foi tomando forma, partindo das demandas trazidas pelos/as estudantes, de forma geral pôde-se perceber que a ação teve um andamento e resultado final positivo, os alunos/as participaram dos debates e conseguiram se enquadrar socialmente nas discussões, perceberam que a temática tratava de suas demandas sociais.

Compreenderam também a importância de falar sobre o assunto na escola por ser um espaço formal de educação e principalmente de relações sociais construídas, os/as secundaristas relataram que desconheciam muitos assuntos trazidos assim como reconheceram reproduzir alguns pensamentos preconceituosos e conservadores, analisamos que tal intervenção foi uma descoberta para os discentes acarretando experiências educacionais e interpessoais para os mesmos.

## CONCLUSÃO:

Através da ação/intervenção ocorrida, podemos perceber o quanto são necessárias as discussões sobre diversidade na educação, tais como gênero, etnia e raça. Concluiu-se o quanto são desvalorizadas essas demandas sociais dentro da formação escolar e práticas pedagógicas dos/das docentes. Entendemos que tais discussões são relevantes não somente para a formação escolar do indivíduo, mas para a formação social, para que o mesmo possa entender as diferenças que ocorrem no meio educacional em que atuam. Nesse momento em que a educação está configurada socialmente em formar indivíduos para o mercado, analisamos que essas deficiências interferem também nesse quesito, por conta de discriminações e preconceitos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CORREA, Mariza. *“Do Feminismo aos Estudos de Gênero no Brasil: Um Exemplo Pessoal”*. Cadernos Pagu (16), 2001, pp.13-30

MOORE, Henrieta. *“Fantasias de poder e fantasias de identidade: Gênero raça e violência”*. Caderno Pagu, 2000

STOLCKE, Verena. *“Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?”* Estudos Afro- Asiáticos, n.20, 1991

SCOTT, Joan. *“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”*, Educação e realidade, Porto Alegre, 16(2), jul-dez 1990, pp. 5-22