

## ANAIS DO XIII CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão  
Universidade Federal de Goiás

*De 17 a 19 de outubro de 2016*

PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE  
BOLSAS PARA ALUNOS DE LICENCIATURA

# PROLICEN

Apoio:

Realização:

Aluno	Trabalho
ALEXANDRE BRITO NEVES MARIANO	A ILHA DOS GATOS PINGADOS DE J. J. VEIGA E A CRIAÇÃO LIBERTADORA: UMA PROPOSTA ECOLINGUÍSTICA
ANA KARLA RODRIGUES PEREIRA	A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DOCUMENTAL
CARLOS EDUARDO PIRES RIBEIRO	ATLAS DIGITAL DE MORFOLOGIA DE FRUTOS DO CERRADO DE GOIÁS, COMO NOVO SUPORTE AO ESTUDO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (BOTÂNICA)
DANIEL GALVÃO TAVARES	IMMANUEL KANT E JÖRN RÜSEN: UM DIÁLOGO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL
DANIEL ROCHA FERREIRA	APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: AÇÃO EDUCATIVA PAUTADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
DANIEL SILVA MONTEIRO	OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEFD/UFG
EWERTONN HENRIKY TEIXEIRA FELIX	A NARRAÇÃO DOS CONTOS GREGOS
FERNANDA SILVA FERNANDES	ESTUDOS SOBRE DESIGN E PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A 10.639 E O ENSINO DE QUÍMICA
GUSTAVO HENRIQUE DIAS SOUZA	A LITERATURA E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PENSANDO ALGUNS DIÁLOGOS
HELEN CLARA NUNES DA SILVA	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PPPS DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NA CIDADE DE GOIÂNIA

Aluno	Trabalho
HELLEN CRISTINE SILVA GARCEZ	A PERFORMANCE CULTURAL DA “CINDERELA”, DO FILME PRODUZIDO PELA WALT DISNEY PICTURES (2015). (RE) INTERPRETAÇÕES NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO CEPAE/UFG E UMA <u>ESCOLA</u> PARTICULAR EM GOIÂNIA E GOIÁS.
HERBERT CHARLES DA SILVA PEREIRA JUNIOR	GÊNERO, ARTE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS, RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS
HIGOR JUNIOR DE OLIVEIRA	O PERFIL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DAS ESCOLAS DO CAMPO NA CIDADE DE GOIÁS
ITALO ATAIDE DE CAMARGO	O USO DE FONTES HISTÓRICAS DA MEDICINA MEDIEVAL NO ENSINO DE HISTÓRIA
JEAN RONNIELLY SOUZA AGUIAR	FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SALTO QUALITATIVO DO ENSINO MÉDIO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IDEB EM GOIÁS
JENNYFER MAYRA ANDRADE SILVA	UMA INTERVENÇÃO-ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
JESSICA TAVARES DE FARIA	CORPOPULAR: A DANÇA DE RUA NA ESCOLA
JULIENE DO COUTO	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PPPS DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.
KAMILA RIBEIRO BATISTA	A BUSCA POR UMA IDENTIDADE DOCENTE: TORNANDO-ME PROFESSORA DE MATEMÁTICA E PESQUISADORA
LAIZA RODRIGUES PALHARES	SIGNIFICADOS SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PAPEL NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO E NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Aluno	Trabalho
LAYANNE ALMEIDA DE SOUZA	O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE CLIMA E TEMPO A PARTIR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA EM UM ESPAÇO MAKER
LEANDRA BYANNA BARBOSA PEREIRA	ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA A PARTIR DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL E DE HERANÇA DOMÉSTICA DE PIERRE BOURDIEU
LUCIO FLAVIO CARDOSO DE SANTANA SANTOS	PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER: UM ESTUDO COM OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GOIÁS/GO.
MARCOS ANTONIO ALVES FILHO	OS (DES) CONTEXTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)
MARCOS VÍNICIUS GONÇALVES CORCELI MENDES	A POESIA VAI À ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES E A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO
MARYANA OLIVEIRA AZEVEDO	O LÚDICO E AS ATIVIDADES DE CAMPO: UNINDO ESFORÇOS PARA UM ENSINO DE BOTÂNICA SIGNIFICATIVO
MATEUS RODRIGUES SILVA	DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO CONSUMO DE DROGAS E AVALIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.
MATHEUS ALEXANDRE RODRIGUES ROCHA	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES CONCEITUAIS
MATHEUS CORDEIRO COSTA	APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM MÚSICAS PARA PIANO DA BELLE ÉPOQUE BRASILEIRA
MAYARA SANTANA DA SILVA GONCALVES	EDUCAÇÃO, LINGUAGENS MIDIÁTICAS E CULTURA DIGITAL: INTERFACES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO

Aluno	Trabalho
MICHEL MIRANDA SILVA	CRIARCONTEXTO: O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA
MORGANA ABRANCHES BASTOS	CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
RAPHAEL HENRIQUE CORDEIRO ROSSI	OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL).
RENATA ARAÚJO SILVA SALGADO	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO PIBID-PEDAGOGIA
ROBERTA SILVA MARQUES	CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRESENTES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM
RUBIANE FIALHO ALVES	DILEMAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE CRISE CIVILIZATÓRIA
RUTH MARCAL HONORATO GARCIA	VISUALIDADES, GÊNEROS E EDUCAÇÃO: NOVAS QUESTÕES PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE
SARA SOUZA RAMOS	ANIMAÇÕES PARA O ESTUDO DA MATEMÁTICA: HIPERTEXTOS PARA DIÁLOGOS COM O JOGO DIGITAL
TAKAIÚNA CORREIA DA SILVA	INFÂNCIA NEGRA EM CENA: A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DE PERSONAGENS NEGRAS EM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Aluno	Trabalho
VALERIA RIBEIRO CARVALHO	A LEITURA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS
VANESSA LEONEL FALCHI	FATORES DE RETENÇÃO DOS ACADÊMICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARFOR EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
VITÓRIA PALHARES FRANÇA	O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DOS PROFESSORES
WANDERSON VINICIUS CARVALHO CORADO	A ÁFRICA NAS REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

## A ILHA DOS GATOS PINGADOS DE J. J. VEIGA E A CRIAÇÃO LIBERTADORA: UMA PROPOSTA ECOLINGUÍSTICA

**MARIANO**, Alexandre Brito Neves<sup>1</sup>; **COUTO**, Elza Kioko Nakayama Nenoki do<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Ecolinguística, Antropologia do Imaginário, Narrativas, J. J. Veiga

### Introdução

O trabalho tinha como proposta levar alunos de uma turma do ensino fundamental a produzirem uma narrativa fantástica a partir da leitura reflexiva do conto “A ilha dos gatos pingados”, de José J. Veiga. Assim, por meio da leitura crítica do conto do autor goiano, que trata da situação da criança em contexto de violência, os alunos deveriam escrever uma pequena narrativa, na qual se verificaria como os temas abordados pelo conto se manifestariam no plano simbólico da linguagem, isto é, como esses alunos ressimbolizariam sua experiência de leitura e sua própria situação de criança. O local escolhido para desenvolver o projeto foi a Escola Municipal Marechal Ribas Júnior, localizada no bairro Vila Redenção, em Goiânia.

### Justificativa

A escolha da escola deveu-se à oportunidade de poder preparar, para a turma, uma oficina de literatura em conjunto com a professora de língua portuguesa num turno que não atrapalhasse as atividades escolares e curriculares, pois a escola funciona em período integral.

Quanto à escolha do conto de José J. Veiga, pode-se justificá-lo pelas discussões que abre sobre o contexto de violência a que uma criança pode estar submetida. Além disso, o conto, que participa do gênero fantástico/maravilhoso, trata das possibilidades imaginativas de um trio de amigos que constroem para si um local de fuga do cotidiano opressivo. Ou seja, o conto fantástico permitiria ao aluno-leitor estabelecer relações com sua própria situação ou com a sua comunidade, levando-o a um contato direto com sua subjetividade, isso porque, segundo Walter Benjamin, a

---

<sup>1</sup> Faculdade de Letras - G/UFG – e-mail: shuujin\_lawliet@hotmail.com;

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



criança “constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo” (2009, p. 58). Como a oportunidade de ‘libertação’ também se estende ao escritor do texto, justifica-se a solicitação aos alunos para que escrevessem narrativas fantásticas numa perspectiva de ‘redação libertadora’ (COUTO, 2012). Por tratar da repressão à criança, como também de sua ânsia por autoafirmação, o conto de Veiga foi material justificável para aproximar os jovens leitores dos conflitos cotidianos, podendo encontrar no material textual um lugar de refúgio, de identificação ou ainda de “reação” (COUTO, 2012) à sua própria condição. A atenção especial dada a José J. Veiga deveu-se ao aniversário do centenário de seu nascimento no ano de 2015, que contou com uma reedição do livro “Os cavaleiros de Platiplano”, na qual se encontra o conto “A ilha dos gatos pingados”.

As bases teóricas do projeto foram a Ecolinguística e a Antropologia do Imaginário. A Ecolinguística, que é um arcabouço epistemológico, estuda as “interações verbais que se dão no seio do ecossistema linguístico” (COUTO, 2015, p. 81). Isso quer dizer que se estuda a língua como sendo a própria interação entre os seres num determinado território e que pode ser observada sob três perspectivas: a natural, a social e a mental, ou seja, a língua é uma realidade biopsicossocial, uma rede de interações. A Antropologia do Imaginário estuda as imagens, que se formam pelo processo de simbolização por meio da imaginação. A capacidade imaginativa caracteriza-se como a faculdade de perceber, distinguir e dinamizar imagens e símbolos, tendo em vista “que o símbolo é sempre produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio” (DURAND, 2012, p. 41). O imaginário é conjunto dinamizado de todas as imagens que dão significado ao mundo e seus aspectos.

## Objetivos

Levar os alunos à leitura e à produção textual libertadora, que diz respeito a uma redação sem restrições de forma, de tempo ou de lugar, priorizando apenas a habilidade de transmissão de um conteúdo coerentemente. Em seguida, seria possível observar os efeitos de sentidos por meio das marcas linguísticas e simbólicas das produções narrativas, a fim de perceber os processos de resignificação dos temas do conto.



## Metodologia

O objeto de estudo do projeto são os contos efetivamente produzidos pelos alunos da turma de sexto ano da Escola Municipal Marechal Ribas Júnior. A abordagem metodológica utilizada no projeto para compreender esse material foi o método qualitativo, que para Lüdke (2003), diz respeito ao contato direto com o ambiente de pesquisa no qual se busca identificar aspectos singulares. Ou seja, a obtenção dos dados deu-se mediante o contato interativo do pesquisador com o ambiente dos produtores das narrativas (fontes do objeto de estudo).

O trabalho estruturou-se em três momentos: uma de revisão bibliográfica, outro de trabalho em campo e a análise dos dados obtidos. A primeira etapa consistiu na leitura de duas dissertações sobre a obra de José J. Veiga e na leitura das teorias que embasam a pesquisa. Essa etapa de leituras se iniciou em agosto de 2015 e durou até janeiro de 2016. Nesse período também se deu o primeiro contato entre o pesquisador e a diretora da escola-campo.

A segunda etapa do trabalho se dá a partir do mês de fevereiro de 2016, quando se começa a elaborar os documentos necessários (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Anuência) para o trabalho direto com os alunos na escola-campo. Na mesma ocasião o pesquisador procurou se informar sobre o perfil da turma e o trabalho que vinha sendo feito pela professora na disciplina língua portuguesa. Então, o segundo momento consistiu na intervenção do pesquisador na escola, por meio de uma oficina de literatura, seguido da produção dos textos narrativos pelos alunos e na posterior análise dos resultados obtidos. A oficina durou três dias (de 28 a 30 de março).

A princípio, o projeto continha uma metodologia de trabalho de produção textual que seguia a proposta apresentada pelo ecolinguista Hildo de Couto no livro “O Tao da Linguagem – um caminho suave para a redação” (2012). Entretanto, houve indisponibilidade de se estender a oficina por muito tempo e então optou-se por reduzir as nove reuniões de intervenção antes propostas a quatro aulas, no tempo de três dias.

Por fim, a terceira etapa foi feita entre abril e junho de 2016, na qual foram feitas várias leituras dos contos dos alunos e nos quais se verificou que oito tratavam

melhor os temas da violência (envolvendo ou não crianças) ou da situação da criança em situação opressiva que cria para si um mundo transfigurado que vise à superação dessa condição.

## Resultados

O ato de ler e escrever se constitui numa troca de sentidos que não engloba somente o autor, o texto e a recepção, mas que envolve também a sociedade na qual se inserem. A sensibilidade para entender essa interação se configura como fator necessário para a apreensão das peculiaridades de sentidos que devem ser depreendidos no processo de leitura e que a partir disso levam a uma atividade crítica sobre o ser humano e a sociedade. Assim, os alunos puderam trabalhar essa sensibilidade na produção de texto, por meio do qual dialogaram com os temas discutidos na oficina, assim como estabeleceram relações com o mundo extralinguístico a partir de sua própria visão de criança.

As análises das narrativas obtidas não implicam nenhum julgamento sobre a subjetividade dos alunos, mas serve para mostrar a capacidade que tiveram de abstrair certos temas, inicialmente observados no conto de José J. Veiga, que era a base das discussões na oficina, e de relacionar ou inseri-los em seu próprio processo de criação textual. Obviamente a subjetividade perpassa esses textos narrativos, entretanto o tom do projeto era de observar o trabalho de escrita libertadora como meio de materializar aspectos dessa subjetividade no processo de criação, o que vai ao encontro do pensamento durandiano de que “figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já, através do assenhoreamento pelo cogito, dominá-los” (DURAND, 2012. p. 123).

## Conclusões

Assim, por meio da proposta de redação libertadora, os alunos não só demonstraram ter consciência da desarmonia nas interações inter-individuais e coletivas, como também, em alguns casos, encontraram o caminho para a superação da angústia pela materialização desse sentimento em texto. Todavia, houve aqueles que reafirmaram, em suas produções, os problemas de ordem familiar e social que afetam o desenvolvimento da criança sem encontrar meios de superar os medos.

A proposta de redação libertadora foi um mecanismo viável para observar essa questão social e permitir o contato da criança consigo mesma, tendo em vista o ecossistema (todo formado pelas interações entre as pessoas e o meio) do qual fazem parte. Isso porque segundo a visão de mundo holística da Ecolinguística, o objeto de estudo está num diálogo constante com o mundo e que em todo ecossistema existe a diversidade de seres e fenômenos que se inter-relacionam. Essa visão inclui a ideologia da vida ou ideologia ecológica, que prescreve a luta contra tudo o que pode trazer sofrimento, mas uma luta sem violência, feita pacificamente. Nessa ótica, a redação libertadora permitiu aos estudantes darem testemunho da interação entre a criança e sua comunidade e materializarem suas angústias, tornando-as exteriores a si e, portanto, enfrentando seu sofrimento.

### Referências

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad.: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTO, E. K. N. N. **Ecolinguística e imaginário**. Brasília: Thesaurus, 2012.

COUTO, H. H. do. **O tao da Linguagem: um caminho suave para a redação**. Campinas: Pontes, 2012.

COUTO, Hildo H. do. **Ecolinguística**: Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

LABOISSIÈRE, M. L. F. **A transfiguração da realidade em José J. Veiga e Miguel Jorge**. Goiânia: Secretaria da Cultura de Goiás, 1989.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1984.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

SOUZA, A. P. de. **Um olhar crítico sobre o nosso tempo**: uma leitura da obra de José J. Veiga. Campinas: UNICAMP, 1990.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Trad.: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

**A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DOCUMENTAL**PEREIRA, Ana Karla Rodrigues<sup>1</sup>; SILVA, Ana Márcia<sup>2</sup>.**Palavras-chave:** Formação Profissional; Educação Física; Inclusão; Estudos Comparados.**JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

Este trabalho foi desenvolvido vinculado à pesquisa mais ampla intitulada “Análise comparativa do Perfil de Formação Profissional em Educação Física: a América Latina em foco” (SAP nº 39.289 2013/2015). Tendo em vista que a pesquisa iniciou no ano de 2013 e que durante este período muitos dados interessantes surgiram, decidimos para este plano de trabalho focar agora nas legislações educacionais para formação de professores no campo da Educação Física no Brasil no que diz respeito a políticas de inclusão, assim como projetos curriculares de cursos de formação de professores de Educação Física.

As legislações foram pesquisadas para que pudéssemos conhecer as diretrizes políticas e saber em quais circunstâncias elas foram adotadas pelo país, considerando suas justificativas históricas, e de que maneira as políticas de Estado atuam para oferecer aos estudantes um ensino que possibilite a inclusão e permanência nas instituições. A pesquisa foi de grande relevância, pois a partir da mesma foi possível analisar e compreender as realidades, quanto às políticas públicas educacionais sobre inclusão do Brasil, temática política e acadêmica cada vez mais importante para a formação de professores. Auxiliando, também, na pesquisa maior com reflexões e dados qualitativos, fortalecendo ainda o Laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (Lab*physis*-FEF/UFG), e contribuindo com a produção do conhecimento no campo da Educação Física e da Educação em geral.

**OBJETIVOS****Geral:**

<sup>1</sup> Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. anakarla.ef@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Humanas. Universidade Federal de Goiás. anamarcia@pq.cnpq.br

- Analisar a presença da temática da inclusão na legislação educacional e projetos curriculares de cursos de formação de professores no campo da Educação Física no Brasil.

**Específico:**

- Identificar a existência e a natureza do tema da inclusão nas legislações de Estado que regulamentam a formação de professores para educação básica e, especialmente, no campo da Educação Física;
- Identificar como as políticas de inclusão previstas na constituição e demais legislações educacionais estão presentes nos Projetos Curriculares dos cursos de Educação Física;

**METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, com técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006). Construindo categorias de análise de dados a partir dos objetivos do plano de trabalho estabelecidas a priori e das categorias que emergirem do material empírico (MINAYO, 1998). Para desenvolver o plano de trabalho a fonte primária foi o acervo da pesquisa mais ampla onde encontramos os documentos referentes às legislações educacionais utilizadas por instituições em todo o país. A partir de um levantamento e catalogação dos documentos disponíveis no banco de dados da pesquisa, conferindo a atualidade de tais legislações e diretrizes políticas educacionais e, em especial, no campo da Educação Física.

Num segundo momento, fizemos uma amostragem, seguida de catalogação e análise dos projetos curriculares, também denominados de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de instituições de formação em ensino superior. Fizemos uma amostragem de 10%, considerada adequada e, de acordo com as informações do Ministério da Educação (EMEC, 2015) de que haviam 826 cursos de Licenciatura em Educação Física em 2015 no país, utilizamos como critérios: 1) rede pública e privada; 2) modalidade presencial e à distância e; 3) por cada uma das 5 regiões do país. Como apoio para a catalogação e análise dos documentos vamos utilizar o software Nvivo®, versão 11.0.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com a utilização do software de análise qualitativa já mencionado, fizemos a mostra os principais termos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de instituições de ensino superior no Brasil que foram analisados neste estudo. O que possibilitou perceber que os termos de maior recorrência são “educação” seguida

por “física”, o que é considerável por ser a nomenclatura que denomina o campo acadêmico-científico no Brasil, sendo a mais utilizada segundo Barbosa *et al.* (2014) e Silva *et al.* (2014). Assim como o principal campo de atuação dos licenciados em EF em instituições educacionais.

O nome do país e de Estados brasileiros, como “Bahia” e “São Paulo”, aparece na nuvem de palavras, onde os termos compostos podem estar separados. Apesar de não estar relacionado diretamente ao campo de estudo, são citados em uma quantidade relevante, Tal dado pode estar relacionado a grande quantidade de instituições de ensino superior com formação em EF com habilitações em licenciatura e bacharelado em algumas regiões ou, também, relacionado à quantidade de conhecimento científico de autores de determinado Estado.

Dados de março de 2015 apontam a existência de 1452 cursos de EF, dos quais 1019 são ministrados por instituições de ensino em nível superior, o que indica um significativo crescimento do campo acadêmico e da formação profissional em todo o país. Em um curto espaço de tempo o aumento do número total de cursos, entre 2008 e 2014, apresenta um percentual de acréscimo de 78,16%, o que representa um incremento significativo em um curto período de tempo.

Do total de cursos é importante destacar que a maioria das instituições (526) oferecem cursos com habilitação em Licenciatura na modalidade presencial. Ao analisar a nuvem de palavras dos PPPs de instituições que oferecem a formação profissional para tal competência, surgem indagações acerca da abordagem do tema de inclusão e/ou diversidade, pois os termos não são mencionados.

Um dado interessante que aparece na análise de matrizes curriculares e PPP's das instituições selecionadas, onde a frequência dos termos inclusão e inclusiva, foram encontradas em 43 documentos, dos 74 em estudo, perfazendo um total de apenas 58% dos documentos apresentarem estes importantes termos. Tais termos estão presentes em nomes de disciplinas, ementas, perfil do egresso e referências bibliográficas.

A partir de uma análise de incidência dos termos “inclusão” e “inclusiva” nos PPPs dos cursos de licenciatura, consta que no documento da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a palavra inclusão é citada 59 vezes e na matriz curricular 3 vezes. Verificamos que existe uma disciplina intitulada “Estratégias de Ensino e Inclusão na Educação Física” com carga horária de 60 horas, com predominância de aulas teóricas sendo 6 horas de prática.



Já no documento da Fundação Universitária para o Desenvolvimento do Vale do Itajaí (UNIDAVI), por exemplo, a palavra inclusiva é mencionada 6 vezes. A estruturação curricular é dividida por núcleos estruturantes, onde no “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos voltados à área de atuação profissional “Formação Ampliada” consta uma disciplina de Educação Inclusiva. Esta possui carga horária de 36 horas e tem por objetivo trabalhar aspectos conceituais e didáticos relacionados à educação especial no contexto da educação inclusiva. Tratando o portador de necessidades educativas especiais na perspectiva do sujeito histórico concreto.

Em outra pesquisa de texto a inclusão está relacionada à Língua Brasileira de Sinais (Libras) que aparece inúmeras vezes, o que chama atenção para a inserção dessa forma um pouco peculiar de diálogo. É de grande relevância que durante a formação de professores se tenha contato e aprenda Libras e, se possível, tenha contato com alunos surdos durante estágios obrigatórios. Essa questão possibilitaria que os mesmos compreendam a necessidade e importância de um surdo de, por meio da língua de sinais, comunicar-se e interagir com seu meio (DIZEU e CAPORALI, 2005).

O Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, visando suprir a carência de professores capacitados e garantir que a Comunidade Surda tenha um processo de escolarização exitoso, garantiu a inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura de nível superior. Isto indica a presença da disciplina Libras deveria aparecer em todos os documentos, o que não ocorre.

Resta a hipótese que de as instituições ainda não tenham feito reformulações curriculares ou que os documentos das páginas eletrônicas estejam desatualizados.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a formação do profissional do professor, incluindo os de Educação Física, deve preparar o futuro docente para saber lidar com o “acolhimento e trato com a diversidade”. Se materializar nos currículos, isso propiciaria que o futuro profissional estivesse apto a trabalhar de forma coerente e possibilitando a inclusão no âmbito da Educação Básica.

Durante a análise dos documentos dos cursos das cinco regiões do Brasil, averiguamos que nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em EF



constam disciplinas que se aproximam ou tratam de fato da prática inclusiva durante a formação do graduando. Com a denominação de “Educação Física Adaptada” (EFA) esta que, em geral, abarca a temática da inclusão. É ali que parecem ser realizados, de acordo com ementas de curso, estudos introdutórios acerca das deficiências partindo de um ponto de vista histórico-social, analisando as mais recorrentes nos ambientes escolares. E, também, aspectos teórico-metodológicos da EFA e a inclusão escolar e as problemáticas relacionadas.

## CONCLUSÕES

A análise dos documentos coletados reforça a grande importância desta pesquisa para a problematização e discussão sobre os caminhos da formação profissional em Educação Física no Brasil acerca da temática da inclusão. A formação continuada é uma possibilidade que o professor de Educação Básica tem para sanar a falta de determinados conteúdos teórico metodológicos negligenciados durante a formação inicial.

Em relação às legislações de Estado que regulamentam a formação de professores, é importante estar atento à inserção e efetivação de tais políticas educacionais nas instituições que oferecem cursos em nível superior de licenciaturas. O desafio de uma educação inclusiva deve ser enfrentado por todos, contando com a ajuda dos diretores das unidades acadêmicas, dos docentes, estudantes e pesquisadores para as possíveis soluções e alternativas para a formação.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- DIZEU, L.T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação Social*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.
- SILVA, A.M.; MOLINA, V. (Orgs). *Formação Profissional em Educação Física na América Latina. Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. P. 55-72.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

FAPEG e CNPq/Ministério do Esporte.

## ATLAS DIGITAL DE MORFOLOGIA DE FRUTOS DO CERRADO DE GOIÁS, COMO NOVO SUPORTE AO ESTUDO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (BOTÂNICA)

RIBEIRO, Carlos Eduardo Pires; GOMES-KLEIN, Vera Lúcia

**Palavras-chave:** Atlas Digital, Botânica, Ensino de Biologia, Frutos

### **Justificativa / Base teórica**

A Morfologia Vegetal é uma das disciplinas de Botânica básica compreendida no currículo de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), havendo a necessidade de introduzir todos os conceitos sobre morfologia dos frutos (RAVEN et al., 2014). O conteúdo abordado na disciplina de Morfologia Vegetal das Angiospermas compreende o estudo morfológico de diversos órgãos vegetais como: flores, inflorescências, folhas, caules, raízes, frutos e sementes.

Esse trabalho visa principalmente à elaboração de um Atlas digital de Morfologia dos frutos o Cerrado de Goiás, como sendo uma contribuição na produção de diferentes recursos didáticos. Essa proposta tem como justificativa o auxílio para o professor do ensino básico, que geralmente, não dispõem de materiais didáticos (informações detalhadas e amostras de frutos nativos), que são carentes ou quase inexistentes nas instituições.

Dentre os materiais que serão estudados ressaltam-se os exemplares obtidos de coletas oriundas de expedições científicas e dos exemplares armazenados nas coleções didáticas de frutos, localizados no laboratório didático e na carpoteca do herbário da UFG.

Trabalhos de pesquisa relacionados com a produção de material didático no Brasil são extremamente escassos (MENEZES, 2005), sendo utilizada em sua maioria, bibliografia estrangeira para atender aos cursos de graduação (RAVEN et al., 2014). Com a produção deste recurso espera-se possibilitar atividades através da observação de ilustrações e informações sobre a classificação e identificação morfológica dos frutos importantes para o conhecimento científico. Esta experiência permitirá também promover as atividades teóricas e práticas como meio para potencializar o gosto pelas diferentes áreas das Ciências e pela Botânica, bem como evidenciar a importância da aprendizagem científica como veículo de comunicação.

A disponibilização de informações e ilustrações de exemplares nativos

acompanhados por breves textos irão proporcionar um melhor aproveitamento das aulas práticas de Morfologia dos frutos do Cerrado pelos alunos e docentes, tendo em vista, em geral, o pouco tempo disponível para as aulas. O conhecimento e a nomenclatura científica correta de muitas espécies de frutos do Cerrado, que em geral são desconhecidos por professores e alunos, tornam-se ainda dificultado pela falta de contatos com estes exemplares, de forma que a disponibilização de informações através do atlas ilustrado significa uma grande contribuição no auxílio em aulas práticas e projetos de pesquisa a serem desenvolvidos pelos alunos do ensino básico e superior. O mesmo será erigido de fotos acompanhadas de breves textos contendo informações sobre a morfologia e estruturas dos frutos ilustrados em cada imagem. Sua produção se justifica pelo curto tempo disponível para as aulas práticas que em geral só são viabilizados em laboratório pela necessidade de uso da coleção didática e de equipamentos como microscópios e estereomicroscópios.

A produção do Atlas Digital como material didático proporcionará aos alunos dos cursos de graduação da UFG, um conhecimento teórico, prático e detalhado sobre a Morfologia dos frutos, trazendo uma fundamentação para as demais disciplinas de Botânica e mais prazer no estudo desta, podendo inclusive estimulá-los a se tornarem futuros pesquisadores ou professores da área. Além do conhecimento científico, os estudantes passarão a interagir com atividades de docência como produção de material didático, o que é fundamental para a formação de um professor que pode encontrar situações de carência ou total ausência de material didático nessa e em outras áreas em diversas instituições de ensino (BARRO, 2007; SARAIVA et al., 2000). Os alunos também estarão habilitados a realizar buscas por imagens e textos científicos.

## **Objetivos**

### *Objetivos gerais:*

Complementação dos recursos didáticos fornecidos pela grande área Botânica no Instituto de Biologia da UFG; Dinamização do acesso dos alunos, através de mídias digital e impressa, ao conteúdo atualizado trabalhado em aulas teóricas e práticas, além de dar suporte aos trabalhos extra-classe; Otimização do tempo disponível de aulas práticas norteando o aprendizado com informações e ilustrações complementares a respeito da morfologia dos frutos do Cerrado de Goiás; Promoção do aprofundamento no conteúdo de Morfologia Vegetal dos

Frutos e desenvolver material didático, contribuindo tanto para formar pesquisadores quanto como docentes.

*Objetivos específicos:*

Identificação e listagem dos gêneros e espécies de frutos encontrados no Estado de Goiás; Análise, etiquetagem e descrição morfológica dos frutos coletados e estudados; Classificação das espécies de frutos encontrados, seguida de seus respectivos nomes populares, usos e distribuição geográfica; Produção de Atlas digital, ilustrativo contendo informações sobre a morfologia de frutos e sementes encontrados nas formações de Cerrado do Estado de Goiás; Criação de Site contendo Atlas Digital e Links para páginas relacionadas; Realização de fotografias que serão obtidas através de expedições realizadas em diferentes formações de Cerrado do Estado de Goiás aprofundamento do bolsista no conteúdo de Morfologia Vegetal dos Frutos e habilitá-los ao desenvolvimento de material didático, contribuindo tanto para a sua formação como pesquisador quanto como docente.

**Metodologia**

Para o desenvolvimento do referido trabalho será realizadas a seguinte metodologia: Expedições às áreas de formações de Cerrado do Estado de Goiás e serão programadas e realizadas periodicamente para coleta de espécimes; documentação fotográfica e observação das espécies em ambiente natural, por meio de coletas em percurso aleatório.

Os frutos coletados serão estudados, armazenados, conservados, analisados e identificados. Todo o material coletado será selecionado, classificado, identificado e descrito morfológicamente segundo as informações obtidas nas referências bibliografias específicas (GONÇALVES & LORENZI, 2000; LORENZI *et al.* 2006; VIEIRA *et al.*, 2010; SOUZA *et al.*, 2013 e outros). Todas as informações dos frutos estudados e as imagens obtidas serão incluídas em um banco de dados e de imagens do projeto. As espécies dos frutos e sementes selecionados serão ilustradas sempre que possível *in natura* com o auxílio de câmera fotográfica digital. As imagens serão tratadas, quando necessário, no programa Adobe® Photoshop e as escalas inseridas com auxílio do programa ImageJ 1.47 [<http://rsbweb.nih.gov/ij/>].

## **Resultados / Discussão**

O desenvolvimento dessas atividades será de extrema importância para a interação com as atividades de ensino e pesquisa, principalmente através da elaboração de material didático, preparando o aluno para a execução de levantamentos bibliográficos, seleção e formatação de imagens, estudo e descrição morfológica dos frutos ocorrentes no Cerrado, do Estado de Goiás. Também contribuirá no aprendizado de técnicas de coletas e conservação das amostras que muito auxiliarão. Tais técnicas dará capacidade de contribuição nas aulas teóricas-práticas relacionadas à Morfologia Vegetal, no ensino básico, da disciplina de Ciências e Biologia (Botânica). O impacto da produção do “Atlas Digital de Morfologia dos Frutos do Cerrado de Goiás” para os alunos proporcionará melhor e fácil acesso do material para estudos, otimizando o tempo de aulas práticas, disponibilizando imagens que são essenciais na compreensão do conteúdo, classificações e informações importantes de cada fruto. O Atlas Digital compreenderá também, um apoio didático para o professor e as instituições de educação básica, que em geral são carentes de laboratórios didáticos de Ciências e de Biologia. Todo o material deverá ser disponibilizado na internet na página da UFG.

## **Conclusões**

Entendemos que o ambiente virtual pode atender às necessidades imediatas dos alunos, exercendo papel de recurso didático de consulta rápida, incentivo para realização de exposições científicas (Feiras de Ciências e outros). Além disso, os internautas terão contato com um conteúdo científico de qualidade que muitas vezes estão confinados às bibliotecas das universidades e que dificilmente, atinge a comunidade. Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos e o ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. Sendo assim, o produto deste trabalho contribuirá para a construção do conhecimento e para a sociabilidade do saber na área Botânica.

## Referências

BARROS, L. M. O. Desenvolvimento do protótipo de um atlas escolar interativo. Dissertação de mestrado. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências Cartográficas)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Pudente-SP.

GONÇALVES, E. G.; LORENZI, H. 2000. Morfologia Vegetal: Organografia e Dicionário Ilustrado de Morfologia das Plantas Vasculares. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, Nova Odessa, SP.

LORENZI, H.; SARTORI, S.; BACHIR, L. B.; LACERDA, M. 2006. Frutas brasileiras e exóticas cultivadas: (de consumo in natura). São Paulo. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, Nova Odessa, SP.

SARAIVA, I.S.S.; MACHADO, K.V.; NOGUEIRA, M. M.. Ensinando botânica através do uso de cartilhas: uma conversa entre planta e gente. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 51. Brasília. Resumos ... Brasília – DF. Sociedade Botânica do Brasil, 2000. p. 191.

SOUZA, V. C.; FLORES, T. B.; LORENZI, H. 2013. Introdução à botânica: Morfologia. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, Nova Odessa, SP.

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORN, S. E. Biologia Vegetal. 7ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

**Fonte de Financiamento:** PROLICEN – UFG – 2016/2017



## IMMANUEL KANT E JÖRN RÜSEN: UM DIÁLOGO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Daniel Galvão **TAVARES** (bolsista)

Rafael **SADDI** (Orientador)

Palavras-chave: Autonomia, emancipação, didática e formação.

### Justificativa/Base teórica

O presente trabalho surge de uma preocupação que desapontará no ápice do esclarecimento alemão, que é a emancipação intelectual. Conceito muito utilizado por Kant, e mais ainda por ter um fim político, moral e intelectual. Afinal, a liberdade intelectual que para Kant é a possibilidade de utilizar e compreender conceitos eleva a capacidade humana de não se submeter às autoridades. Embora Kant explicita esse conceito em um artigo de jornal chamado “O que é o esclarecimento?”, e isso gere certa dúvida a respeito de sua importância acadêmica, o que nos importa primeiro é, estabelecer a conexão entre o que Kant nos mostra a partir da “saída da menor idade intelectual”, que é o estado que se encontra antes da emancipação, com o projeto rüseniano de produção de emancipação na vida humana.

Partimos então, para o que é nosso ponto fulcral. Pois o que nos interessa então, é interpretar como a concepção de emancipação intelectual está e se faz atuante na didática histórica de Rüsen. Onde surge então a concepção de que ele atribui na formação histórica, que no caso é o ganho de razão histórica, um papel de emancipação. Portanto, o que nos cabe aqui interpretar, é até onde o ideal de Kant influencia na concepção da formação histórica segundo Rüsen, e por outro lado, refletir até que ponto eles se separam.

Este projeto nasce então com fim muito específico, dado ao contexto em que ele está inserido. Apesar de parecer muito provisório, ele surge principalmente porque nos últimos anos, a formação histórica se tornou de grande relevância, não só academicamente, mas também politicamente ou até mesmo na relação de poder. Grande parte dessa relevância se dá antes, pela influência alemã como, por exemplo, de Rüsen, Droysen, Gadamer entre outros. Que por diversos fatores, começaram a ser lidos não só no Brasil como um todo, mas grandemente no eixo central entre Brasília e Goiás.



Mas, de antemão, a relevância deste trabalho se dá na reflexão em torno da didática histórica, na possibilidade da emancipação por meio da formação histórica, na concepção de “consciência histórica” e também na concepção de contra-consciência.

## OBJETIVOS

- Objetivo Geral:  
Interpretar a dependência ou independência do pensamento didático histórico de Jörn Rüsen do conceito de emancipação intelectual de Emmanuel Kant
- Objetivos específicos:
  - 1) Analisar a concepção do conceito de emancipação em Kant
  - 2) Compreender a concepção de emancipação na didática histórica de Rüsen
  - 3) Refletir sobre as questões de sujeito autônomo em Kant e Rüsen

## METODOLOGIA

O caminho seguido para abordarmos nossos problemas, passa por uma longa e tortuosa jornada, que apesar de ser mais voltado para o plano teórico, o seu fim só pode desembocar na vida prática humana. Por isso, estabelecerei um esquema de entendimento, para que a apreensão seja mais fácil. Começando então, como uma melhor compreensão do conceito de emancipação em Kant.

Como já tratamos em outra oportunidade, nosso ponto fulcral é analisar aquilo que Kant chamou de emancipação intelectual, mas antes, temos que entender de forma concisa o que é essa certa liberdade do qual o homem é capaz de alcançar. Para isto, Kant nos explicita

“A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, pg 03,2009)

Para Kant, a emancipação intelectual só poderia vir então neste processo, que ele o chamou de “menoridade”, ou melhor, a saída da menoridade intelectual. Que como ele mesmo diz se encontra na “falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”. Ou seja, para ele, o problema não está na falta de entendimento, mas sim na falta de buscar o

entendimento por conta própria. Logicamente, a emancipação está ligada a um fim, que é o entendimento, que é a possibilidade apreender e conceber conceitos. E mais ainda, está ligada a capacidade cognitiva do sujeito, porém é um assunto que será abordado mais a frente por Kant, na sua famosa obra “Crítica da razão pura”. O que para nós, neste momento, não será de grande ajuda.

E para melhor entendermos essa concepção de liberdade, antes precisamos entender como que para Kant, é possível se estabelecer essa vontade própria, a busca pelo entendimento e posterior isso o conhecimento, para isso, Zanetti no explicita mais uma vez a respeito sobre a relação da vontade autônoma e a lei:

“Na Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1794) a vontade autônoma concebe para si a própria lei, por isso é distinta da vontade heterônoma cuja lei é dada pelo objeto. A vontade é autônoma na medida em que não é simplesmente submetida a leis, já que é também sua autora. O princípio da autonomia é o imperativo categórico, sua formulação geral é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1794a, p. 223).” (ZANETTI, pg 16, 2009)

Como vimos, Zanetti nos explicita como Kant deixa claro que a vontade autônoma, tem um fim em estabelecer leis para ela mesma. Ou melhor, ele vai de encontro com as leis universais. De certa forma, essa concepção de autonomia, liberdade ou emancipação, tem um fim diferente do que já vimos na filosofia clássica, ou que vamos ver a posterior na concepção da autonomia mais moderna, que vai surgir de grandes avanços na pedagogia e também por influência do marxismo. Mas, de qualquer forma, nosso interesse então, se estabelece na concepção de emancipação intelectual, na capacidade de entendimento, e na autonomia da vontade que é : “(...) caráter da vontade pura na medida em que esta é indeterminável, salvo em função de sua própria essência”(BINI, pg 27, 2009)

Não distante, buscamos então estabelecer ou mesmo que provisório a relação entre Kant e a formação histórica em Rüsen. Um diálogo que nos permita interpretar a possibilidade de aproximação ou distanciamento entre os dois autores. Não obstante, apesar da diferença temporal entre os dois, buscamos dar um fim para o ensino da histórica a partir deste diálogo. Visando uma reflexão sobre as influências que a própria formação histórica (ganho de razão histórica), tem recebido nos últimos anos e que por diversas ocasiões se tornou tão importante nos últimos anos.

## **Resultados / Discussão**

A presente pesquisa, por se tratar de um conteúdo essencialmente teórico, não pode trazer resultados tão visíveis. Mas os avanços teóricos são significativos. Por um lado, temos uma longa discussão da função da histórica enquanto crítica. E isso já vem ao longo dos anos, se afirmando cada vez mais por uma grande influência marxista. Quando tratamos então, de uma função específica da história enquanto agente produtora de autonomia seja pela formação histórica, ou pela sua função em discutir os processos de exploração. Temos então uma grande renovação. Em meio as nossas análises, e os estudos abordados nas obras de Kant e Rüsen, pudemos ver como a função da histórica tem alguns aspectos que possam gerar uma certo desconforto.

Do início do projeto ao fim, tivemos então um longo processo dessas análises, da qual partimos de um pressuposto de uma aproximação entre Kant e Rüsen , e encontramos , apesar de ser uma análise que por diversos motivos pode ser frágil. Não por questões teóricas, mas talvez pelo distanciamento de uma forma de se pensar a autonomia no iluminismo, e a forma que Rüsen aborda na formação histórica e a “gênese do eu.

Sobre os resultados, as comunicações e os artigos, serão apresentados no segundo semestre de 2016, por conta de que com a greve atrasou o calendário jogando todos os eventos possíveis do qual eu poderia participar para frente. Nestes eventos em específico, serão apresentados perspectivas mais aprofundada de cada assunto que foi trabalhado aqui.

## **CONCLUSÕES**

O trabalho em si, teve como inspiração as grandes reflexões que a didática da história tem estabelecido nos últimos anos. Como falamos na introdução, tem-se um grande avanço da teoria alemã em Goiás, o que explica a grande quantidade de trabalho sobre Rüsen e outros autores. Não obstante, tentamos renovar a idéia da história, e sua função. Que nos dias atuais, com influência e avanço das ideologias neoliberais, esta sendo atacada de todas as formas , e não só a História , mas as humanidade como um todo. E também qualquer tipo de meio que leve uma pessoa a essa autonomia intelectual

Kant e Rüsen , nos propiciam uma grande e vasta reflexão a respeito do assunto, e Rüsen muito mais por que nos aproxima mais ainda daquilo que o professor tem como fim,

que é gerar o interesse do aluno e propiciar uma certa autonomia na forma de pensar, e dar sentido a sua vida .

Este trabalho, apesar de ser teórico, tem sim um fim prático. E como já disse anteriormente, a relação aqui, estabelece quando nos temos uma noção de autonomia a partir do conhecimento. Seja pela possibilidade de se alcançar o entendimento ou pela possibilidade de dar sentido a vida prática. Nossos esforços se encontram justamente, aí, na possibilidade do homem de “servir do seu próprio entendimento”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZATTI, Vicente Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire / Vicente Zatti. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

Rüsen, J. Razão histórica: teoria da história :fundamentos da ciência histórica/ Jörn Rüsen; tradução de Estevão Rezende Martins . -Brasília: UnB, 1º reimpressão 2010.

RÜSEN, J. Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide; revisão técnica de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB. 2007

Rüsen, J. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, M. A. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. Perspectiva, v. 24, n. 2, p. 687-706, 2006.

KANT, Immanuel. Crítica da razão prática; tradução baseada na edição original de 1788, com introdução de Valério Rohden. -2º.ed. São Paulo: Martins Fontes , 2008.

KANT, Immanuel . Crítica da razão pura ; trad Lucimar A. Coghi Anselmi, Fulvio Lubisco.- São Paulo: Martin Claret ,2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta “O que é Iluminismo?”. –São Paulo : Lusosofia ,2009.

## APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL: AÇÃO EDUCATIVA PAUTADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

FERREIRA, Daniel Rocha<sup>1</sup>; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Centros de Ciências, relação universidade-escola, educação formal e não formal.

### Justificativa

Até os anos 80 não era comum aceitar que houvesse aprendizagem efetiva fora da sala de aula, predominando uma concepção de aprendizagem como a aquisição de fatos e de informação, ideia essa abalada pela pesquisa em ensino de ciências (DELICADO, 2013). Para Vigotski, autor sócio-construtivista, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural (MOREIRA, 2011). Portanto, a aprendizagem ocorre por meio da interação *mediada*<sup>3</sup> entre sujeito, objetos e outros sujeitos (OLIVEIRA, 1993).

No contexto das atividades educativas fora de sala de aula, merecem destaque programas de divulgação e educação científica não formal, como Museus e Centros de Ciências (ALBAGLI, 1996). Podemos citar o Pátio da Ciência da UFG (Universidade Federal de Goiás) como um desses espaços de educação não formal, que, por meio de suas exposições com visitas mediadas<sup>4</sup> procura fornecer ao público uma forma diferente de vivenciar o conhecimento (PINTO; QUEIROZ; FERRARI, 2014). Faz uso de métodos interativos nas exposições, através dos saberes da mediação do monitor, para que o público em geral se sinta motivado e envolvido com esta experiência (QUEIROZ et al., 2002). Tem por objetivo promover a apropriação social da ciência e da tecnologia; popularizar conhecimentos científicos e tecnológicos; promover experiências de educação não formal nas áreas de ciência e de tecnologia (BARBA, 2005, p. 1).

A maior parte do público que visita o Pátio da Ciência é composta de Estudantes do ensino fundamental e médio, em visitas agendas e com a presença do Professor, que não necessariamente é o Professor da Turma<sup>5</sup> (PINTO; QUEIROZ; FERRARI, 2014). O

1 Aluno do Instituto de Física da UFG, daniel.rf\_ufg@hotmail.com

2 Professor do Instituto de Física da UFG, rildo@ufg.br

3 Aqui utilizamos o conceito de Mediação Simbólica (semiótica) de Vigotski. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa ser mediada por esse elemento (Oliveira, M. k, 1993, p. 26).

4 No contexto museal mediação refere-se muitas vezes aos saberes da mediação do monitor.

5 Professor da disciplina na Escola.

desafio é transformar esta experiência em uma oportunidade de aprendizagem para além da motivação e interesse.

Assume-se, a priori, que o Pátio da Ciência é um local no qual o processo de aprendizagem está presente, mas não necessariamente a atividade de aprendizagem (BIZERRA; MARANDINO, 2014). Neste sentido investigamos o desenvolvimento e a aplicação de uma ação educativa que oportuniza ao Professor Formador<sup>6</sup> o conhecimento prévio do local, os experimentos, o plano museológico, e os conteúdos e conhecimentos que serão abordados nas exposições (Pré-Visita, Visita, Pós-Visita). Esta ação teve como objetivo potencializar e ressignificar a visita escolar agendada ao Pátio da Ciência da UFG.

### Aporte Teórico

Em especial os Centros de Ciências, vêm sendo caracterizados como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa. Identificados como espaços de educação não formal, essa caracterização busca diferenciá-los das experiências formais de educação, como aquelas desenvolvidas na escola, e das experiências informais, geralmente associadas ao âmbito da família (MARANDINO, 2008, p. 12). Segundo Marandino (2008), a educação não formal é qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.

Ao considerarmos que o processo de apropriação da cultura emerge durante a interação entre indivíduos por meio de *mediadores*; *instrumentos* e *signos* a abordagem Histórico-Cultural pautada nas ideias vigotskianas nos situa no que diz respeito a compreensão da função educativa como um processo estabelecido no meio social que promove a transformação da realidade. Segundo Vigotski, a ação *mediada* é a força motriz para o desenvolvimento do homem, pois é através dela que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, se desenvolvem (BIZERRA; MARANDINO, 2014).

Um desses mediadores são os signos,

os quais são definidos como um produto do desenvolvimento histórico e cultural, no sentido de que eles não são inventados por cada indivíduo que os utilizam, nem são descobertos na interação independente dos indivíduos com objetos e a natureza. Ao

<sup>6</sup> (GENOVESE et al., 2016) apresenta a ideia de Professor Formador. Este conceito transcende a ideia do Professor do campo da escola como professor supervisor de um projeto construído em outro espaço social e, portanto, o caracteriza como um agente sem conhecimentos específicos de seu *locus* de trabalho.



contrário eles são parte do contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos estão imersos (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 525-526).

De acordo com Vigotski, os *signos* “são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (VYGOTSKY, 2007, p. 93). Os *signos* são, portanto, dispositivos usados na interação social (PEREIRA; LIMA JUNIOR, P, 2014, p. 525). Segundo Rego (2002), é com o auxílio dos *signos* que o homem consegue controlar voluntariamente sua atividade psicológica, capacidade de atenção, memória e acúmulo de informação. Para Vigotski, a invenção e o uso de *signos* como meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos como; lembrar, raciocinar, comparar coisas e etc, é semelhante à invenção e ao uso de *instrumentos*<sup>7</sup> no entanto no plano psicológico (VYGOTSKY, 2007).

Nos Museus e Centros de Ciências “há um conhecimento historicamente elaborado já concretizado pela humanidade, disponível ao visitante por meio do *objeto museal*” (BIZERRA; MARANDINO, 2014, p. 127). Assim o Pátio da Ciência busca através da ação educativa disponibilizada ao Professor Formador a transformação do *objeto museal* da posição de objeto para a de *signo mediador*. O visitante, portanto, ao se apropriar do conhecimento disponível por meio do *objeto museal* pode transformá-lo da posição de objeto para a de *signo mediador*. Segundo Bizerra e Marandino:

Essa “mudança de categoria” do objeto museal, alçado de objeto da experiência à objeto-mediador, tem grande importância na organização de exposições e atividades educativas em museus de ciências. Sob esta perspectiva, os conteúdos da ciência construídos historicamente são re-produzidos por meio dos objetos museais, segundo os modos culturais de cada grupo social (BIZERRA; MARANDINO, 2014, p. 127-128).

Sustentamos, portanto, “a tese de que a atividade humana, tanto no plano social como no plano individual, é mediada por instrumentos e signos” (PEREIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 523).

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que descreve a experiência do desenvolvimento de uma ação educativa em um centro de ciência, na relação entre o campo escolar e o campo universitário. Esta perspectiva metodológica tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como o instrumento principal de

<sup>7</sup> Segundo Oliveira (1993), o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. O machado, por exemplo corta mais e melhor que a mão humana. “O instrumento é, portanto, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (Oliveira, M. K, 1993, p. 29).



recolha. Ou seja, interessa-nos mais o processo do que os resultados ou produtos finais, jogando luz sobre a dinâmica interna das situações, frequentemente invisível para o observador externo (BOGDAN e BIKLEN, 1996). A principal fonte de dados foram as notas de campo, tendo como contexto da pesquisa a disciplina de Estágio da UFG, um Centro de Ciências, e uma escola, por meio dos sujeitos envolvidos: Professor de Estágio<sup>8</sup> (Campo Universitário), Professor Formador<sup>9</sup> (Campo Escolar), Professor Orientador<sup>10</sup> (Campo Universitário) e o estagiário<sup>11</sup>.

## Resultados

A Política de Estágio do curso de Licenciatura em Física da UFG encontra-se numa estrutura denominada “Grande Grupo de Pesquisa” (GGP) composto pelos “Pequenos Grupos de Pesquisa” (PGP), na intersecção do Campo Escolar com o Campo Universitário (GENOVESE, 2013).

A aproximação com o Professor Formador foi concretizada a partir das reuniões semanais no PGP do Instituto de Educação de Goiás (IEG), no acompanhamento de algumas aulas e no desenvolvimento do projeto de pesquisa do estagiário em conjunto com o Professor Formador. Assim, surgiu a ideia de integrar as atividades do currículo escolar do Professor, visitas agendas ao Pátio da Ciência, mas com a participação na ação educativa Pré-visita.

No acolhimento (Pré-Visita) do Professor Formador ao Pátio da Ciência foi apresentado os propósitos, conteúdos trabalhados, tipos de objetos tecnológicos, textos e possibilidades presentes na exposição. Durante a ação de Pré-Visita e com base nas aulas acompanhadas na escola foi realizado um levantamento junto ao Professor do planejamento curricular para o diagnóstico dos conteúdos abordados. Essa forma a ação educativa oportunizou ao Professor o conhecimento prévio do local bem como os saberes científicos presentes nos experimentos expostos.

## Conclusões

A partir do que foi visto e discutido no Centro de Ciências, o Professor poderá propor uma atividade que continue reverberando os conhecimentos mobilizados na visita para dentro das atividades da Escola. Assim sendo, esta ação dialoga com a política de Estágio do curso que busca a formação de um professor crítico-reflexivo, a aproximação teoria-

8 Prof. Dr. Luiz Gonzaga Roversi Genovese - Professor do Instituto de Física e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática da UFG.

9 Prof. Ms. Douglas Xavier de Andrade - Instituto de Educação de Goiás.

10 Prof. Dr. José Rildo de Oliveira Queiroz - É Professor do Instituto de Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.

11 Daniel Rocha Ferreira – É aluno do curso de Licenciatura em Física no Instituto de Física - UFG

prática e a pesquisa como componente formador de todos os atores envolvidos. Além disso, defende uma relação horizontal entre Universidade e Escola.

## Referências

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/465> >. Acesso em: 15/08/2016.
- BARBA, M. L. P. Os serviços educativos e de popularização de ciência nos museus e centros de ciência e tecnologia: a visão do Explora. **Com Ciência**, [online], v. 72, p. 1-4, 2005. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/14.shtml> >. Acesso em: 15/08/2016.
- BIZERRA, A.; MARANDINO, M. Mediação em Museus de Ciências: Contribuição da Teoria Histórico-Cultural. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. III nº 5, p. 113 – 130, maio/jun., 2014.
- DELICADO, A. O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, p.43-56, 2013.
- GENOVESE, L. G. R. **Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.
- GENOVESE, L. G. R.; CARVALHO, W. L. P. **A construção dos campos escolar e da escola e do capital docente de uma professora de ciências: contribuições do corpus teórico de P. Bourdieu**. In: ORQUIZA-CARVALHO, L. M.; CARVALHO, W. L. (Orgs.). São Paulo: Escrituras Editora, 2012.
- MARANDINO, M. **Educação, comunicação e museus**. In: Educação em museus, a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008. p. 12.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2011.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- PEREIRA, A. P. e LIMA JUNIOR, P. Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, p. 518-535, dez. 2014.
- PINTO, C. R.; QUEIROZ, J. R. O.; FERRARI, P. C., **Pátio da Ciência da Universidade Federal de Goiás: um centro de ciências?** In: XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2014, Maresias-SP, Anais do EPEF, São Paulo: SBF, 2014.
- QUEIROZ G., KRAPAS, S.; VALENTE S. M. E. DAVID, E.; FREIRE E. D. F. **Construindo saberes da mediação na educação em Museus de Ciências: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins / Brasil**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 2, nº 2, p. 77-88, 2002.
- REGO, C. T. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- VYGOSTKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 182.

## OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEFD/UFG

**MONTEIRO**, Daniel Silva (bolsista)<sup>1</sup>; **LAZZAROTTI FILHO**, Ari (orientador)<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Formação; Professores; Saberes; Ciclo de vida dos professores.

### **Justificativa/Base teórica**

A formação dos professores de profissão da Educação Física é constituída ao longo dos anos e estudos como Cruvinel et al (2012), Patriarca et al. (2010) e Figueiredo (2004) vêm apontando que as práticas corporais anteriores à graduação têm influenciado na escolha da Educação Física enquanto curso superior. Com base nesse entendimento e com referência em Tardif (2011), buscou-se identificar em que medida as experiências anteriores relacionadas às práticas corporais dos egressos influenciaram o trabalho docente enquanto profissionais.

Tardif (2011) define “saberes profissionais dos professores” como um conjunto de saberes constituído de acordo com a formação e aprendizagem de determinados conhecimentos construídos socialmente. Tais saberes, ainda segundo o autor, provêm de diferentes origens: os disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais. O autor define algumas fontes sociais de aquisição de acordo com os saberes supracitados. A família, o ambiente de vida, a educação no sentido amplo, a escola, a universidade, a prática docente e os instrumentos utilizados nessa prática são algumas fontes em que esses saberes são adquiridos pelos professores.

Dos saberes pessoais e dos provenientes da formação escolar anterior as fontes são a família, o ambiente de vida, a escola entre outros. Portanto pode-se dizer que os “saberes provenientes da formação escolar anteriores” dos docentes formados em Educação Física estão ligados às práticas corporais devido ao pertencimento desse conteúdo no componente curricular da Educação Física.

Os saberes e seu desenvolvimento estão também ligados ao ciclo de vida dos professores que, segundo Huberman (2007), possui variadas formas de estruturar conceitualmente, contudo a escolha por ele foi a de carreira. O desenvolvimento de uma carreira não é determinável, e sim um processo. Pode ser que o professor

<sup>1</sup>Faculdade de Educação Física e Dança/UFG – e-mail: daniel\_silvamonteiro@yahoo.com.br;

<sup>2</sup>Faculdade de Educação Física e Dança/UFG – e-mail: arilazzarotti@gmail.com;

passa pelos ciclos de vida profissional de forma linear ou não, regredindo a um, por exemplo, ou até mesmo não participando dele. O autor, então, cita e descreve as fases da carreira do professor. Elas são: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a de serenidade e o desinvestimento.

Silva et al (2014) apresentam a compreensão de que as práticas corporais se relacionam ao corpo e sua movimentação; possuem técnicas que são construídas a partir de um espaço temporal e um saber; são oriundas de interações sociais que lhes dão significados coletivos e subjetivos; têm finalidades; há a presença de materiais; são de caráter lúdico e possuem dinamicidade.

### **Objetivos**

O objetivo geral do trabalho foi identificar se os saberes anteriores à formação superior, relacionadas às práticas corporais, influenciam na prática docente de egressos do curso presencial de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Os objetivos específicos foram compreender em que sentido tais experiências influenciaram na escolha do curso para o egresso, identificar em que fase da carreira os professores se encontram, verificar até que ponto os objetivos pessoais dos egressos no início da carreira sofreram mudanças e compreender em que medida os egressos se sentem realizados com a profissão docente.

### **Metodologia**

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois, segundo Minayo (2008), esse tipo lida com elementos subjetivos partindo da realidade social dos sujeitos pesquisados. Utilizou-se a entrevista como procedimento de coleta de dados. As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram quatro egressos do curso presencial de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e o critério de escolha foi que os anos de conclusão do curso dos egressos fossem diferentes.

A entrevista continha questões sobre: a situação sócio demográfica dos egressos, suas respectivas e atuais condições de trabalho, as práticas corporais anteriores à graduação e seus objetivos pessoais enquanto professores.

Respeitando os procedimentos éticos em pesquisa todos os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado em que concordavam em participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para facilitar e manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, eles serão denominados por quatro letras do alfabeto (A, B, C e D).

### **Resultados/Discussão**

Os sujeitos da pesquisa A, B, C e D, respectivamente, têm 29, 34, 43 e 44 anos de idade. Os egressos A e B são do sexo masculino e os C e D são do feminino. O ano de conclusão de curso dos egressos na FEFD/UFG foi 2008, 2001, 1995 e 1995, de acordo com a ordem apresentada. O tempo de docência dos egressos são de 7 anos pro A, 11 anos pro B, 30 anos pro C e 16 anos pro D.

O egresso A garantiu que suas experiências anteriores contribuíram para a escolha do curso, principalmente pelas experiências com conteúdos da Educação Física, Esportes e Jogos e Brincadeiras. O egresso B disse que não houve influência de suas experiências anteriores. Segundo ele, foi algo “natural”, escolhido nos últimos seis meses de seu ensino médio. Para o egresso C tais experiências também auxiliaram na escolha do curso devido à vontade de trabalhar com pessoas, que assim como ela, eram marginalizadas nas aulas de Educação Física. Por fim, o egresso D relatou que as experiências anteriores não a influenciaram na escolha do curso. Foi possível verificar assim como no estudo de Patriarca et al (2010) que a escolha do curso de Educação Física na FEFD/UFG pelos egressos é influenciada pelas experiências anteriores à graduação com as práticas corporais.

Dos quatro egressos entrevistados, apenas o A garantiu que suas experiências anteriores influenciam na forma como ele trabalha atualmente, pois, segundo o próprio, suas práticas foram amplas e ele tenta inserir, na medida do possível, essas experiências para o campo escolar. Para os outros três egressos suas respectivas práticas docentes não têm a influência das suas experiências anteriores. Entretanto, nos discursos dos egressos C e D, percebe-se que há influência de suas experiências de maneira diferente. Os dois egressos podem não ter sido influenciados da mesma forma como viveram algumas práticas corporais na escola devido a vários fatores, porém acredito que os mesmos tentam não reproduzir o que praticaram na escola, tratando os conteúdos de forma diferente, ou seja, esses saberes influenciaram também na forma com que trabalham.



De acordo com os dados analisados apenas o A teve mudança significativa em relação aos seus objetivos iniciais. Tardif (2011) diz que o docente constrói “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão” e eles são adquiridos durante prática cotidiana do profissional. Huberman (2007) afirma que os professores passam por diversas fases em sua carreira no decorrer dos anos. Sendo assim, tais objetivos sofrem alterações possivelmente pela dinâmica dos saberes e dos ciclos de vida dos profissionais dos professores. Um fato relevante é a ausência de objetivos pessoais do egresso B. Talvez esse fator possa ser explicado pela entrada no curso de Educação Física de forma “natural”, despretensiosa.

Outro dado relevante tem relação a não realização pessoal do egresso C como professor de Educação Física. Esse egresso relatou que possui formação superior também em Pedagogia. Ele se diz insatisfeito com relação às suas realizações na Educação Física escolar porque é uma disciplina pouco efetiva na escola. Entretanto, tal sujeito se diz satisfeito com seu trabalho relacionado à área da Pedagogia.

## **Conclusões**

Pode-se afirmar com a pesquisa realizada que as experiências anteriores de egressos do curso de licenciatura da FEFD/UFG relacionadas às práticas corporais influenciam suas respectivas escolhas do curso de graduação. Percebe-se também que tais saberes influenciam os egressos em suas respectivas práticas docente de formas diferentes. De um lado, de forma positiva, onde um dos entrevistados indicou a continuidade de experiências anteriores no desenvolvimento da prática docente atual. Do outro lado, de forma negativa, onde um dos entrevistados afirma não repetir as experiências anteriores com as práticas corporais na prática como docente. A maioria desses egressos se encontra na fase de diversificação, de acordo com as definições de Huberman (2007) enquanto apenas um está na fase de serenidade. Apesar de estarem em fases diferentes, os egressos se sentem realizados com sua carreira e os objetivos pessoais dos egressos sofreram alterações do início de carreira até a fase atual. A escolha de apenas quatro egressos foi feita pelo tempo disponível para elaboração deste relatório.

## Referências

CRUVINEL, Fernanda; LAZZAROTTI, Ari ; SILVA, Ana Marcia . Análise comparativa do perfil dos estudantes de licenciaturas presencial e a distância em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. **Pensar a Prática** (Online), v. 15, p. 428-446, 2012.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António Sampaio da. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 31-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO (Org.) 27ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PATRIARCA, Amanda Corrêa; DE PAULA, Pollyana Nascimento; ONOFRE, Tiago; MASCARENHAS, Fernando. **Saberes, crenças e habitus profissional no trabalho pedagógico de professores de educação física**. In: Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. 2010.

SILVA, Ana Márcia ; LAZZAROTTI FILHO, Ari ; ANTUNES, Priscilla de Cesaro . **Práticas Corporais**. In: Fernando Jaime Gonzáles; Paulo Evaldo Fensterseifer. (Org.). Dicionário Crítico de Educação Física. 3ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 522-528.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento** (Online), Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 89-111. jan/abr. 2004.

**Fonte de financiamento:** Programa de Licenciatura



A NARRAÇÃO DOS CONTOS GREGOS - SALVANDOS OS HERÓIS<sup>1</sup>

Felix, Ewertonn Henriky T<sup>2</sup>; MACHADO, Maria Ângela De Ambrosis Pinheiro Machado (orientador) <sup>3</sup>

**Palavras chaves** – Contação de Historia, mitologia grega, Arte Educação.

## Apresentação

Hoje o que podemos ver são heróis com cores e poderes representados nações e ideais, de certa forma isso apagou o ideal do herói e sua jornada, resgatar a tradição da contação é um método didático para recuperar a jornada do herói, que tem deixado de ser os medos e a caminhada para se tornar brutamontes se socando até o fim. Voltando as origens, seria possível que se espelhar no herói, ver seus conflitos internos, isso aproximaria o herói do ouvinte e do contador.

## Justificativa

O estudo da mitologia grega e seus heróis foi importante para a compreensão de como os heróis são vistos hoje. A partir da trajetória do herói desenvolvida por Campbell, foi possível analisar e reconhecer traços dentro da mitologia que ainda são presentes em heróis atuais, resgatando assim a tradição de contação de história para aplicar com as tragédias gregas.

O intuito do uso da mitologia foi aproximar os alunos de ensino básico às tradições e os heróis gregos, para que eles pudessem conhecer de forma lúdica esta tradição da sociedade ocidental, por meio da apreciação estética bem como pela exercício da arte de contar história.

Partindo da proposta de Ana Mae Barbosa, entrelaçamos nossa pesquisa, para que o aluno pudesse apreciar a contação de história, contextualizar as tragédias e os contos e, por fim, desenvolver a prática da narração.

## Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi estabelecer uma relação entre a arte de contar história e as metodologias do fazer teatral. Ao longo de um ano, trabalhou-se

<sup>1</sup> Resumo revisado pela orientadora Profª Drª Maria Ângela De Ambrosis Pinheiro Machado, EMAC/UFG, cadastro sap 40468.

<sup>2</sup> Escola de Música e Artes Cênicas: ewertonn.henriky@gmail.com

<sup>3</sup> Escola de Música e Artes Cênicas: mariaangelaambrosis@gmail.com

na criação de um espetáculo que aglomerasse histórias, e com elas fosse possível praticar a proposta triangular, para que assim pudéssemos levar a tragédia grega, a jornada do herói e a contação de história para o público e os alunos.

Concomitantemente, tivemos como objetivo desenvolver uma oficina prática voltada para a arte de contar histórias relacionada com a pedagogia do teatro associada à disciplina de Estágio Supervisionado III (2016/1), construindo cenas e histórias com os alunos a partir de jogos e exercícios teatrais. Foram realizadas ainda outras duas oficinas de caráter exploratório.

### Metodologia

Em relação a construção metodológica, houveram estudos de fundamentação teórica que subsidiou a prática teatral. Dentre esses estudos estiveram presentes teóricos que deram base para contação de história e realização de atividades específicas para construção narrativa. Tanto no que diz respeito do pesquisador quanto para aos alunos, tiveram a base teórica para o desenvolvimento dos exercícios.

As oficinas desenvolvidas tiveram bases diferentes. Foram realizadas duas oficinas de curta duração (carga horária de 4 hrs) e a oficina associada à disciplina de estágio supervisionado de licenciatura III (carga horária 64hrs). Para a oficina ministrada em conjunto ao estágio, aplicamos a proposta de leitura de contos e também de criação a partir de exercícios, esses que também estiveram nas oficinas mais curtas mas em menor escala. Os jogos faziam com que os participantes interagissem com mitologias e fábulas, em grande parte haviam criações próprias estimuladas, para que pudesse se compreender a criação de um algo, e a valorização da jornada do herói.

Por fim foi desenvolvido um espetáculo cênico, a partir do estudo dos contos e das histórias, enfatizando a compreensão da jornada do herói traçada por Joseph Campbell. Sendo assim criamos um repertório que contava com a presença, tanto das tragédias escritas por Sófocles, quanto pelos contos de autoria do pesquisador. As apresentações foram parte complementar das oficinas, promovendo a apreciação estética da arte de contar história.

### Conclusão

O projeto se desenvolveu dentro do prazo previsto, resultando no fortalecimento das práticas pedagógicas do fazer teatral. O espetáculo cênico tem mantido apresentações em outras escolas. E todo este processo vem se configurando no momento para a formulação do TCC.

A oficina que foi realizada junto com o estágio, teve retornos com apresentações dos alunos e criação de um painel sobre a oficina. No dia de encerramento da oficina, organizamos em roda e depois em grupo contações variadas dentro do tema da especificado, a trajetória do herói.

A partir das oficinas e das apresentações foi possível verificar a interrelação entre a arte de contar história e o fazer teatral, seja na metodologia prática e teórica que subsidia estes fazeres artísticos (teatro e contação de história) seja no resultado cênico alcançado.

Por meio das apresentações e das oficinas, foi fomentado o universo lúdico e a imaginação. Com os jogos teatrais (em maior parte de Viola Spolin), conseguimos criar um ambiente para criação ludica, transformando o espaço em um "tudo posso", abastecendo a criatividade dos alunos. Em grande parcela dos jogos conseguíamos alcançar o proposta, criação e contação de história, dando a eles corda para continuarem imaginando e criando.

O espetáculo criado tem uma base central por de onde nascem histórias variantes. Isto se deve ao fato de o trabalho ter-se pautado sobre a estrutura narrativa.

Nas seções realizadas de contação de história das narrativas míticas, houveram públicos variantes, as vezes adultos, ou jovens e crianças, conseguiu-se entrelaçar as oficinas ministradas com as apresentações, sendo essas muitas vezes primeiro contato com a turma, para que houvesse uma aproximação direta.

Desenvolver a contação de história como metodologia teatral, partindo das pesquisas e do caminho que já tinha se tomado, foi um passo fácil. Conseguimos relacionar a contação de história com o fazer teatral, sendo como performance ou em roda era sempre evidente a teatralidade nas transmissões narrativas orais.

Com os primeiros passos dados, incentivar o gosto por mitologias como forma de manter a tradição através da oralidade foi mais natural, já que os integrantes da oficina se mantinham em tradições orais narrativas e ao mesmo tempo com mitologias, os alunos acabaram entrando no espaço lúdico das fábulas.

A criação do espetáculo cênico une muito mais pesquisas sobre a contação do que histórias em si, une formas de se contar, como a tradicional roda e fogueira, e também a performance em teatros, criou-se um método para a construção do conto dentro da contação, subjetivando a narrativa, internalizando para que depois fossem se tornando externas, assim criamos o espetáculo, e dentro da estrutura fica fácil rever as histórias, sempre podendo trocar ou acrescentar histórias.

## Referência bibliográfica

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1988.

BULFINCH, Thomas: *O Livro de Ouro da Mitologia*: Histórias de Deuses e Heróis, 26a edição, — Rio de Janeiro, 2002 editora ediouro.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Trad. Carlos F Moises. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. *Mito e Teatro como Linguagens Históricas*. Goiânia, Revista Fragmentos de Cultura, 2005.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*, 5ª edição, editora ática, 1994.

COSTA, Flavio Moreira d. *Os Grandes Contos Populares do Mundo*, 1a edição, editora ediouro, 2005.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo, Perspectiva, 1991

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo, DCL, 2004.

PACHECO, Daniela Cristina. *Contar história míticas uma atividade (per)formativa*, Goiânia, 2011. <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/historia/co/342-742-1-SM.pdf>> Acesso em: 22 de jul. 2016 às 12:41h.

RODRIGUES, Edivania Braz Teixeira & ANTUNES, Silmara Ferreira. *Contação de História: uma Metodologia de incentivo à Leitura*. Goiânia:SEE/GO, 2007

SÓFOCLES, A TRILOGIA *TEBANA Édipo Rei Édipo em Colono Antígona* Tradução do grego, introdução e notas de MÁRIO DA GAMA KURY, editora ZAHAR, Rio de Janeiro 1990.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin / Viola Spolin*; tradução de Ingrid Dormien Koudela. — São Paulo: Perspectiva, 2014.

## ESTUDOS SOBRE DESIGN E PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A 10.639 E O ENSINO DE QUÍMICA

**Fernandes**, Fernanda Silva<sup>1</sup>, **Vargas**, Regina Nobre<sup>2</sup>; **Bastos**, Morgana Abrancehs<sup>3</sup>;  
**Faustino**, Gustavo Augusto Assis <sup>4</sup>; **Benite**, Anna Maria Canavarro<sup>5</sup>; **Benite**,  
Claudio Roberto Machado<sup>6</sup>.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, Relações Étnico Raciais, Aulas de Química.

### Introdução

A história e cultura do povo africano possuem uma influência muito grande na sociedade brasileira. Contudo, pelo contexto vivido na época da colonização, a comunidade negra brasileira ainda hoje sofre com o preconceito, o descaso e a falta de oportunidades, o que acarreta uma dívida histórica que gera polêmicas graves até hoje.

Em 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente Lula, a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, além de algumas providências como a inclusão do dia 20 de Novembro (dia da consciência negra) no calendário oficial das escolas. Essa lei está em vigor há 7 anos, e mesmo assim ainda faltam iniciativas forte e em âmbito nacional para que se inicie uma verdadeira campanha em busca da valorização da temática afro-brasileira, muito pela falta de um sistema de ensino homogêneo em todo o Brasil, que tenha condições igualitárias de acolher e preparar os alunos adequadamente para as exigências do mercado de trabalho nessa sociedade de informação que surge nesse início de século XXI.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, as práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e inclusive a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão. Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”(Sasaki, 1999).

O pressuposto da inclusão possui pontos em comum com as propostas da lei em questão, pois ambas objetivam que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela e contribuindo com a capacidade reflexiva dos alunos inclusive para com os aspectos históricos da sociedade brasileira. Essa intenção deve se explicar no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às particularidades de cada aluno.

### Justificativa

A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo e consciente da formação histórica do país, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica e direcioná-los para o crescimento de sua capacidade em lidar com questões étnico-raciais, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas idéias com seus colegas dentro do exercício profissional. Por outro lado, segundo o relatório mundial da UNESCO “*Gender and Education for All: The Leap to Equality*” de 2007, as adolescentes não buscam as ciências e os estudos técnicos na mesma proporção que os adolescentes do sexo masculino, embora haja variação por área temática e por país. E por mais que atualmente tenha-se uma inserção de mulheres no campo científico é notório o quanto ainda estamos longe de mudar essa segregação, pois

O número de mulheres que se dedicam às Ciências, em termos globais, é ainda menor que o de homens, mesmo que se possa dizer que nas décadas que nos são mais próximas tem havido uma muito significativa presença das mulheres nas mais diferentes áreas da Ciência, mesmo naquelas que antes pareciam domínio quase exclusivo dos homens. (Chassot, 2004, p.22).

Dessa forma o Coletivo CIATA tem investido em ações que promovam e estimulem a inclusão de meninas nos cursos de química. Uma dessas iniciativas é uma Intervenção Pedagógica (IP) por meio do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Investiga Menina”!



## Objetivos

Tem-se por objetivo uma alternativa para discutir a visão de ciência masculina e questionar os estereótipos de gênero em produção científica a fim de evidenciar pesquisadoras negras na construção do conhecimento científico, para com isso desconstruir a visão hegemônica branca, masculina e eurocêntrica de cientista.

## Metodologia

Realizamos trabalho sistemático junto aos professores de Ciências como vem sendo feito, desde 2007, Rede Goiana de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Especial (RPEE), e desde 2004 no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências, numa forma de aproximação Sociedade/Escola/Universidade através da formação inicial e continuada.

A RPEE se configura como espaço de discussão conceitual e formação de professores onde se busca por ações refletidas (Benite *et al*, 2008). Constitui-se enquanto rede de colaboração, sob o aspecto social. É formada por uma parceria dialógica que conta com as participações da Universidade Federal de Goiás (a perspectiva acadêmica: professores formadores, professores em formação inicial), especificamente o Instituto de Química e o programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás por meio da Superintendência de Educação Especial (a perspectiva política e gestora) e a Associação de Surdos de Goiânia (a perspectiva da comunidade). A constituição da RPEE é algo que lhe confere uma característica singular (Benite *et al*, 2008).

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa participante por meio da qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria história, com o objetivo de promover ações coletivas para o benefício da comunidade escolar (e isso visa a melhoria da visão crítica e da formação de professores. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de formação de cidadãos e de ação social.

Desta forma, a investigação é composta das seguintes etapas: **1) Planejamento conjunto** por professor formador, (que neste caso poderá ser o pesquisador e professor em formação continuada) e pelo **aluno de iniciação científica (professor**

**em formação inicial**). **2)** Planejamento conjunto entre o pesquisador e o **professor em formação inicial** das atividades desenvolvidas primeiramente sem a preocupação específica do ensino em química, mas com a abordagem em caráter interdisciplinar, baseando-se em aspectos da Lei 10.639/2003 e nas pesquisas feitas sobre o assunto (história e cultura africana e afro-brasileira), avaliando os impactos dentro da comunidade afro-brasileira e dentro da própria comunidade escolar. **3)** Ação pedagógica do pesquisador e do **professor em formação inicial** em sala de aula, dessa vez por meio de produção de material didático e bibliográfico da temática associada ao ensino de química. **4)** Análise da dinâmica discursiva do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de química associados ao tema principal discutidos nas aulas.

## Resultados

O tripé que sustenta a universidade é a pesquisa, o ensino e a extensão. Pensar num projeto que conjugasse ensino e extensão foi uma tentativa de atingir os núcleos familiares e as diferentes reproduções de mecanismos de subalternidade feminina.

Todavia a população brasileira é majoritariamente feminina (51%) e preta e parda (50,7%) (IBGE, 2010). Porém, ao analisarmos os dados do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ), veremos que mais de 30% do total de bolsistas na Iniciação Científica em 2015 eram negros/as nas bolsas de formação e de pesquisa do CNPq. Entretanto, as bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) “são as que apresentam, de forma mais nítida, a exclusão de pretas e de indígenas no sistema de C&T, assim como apresentam a maior desigualdade de gênero” (Tavares, 2015) De um total de 14.040 bolsistas PQ, no início de 2015, apenas 4.993 eram mulheres, o que corresponde a 35,6%.

Com isso o Investiga Menina vem atuando na aproximação entre as estudantes da escola básica e as práticas científicas por meio de ações direcionadas em laboratório de química e que, ao mesmo, tempo busquem visibilizar as práticas, as pesquisas e a história de vida de pesquisadoras brasileiras e para tal criou canais de comunicação nas principais redes sociais utilizadas.

Nestes espaços de socialização e divulgação apresentamos Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs). O projeto está em fase inicial de implementação e por isso os OVAs ainda estão sendo construídos. Estes terão duração de 3 à 5 minutos e abordarão a historiografia de mulheres cientistas contemporâneas, produzidas por meio do contato entre as estudantes de ensino médio e as cientistas. Estudantes e cientistas compõem a página do facebook do projeto com o objetivo estreitar os laços da escola básica com memórias de mulheres cientistas que contribuíram para a ciência em nosso país e com as cientistas contemporâneas que também são colaboradoras deste projeto. Assim são propostas 20 horas de aula (para cada escola participante) em cada edição do projeto que abordem temas que questionem, por exemplo, padrão de beleza feminino.

## Conclusões

Nossa proposta é uma alternativa para discutir a visão de ciência masculina e questionar os estereótipos de gênero e raça em produção científica implementando a lei 10.639 quando agrega a sua execução a produção de ciência negra feminina.

## Referências

UNESCO, 2007. Disponível [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa\\_gmr\\_2003-4.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa_gmr_2003-4.pdf).

CHASSOT, A.; **A CIÊNCIA É MASCULINA? É, sim senhora!...** Contexto e Educação—Editora UNIJUÍ- Ano 19-nº 71/72-Jan./Dez. 2004- P.9 – 28

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência**. Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1215, 2010. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religioao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religioao_deficiencia.pdf)

TAVARES, I; BRAGA, M. L. S; LIMA, B. S., **As negras e os negros nas bolsas de formação e de pesquisa do CNPq 2015**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/66f3ea48-f292-4165-bf7b-8d630bdc8f9f>

BENITE, A.M.C.; NAVES, A.; PEREIRA, L.L.S. e LOBO, P. **Conhecimento químico: desafios e possibilidades na ação docente**. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR, v. 1, 2008.

SASSAKI, R. K., **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999

## A LITERATURA E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PENSANDO ALGUNS DIÁLOGOS

**SOUZA**, Gustavo Henrique Dias (Bolsista);

**SIQUEIRA**, Jéssica Kelly Rodrigues (Co-autora);

**FLORES**, Wilson José Junior (Orientador);

**Palavras-chave:** Ensino; Literatura; Forma; Produção textual;

### Justificativa

Este estudo faz uma discussão do ensino de literatura no Ensino Médio aliado ao ensino de produção de texto com a finalidade de propor uma intersecção entre ambos. Parte-se do pressuposto de que as obras literárias ampliam consideravelmente a reflexão, a autonomia e a crítica por parte do leitor acerca da realidade e dos próprios processos criativos, contribuindo para a formação intelectual, ética e estética do aluno. Tendo isso em mente, foi discutido o papel da literatura no processo de ensino-aprendizagem para, então, apresentar sequências didáticas que viabilizem a experiência literária, a reflexão e a produção textual. Além disso, pretendeu-se pensar em atividades que dialogassem com disciplinas das áreas de Humanidades para a discussão de temas transversais.

A pesquisa teve como embasamento teórico parte dos PCNs e OCNs de Língua Portuguesa, as reflexões de Antonio Candido em “O Direito à literatura” e os pressupostos teóricos de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Clécio Bunzem e Tvetzan Todorov, que apresentam teorias que valorizam a leitura literária e o trabalho com a literatura em sala de aula.

### Objetivos

O objetivo central deste trabalho é discutir o papel da literatura na formação social do leitor, mais especificamente, como pode-se partir dela para desenvolver metodologias e habilidades de leitura, interpretação, escrita, e também compreensão da língua, da sociedade e das relações humanas.

Para cumprir com esse objetivo, foram elaboradas sequências didáticas que partissem da leitura literária para propor atividades de produção de texto, a fim de evitar a repetição de esquemas tomados como padrão de propostas de redação e também a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em três vertentes trabalhadas, muitas vezes, de modo estanque: gramática, produção de texto e literatura.

O propósito foi realizar um diálogo que ampliasse a percepção e o conhecimento dos alunos sobre pontos de vistas diferentes, realidades sociais díspares, visões de mundo conflitantes e complexas, e também possibilitar uma reflexão acerca dos espaços de representação e das experiências que são a eles associadas.

### **Metodologia**

Em um primeiro momento, foi feita a leitura das obras que sustentam a pesquisa. A partir das reflexões suscitadas, foi definida a metodologia para a discussão do ensino de literatura aliado à produção de texto, baseada no desenvolvimento de sequências didáticas que tivessem como base o estudo de um ou mais textos literários. Foram trabalhados diferentes gêneros literários, particularmente contos, poemas e crônicas, os quais foram estudados a partir de sua construção estética e das questões éticas por eles suscitadas, com a intenção de levar os alunos a ampliar seus conhecimentos a partir da reflexão articulada aos processos de emancipação literária e de escrita.

As cinco sequências propostas têm o intuito de reconhecer a literatura como geradora de experiências tanto para a prática docente quanto para o processo de aprendizagem e para a formação social, cultural e política dos alunos, por meio da leitura, da ficção, da fabulação e da imaginação do leitor.

A 1ª e a 5ª sequências didáticas que serão apresentadas tem como eixo principal três poemas. Já as outras três sequências têm como eixo contos.

## Resultados / Discussão

### 1ª sequência didática

- Poema Brasileiro – Ferreira Gullar
- O bicho – Manuel Bandeira
- Lixo Luxo – Augusto de Campos

### 2ª Sequência Didática

- Conto: “Nossa rainha” – Contos Negreiros, de Marcelino Freire

### 3ª Sequência Didática

- Conto: “O poço” – Contos Novos, de Mário de Andrade

### 4ª Sequência Didática

- Conto: “Maria Caboré” – Livro dos Homens, de Ronaldo Correia de Brito

### 5ª sequência didática

- ☐ Muitas fugiam ao me ver - Carolina Maria de Jesus
- Vozes-mulheres - Conceição Evaristo
- Mulata Exportação - Elisa Lucinda

## Conclusões / Comentários

Pensando na dificuldade de argumentar e dissertar sobre alguns assuntos, as atividades que congregam Literatura e Redação são capazes de fazer com que os alunos tenham mais conhecimento de mundo por meio da leitura literária, ou seja, que os alunos consigam compreender melhor a sociedade a partir do discurso da representação do real e suas variáveis estruturais, sociais, políticas e culturais. Tal compreensão pode auxiliá-los na construção de um posicionamento crítico e consistente frente tanto aos espaços de representação quanto à própria realidade.

Diante disso, além de um trabalho efetivo com o texto literário e na busca de formar escritores e leitores capacitados, buscou-se aliar as reflexões com a prática. As sequências didáticas propostas pretenderam, ainda que de forma inicial: 1) pautar-



se na leitura efetiva da obra literária; 2) realizar aproximações entre temática que organiza a obra e o contexto do aluno; e 3) propor atividades com temas variados, e com os transversais.

Buscou-se explicitar nas reflexões propostas a importância da literatura na formação de sujeitos críticos e autônomos. E para tanto é preciso que seu lugar no ensino se transforme, isto é, que o modelo que privilegia a apresentação de obras, autores, estilos e épocas seja substituído por outro que privilegie a leitura do texto literário, no qual a reflexão e análise sejam momentos indissociáveis da leitura.

Certamente, após as reflexões aqui apresentadas consideramos a literatura um instrumento capaz de desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, ou seja, de expor ideias, apresentar informações e dissertar sobre vários assuntos. A prática de leitura literária é capaz também de promover o aprimoramento vocabular e o pensamento crítico, oferecendo ao aluno mais subsídios para uma escrita coesa e coerente.

### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. *Contos novos*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1999. p.57 – 70.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Relíquias de casa velha*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: Brasília, INL, 1975. p. 49 – 59.
- BANDEIRA, Manuel. *Melhores poemas*. 5ª ed. São Paulo: Global, 1994. p. 55.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos PCN* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 10ª ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol: 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAMPOS, Augusto. *Lixo Luxo*. Disponível em: < <http://nossabrasilidade.com.br/augusto-de-campos-luxo/>> . Acesso em 20 de janeiro de 2016.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: \_ *Vários escritos*. 3ª ed. São Paul: Duas Cidades, 1995.
- EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 71 – 75

GULLAR, Ferreira. *Toda poesia* (1950-1999). 19ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 159.

JESUS, C. M. “*Muitas fugiam ao me ver*”. In: \_\_\_\_\_. *Antologia pessoal*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LUCINDA, E. “*Mulata Exportação*”. In: \_\_\_\_\_. *O semelhante*. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2006. p. 184-185.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.

ZILBERMAN, Regina (org). *A Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

**Fonte de financiamento:** PROLICEN/UFG

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PPPs DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NA CIDADE DE GOIÂNIA

**SILVA**, Helen Clara Nunes da (voluntária)<sup>1</sup>; **CARVALHO**, Caroline Nunes de (co-autora)<sup>2</sup>; **SANTOS**, Soraya Vieira (orientadora)<sup>3</sup>

**Palavras chaves:** escola de tempo integral; tempo integral; educação integral; projetos político-pedagógicos.

### Introdução:

Um levantamento geral sobre o tema da escola integral mostrou que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, isto é, a escola de tempo integral, é atualmente defendida por educadores, gestores e pesquisadores em geral.

Daí surge a questão: será mesmo que transformar as escolas de tempo parcial em escolas de tempo integral é a saída para as questões da educação? Ou, em que medida a mudança da organização da escola em tempo parcial para escola em tempo integral contribui para a concretização de uma outra escola, diferente da que aí está?

Deve-se ressaltar que ao fazer esse questionamento tem-se a clareza de que essa medida se configura como importante avanço para a escola pública, pois apresenta a possibilidade de aumento de tudo o que a educação escolar oferece aos seus alunos, o que é radicalmente importante para as crianças menos favorecidas. Contudo, resta saber se nas condições históricas em que a implantação dessas escolas tem acontecido no Brasil, a medida pode mesmo contribuir para a efetivação de uma outra escola (a escola que todos queremos, democrática, pública e de qualidade), ou se apenas reitera e repete as condições de ensino que já são conhecidas.

---

<sup>1</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC, Faculdade de Educação – e-mail: helengoclara@gmail.com;

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC, Faculdade de Educação – e-mail: carolinenunesnc@gmail.com;

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC, Faculdade de Educação – e-mail: soraya\_vieira@hotmail.com;

**Justificativa:**

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais, já existem escolas públicas da rede estadual de ensino e da rede municipal de educação de Goiânia funcionando em tempo integral. A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente conta com 25 escolas em tempo integral somente na cidade de Goiânia. A rede municipal de educação de Goiânia iniciou a implantação de escolas de tempo integral em abril de 2005 e vem gradativamente ampliando o número de unidades que atendem seus alunos nessa modalidade sendo que, em 2016, conta com 22 escolas integrais.

As propostas de organização da escola em tempo integral põem em causa a discussão do sentido do ensino público, na medida em que é preciso compreender se a ampliação do tempo escolar, dentro dos marcos históricos atuais, realiza de fato mudanças no sentido da escola, ou se apenas corrobora para a repetição da mesma escola que historicamente tem dificuldades para cumprir sua função como espaço de conhecimento e, por vezes, limita-se à reprodução das condições do mundo produtivo capitalista. Enfim, é necessário discutir se está em pauta a construção de um outro tipo de escola, ou se novamente serão reiterados os velhos problemas do ensino público, tendo em vista que o momento atual, em que a defesa pela ampliação da jornada escolar é quase unanimidade entre gestores, pesquisadores, partidos, entre outros, estabelece uma oportunidade sem igual para a construção de uma outra escola, que atenda de fato aos interesses dos educandos.

Na discussão sobre a implantação de escolas de tempo integral no Brasil, particularmente sobre o caso dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) construídos no Rio de Janeiro a partir da década de 1980, Cavaliere (2007, p. 1016) analisa que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de três diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados de ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Segundo a autora, “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Dessa forma, o estudo acerca da organização da escola em tempo integral deve ter em vista a concretização de uma outra escola pública, capaz de promover um outro tipo de formação, que ultrapasse os limites da mera adaptação e que concretize a razão de ser da escola como espaço de formação universal, e não meramente conteudista.

É preciso ressaltar que a presente pesquisa parte do pressuposto de que, de fato, é importante para os alunos a possibilidade de desfrutar mais do ambiente escolar, dos professores e dos colegas da mesma idade, enfim, a ampliação da convivência e mesmo das funções da escola (com a incorporação de questões antes secundárias para ela, como alimentação, higiene e saúde, por exemplo) é em grande medida um avanço quanto ao atendimento das crianças das classes baixas. Contudo, analisa que é preciso investigar se essa possibilidade tem sido o norte da organização da escola em tempo integral, pois não se pode perder de vista a noção própria da escola moderna, qual seja, a de conhecer, aprender, formar:

Mais importante, então, do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é sobretudo o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe (COELHO, 2003, p. 8).

Ainda que a escola tenha uma importante contribuição no sentido de manter as crianças ocupadas por mais tempo e livrá-las do “perigo” das ruas, essa não pode ser sua finalidade para que não perca as condições e as possibilidades que lhes são próprias no desvelamento da realidade. Por isso é necessário mudar não apenas o tempo de organização escolar, mas o sentido mesmo a que esta instituição se propõe.

Dessa forma, as questões que movem essa investigação são as seguintes: A ampliação da jornada escolar, decorrente do regime de tempo integral, tem implicado mudanças na escola? Ou, dito de outro modo, trata-se de uma mesma escola com uma jornada ampliada ou há indícios de que estejam em processo mudanças significativas quanto à sua concepção e sua prática? A ideia de educação integral difere conceitualmente da ideia de escola integral? Como os Projetos Político Pedagógicos das 25 escolas em tempo integral da rede estadual de Goiás, que estão no município de Goiânia, expressam essas ideias?

## OBJETIVOS:

- Apreender a metodologia do trabalho científico, particularmente a leitura, análise e interpretação de textos científicos.
- Identificar as relações de aproximação e distanciamento entre o conceito de educação integral e a noção de escola de tempo integral.
- Compreender como os termos “escola de tempo integral” e “educação integral” são apropriados nos Projetos Político-Pedagógicos das 25 escolas em tempo integral da rede estadual de educação de Goiás, do município de Goiânia.

## METODOLOGIA:

1) Estudo bibliográfico com base na literatura acadêmica que discute “escola integral” e “educação integral”.

2) Coleta, leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das 25 escolas em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás, do município de Goiânia. Esta análise terá como base uma planilha elaborada pela equipe da pesquisa.

3) Além dos encontros com a orientadora, serão realizados encontros periódicos com o grupo de pesquisa que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC da FE/UFG. Os dados serão sistematizados em um relatório final e as planilhas de análise, assim como os Projetos Político-Pedagógicos coletados ficarão arquivados no NEPPEC.

## RESULTADOS:

Com o trabalho desenvolvido, espera-se contribuir com a formação em uma pesquisa de natureza bibliográfica, conceitual e também documental. Espera-se, ainda, colaborar com o estudo do tema da educação integral, tema este candente na educação brasileira e que carece de aprofundamentos teóricos, como afirma Giolo (2015), dentre outros autores. Pretende-se, também, produzir trabalhos que possam



ser apresentados em eventos científicos e, após a organização do relatório final do estudo, almeja-se a publicação do mesmo sob forma de artigo científico.

O plano de trabalho será desenvolvido de agosto de 2016 a julho de 2017, sendo assim, neste momento está sendo realizada a coleta de dados, mediante contato com as escolas que funcionam em tempo integral para obtenção dos Projetos Político-Pedagógicos. O retorno das instituições é lento, de maneira que do total de 25 escolas, apenas duas retornaram com os documentos solicitados. Este trabalho de coleta deve se estender pelos meses de setembro e outubro, de modo que a seguir será dado início ao processo de leitura e análise dos documentos coletados.

## REFERÊNCIAS:

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: *EPECO*, 6. Campo Grande, 2003. Anais. CD-ROM.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

**A PERFORMANCE CULTURAL DA “CINDERELA”, DO FILME PRODUZIDO PELA WALT DISNEY PICTURES (2015). (RE) INTERPRETAÇÕES NO COTIDIANO INFANTIL, EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA.**

**GARCEZ**, Hellen Cristine S.<sup>1</sup>; **ARAUJO**, Lorrana Laurence<sup>2</sup>; **VELOSO**, Sainy Coelho Borges<sup>3</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Performances Culturais; Representação; Ensino de Arte; Cotidiano;

### **Justificativa**

Nosso objeto de estudo recai na narrativa de „Cinderela”, no filme “Cinderela” (2015) produzido pela Walt Disney Pictures e sua aplicabilidade como recurso didático e pedagógico, no Ensino de Artes Visuais, da Educação Básica.

Assim, percebemos que a pesquisa nesse campo de estudo abarca múltiplos campos de *performances*. Consideramos *performance*, segundo o autor Richard Schechner (2011, p. 12), “Algo „é” *performance* quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso e a tradição, dizem que é”. O autor prossegue explicando que “rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são *performances* porque a convenção, o contexto, o uso e a tradição assim dizem”.

Nesse sentido, consideramos prodigiosa a ocasião em uma investigação, aprofundar neste espaço multidisciplinar, e verificar como isso ocorre na escola, por meio do ensino de Artes Visuais. Ademais, a pesquisa teve a intenção de refletir e indagar as performances no âmbito cultural e social, a partir da relação com a narrativa visual, da princesa “Cinderela”, da produção da Walt Disney Pictures (2015). O objetivo era de refletir e questionar modelos representacionais impostos ao público infantil, ao mesmo momento em que percebemos como essas representações povoam o imaginário e orientam as performances de nossos

---

<sup>1</sup> Faculdade de Artes Visuais/UFG e-mail: hellencris\_garcez@hotmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Artes Visuais/UFG e-mail: lorranaLaurence@hotmail.com

<sup>3</sup> Faculdade de Artes Visuais/UFG e-mail: sainyveloso@yahoo.com.br

estudantes. No entanto, é sabido que “um sistema cultural depende não apenas de seus significados conhecidos como também da própria ação humana e das potencialidades de mudanças nas relações entre os seres humanos” (Turner, 2008, p. 33).

Sob esse ponto de vista, as produções desses contos infantis são carregadas de imagens – imagens visuais e imagens mentais, representações -, discursos embaçados e complexos para esse público infantil, alvo das produções da Walt Disney, que ainda não tem discernimento crítico.

Para ampliarmos o entendimento a cerca das *performances culturais* e a sua aplicabilidade como recurso didático e pedagógico, a professora Sainy Veloso (2014, p. 196) assegura que:

As performances culturais são reiteradas por desempenhos coletivos, de papéis culturais construídos e prescritos por um conjunto de normas sociais cristalizadas, os quais são reencenados em ato presente, de maneira ritualizada ou não. Entretanto, desempenhados de acordo com um determinado jogo de interesses e poderes.

Assim, percebemos a importância dessa investigação, ou seja, de se ter uma elucidação sobre o suposto e vasto tema das performances culturais no que diz respeito às produções sobre os Contos de Fadas, mais especificamente no que se alude à narrativa de “Cinderela”, da Walt Disney, presentes no imaginário cultural infantil. Por outro, o conhecimento adquirido irá nos auxiliar na prática docente, ao dar-nos subsídios para compreendermos melhor o vasto mundo imaginário infantil e suas representações.

A Ação se desenvolveu com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) e também numa Escola Particular em Goiânia – Goiás. O propósito deste trabalho consistiu em contextualizar o conceito de Performances Culturais, a partir da relação com a narrativa visual, da princesa „Cinderela“, da produção da Walt Disney Pictures (2015), pois as produções desses tipos de contos são carregadas de imagens – imagens visuais e imagens mentais, representações, discursos embaçados e complexos para o público infantil e juvenil, alvo das produções da Walt Disney.

## Objetivos

Entender o que são performances culturais e a aplicabilidade de seus conceitos e teorias, tomando como recurso visual do filme “Cinderela” (2015), produzido pela Walt Disney Pictures, e suas (Re) interpretações no cotidiano infantil, em uma escola particular de Educação Básica. Estudamos as teorias e conceitos do campo dos Estudos das Performances Culturais e relacionamos com a *performance* da “Cinderela”, de maneira comparativa com a prática performática do público infantil.

## Metodologia

Para responder as questões e outros entendimentos, os primeiros procedimentos para entender a magia das fadas inseridas em nossa cultura se apoiaram em uma pesquisa teórica, bibliográfica de autores como Armando de Barros (1999), Carlos Augusto Serbena (2003), Carmem Sanches Sampaio (2002), Ciro Flamarion Cardoso (2000) José L. Crochík (2006), Fernando Hernandez (2009), Jurjo Torres Santomé (1995), Richard Schechner (2011), Sainy Veloso (2014), Victor Turner (1974), além de uma pesquisa filmográfica de “Cinderela (2015), produzida pela Walt Disney Pictures.

Em seguida, identificamos a performance da “Cinderela”, no referido filme, considerando-a de maneira comparativa com a “Cinderela”, da história dos Irmãos Grimm. Após, esse momento, analisamos as influências culturais presentes nas performances. Posteriormente, iniciar a investigação prática, com a observação, em uma escola particular de Goiânia. Foram propostos desenhos às crianças, voltado para a performance da “Cinderela”, do filme. Observamos que eram representativos de seus imaginários, contudo, para uma maior fidelidade aos dados encontrados, ainda usamos de uma redação com a mesma temática.

A análise dos dados se deu por qualitativa, pois a mesma nos permite captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando-nos no entendimento da criança e de seu contexto sociocultural.

## Resultados

Produzimos uma proposta que recai no objeto de estudo da *performance* do personagem da “Cinderela”, no filme “Cinderela” (2015) e sua aplicabilidade

como recurso didático e pedagógico, que possa auxiliar no processo do Ensino de Arte, da Educação Básica. Elaboramos um artigo com o conhecimento produzido e o relatório final a partir da experiência vivenciada.

## Conclusão

O propósito deste trabalho consistiu em utilizar como recurso didático visual o filme “Cinderela” (2015), pois as produções desses contos são carregadas de imagens visuais e representações mentais, discursos embaçados, complexos para o público infanto-juvenil, alvo das produções da Walt Disney. E assim, refletir e analisar de que forma esses discursos estimulam o imaginário das crianças, incentivam, ou mesmo, impõem estereótipos e papéis sociais e também influenciam em produtos de consumo, comportamento e desejo.

O trabalho nos fez pensar sobre a importância da escola como um espaço para a ampliação de pedagogias esclarecedoras e não apenas como um espaço de reprodução de conhecimento acrítico, como vem sendo vivenciada. Compreendemos que o Ensino de Arte e o campo das Performances Culturais podem mediar o debate como campo de ação.

Dialogamos numa perspectiva de que essa tarefa ainda não está por concluída, nossas pretensões aqui recaem apenas em criar um momento de suspensão, de pausa, para que as ideias possam se arejar antes de seguir um caminho. Aqui se apresentou apenas um fragmento dentro de um trabalho longe de ser esgotado ou concluído.

## Referências

BARROS, Armando. **Tratamento das imagens na formação do pedagogo**. Revista: Comunicação & Educação, São Paulo, [15]: 21 a 28, maio/ago. 1999. Acesso em 11 fev. 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma opinião sobre as representações sociais**. In: *Representações - contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000, 9-29.

CROCHÍK, José L. **O Conceito de Preconceito.** In: *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p.31-49.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas do currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. P. 159 – 172.

SCHECHNER, Richard. **Performers e Espectadores:** Transportados e Transformados. In *Revista Moringa Artes do Espetáculo*. Vol. 02. N1. 2011. Acesso em 08 mar. 2016.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa, CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). *Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 182-196.

SERBENA, Carlos Augusto. **Imaginário, Ideologia e Representação Social.** *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. n. 52 – Dezembro de 2003. Acesso em 05 fev. 2016.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual:** Estrutura e anti-estrutura. São Paulo. Vozes, 1974. P. 116-159.

VELOSO, Sainy. **Entre tablados e arenas: performances culturais.** *Urdimento*, v.2, n.23, p 188-205, dezembro 2014.

**Fonte de financiamento: PROLICEN.**



## GÊNERO, ARTE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS, RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

PEREIRA<sup>1</sup>, Herbert Charles da Silva; ABREU<sup>2</sup>, Carla de

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, Gênero e Sexualidade, Práticas Docentes

### Introdução

Este projeto pretende analisar os discursos de poder presentes nas visualidades, bem como problematizar as práticas docentes no Ensino de Arte, com a intenção de pensar em estratégias mais inclusivas que criam possibilidades de romper com os estereótipos de gênero baseados na diferenciação e em relações desiguais de gênero. A partir de uma abordagem transdisciplinar e desde as contribuições dos estudos em Cultura Visual e estudos Feministas da História da Arte, pretende-se incentivar posicionamentos mais críticos em salas de aula e o uso de conteúdos visuais mais heterogêneos que questionem a hierarquização das representações visuais.

É importante destacar que as investigações Feministas e os estudos da Cultura Visual propõem uma orientação transdisciplinar e a elaboração de problemas de investigação baseados na multiplicidade das experiências, especialmente as dos grupos sociais que historicamente foram pouco representados (ou mal representados) pelos sistemas culturais das sociedades. Em realidade, essas perspectivas teóricas estão, pouco a pouco, transformando os processos de ensino de Artes Visuais, configurando um contexto onde as experiências e as subjetividades individuais são mais valorizadas, dando ênfase aos jogos de poder e aos discursos sociais que buscam “normalizar” identidades e corpos segundo determinados padrões de comportamentos e regras (FOUCAULT, 2006).

Estabelecer relações entre arte, ensino de arte e gênero permite construir significados alternativos às definições hegemônicas que fabricam as imagens e os imaginários sociais (RICHARD, 2008, p. 7). Significa também sair dos lugares cômodos para adentrar em mundos silenciados, esquecidos, invisíveis ou simplesmente não valorizados nas salas de aula. Neste sentido, este projeto se

<sup>1</sup> Faculdade de Artes Visuais/UFG - e-mail: herbertc2010@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Artes Visuais/UFG - e-mail: carlaluzia@gmail.com

justifica dada a baixa incidência de pesquisas neste campo e nos processos de formação docente da área de Artes Visuais, já que os silêncios também fazem parte dos conteúdos curriculares e, as omissões, também podem ser formas de “educar”. Considerando que a cultura visual e o gênero são construções sociais localizadas e temporais (hooks, 2000, p. 47) este projeto procurará trabalhar as imagens desde interpretações horizontais e abertos ao diverso, interpretações que questionam os discursos oficiais da arte ocidental que determinam o que deve ser valorizado e respeitado, para tornar visíveis as legitimações e as exclusões, dando ênfases às imagens alternativas ou marginalizadas pelos mesmos discursos.

Nesta direção, Hernández (2013, p. 92) propõe que a finalidade da educação em artes visuais a partir da cultura visual é questionar nossa relação com as representações visuais, para pensar o que transmitem as imagens e como elas conformam ideais, comportamentos e valores que condicionam as respostas dos e das espectadoras. Este posicionamento pedagógico é importante para incentivar discussões sobre as “verdades” que querem transmitir as imagens, pois, “sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas poder ser manipuladas” (MARTINS, 2006, p. 73).

No contexto brasileiro existem algumas publicações importantes que abordam as temáticas de gênero, sexualidade e educação, tais como: Dias (2008, 2011); Loponte (2002, 2005) e Louro (2007). Destaco também as publicações da revista Visualidades, do programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, nas quais há vários artigos que problematizam a constituição das identidades e a relação entre as visualidades e os discursos de poder.

Estes autores e autoras irão auxiliar a pensar a arte e suas visualidades. Não somente para analisar os conteúdos dos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência, porque cruzam as fronteiras das disciplinas, transitando dentro e fora de seus limites, produzindo efeitos teóricos e políticos que se relacionam com as experiências vividas e internalizadas, para pôr em contraste os estereótipos e os silêncios produzidos pelos discursos que legitimam as temáticas na área de Ensino em Artes Visuais.

Refletir sobre as imagens desde os marcadores sociais de gênero e sexualidade é importante porque permite experimentar estratégias de contra discursos que

facilitam a compreensão da estreita relação entre visualidades e o território cultural onde as discriminações e os estereótipos foram ou são negociados.

Assim, este projeto se justifica na medida em que amplia um campo de conhecimento ainda pouco explorado e contribui a pensar nos discursos que influenciam as subjetividades e conformam os repertórios visuais nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais, já que os silêncios também fazem parte dos conteúdos curriculares e, as omissões, também podem ser formas de educar. A relevância está em favorecer posicionamentos mais críticos sobre as construções socioculturais no contexto da educação em artes visuais e questionar as forças que categorizam as visualidades e as colocam em posições diferenciadas nas estruturas de poder e saber.

### **Objetivos**

Identificar as circunstâncias em que são reproduzidos os estereótipos de gênero no Ensino de Arte, por meio das opiniões, percepções, posicionamentos e práticas do professorado da rede pública de ensino do estado de Goiás. A partir desses objetivos, nascem os objetivos específicos: - Realizar entrevistas com professoras e professores do Ensino de Arte, etapas Fundamental e Médio; - Incentivar a reflexão e a desconstrução dos discursos de poder incorporados nas visualidades relativos às questões de gêneros e sexualidades; - Lançar novas problematizações que possam pluralizar o escopo imagético e discursivo na docência em artes visuais.

### **Metodologia**

Este projeto pensará a construção de conhecimento desde as práticas pedagógicas, para analisar as implicações metodológicas frente os discursos de poder incorporados nas imagens referente às questões de gênero e sexualidade. O projeto considera que o conhecimento se constrói coletivamente, a partir de processos reflexivos que articulam a teoria com a prática, a partir do compromisso com justiça social. As implicações metodológicas desde essa perspectiva exigem uma atitude crítica e investigativa sobre os efeitos das políticas de representação identitária na cultura visual, no “fazer pedagógico” e, consequentemente, no Ensino de Arte.

Pensar a construção de conhecimento desde a prática docente implica trazer ao cenário as vozes do professorado de artes visuais, protagonistas desta investigação. Será a partir de suas experiências e inquietações que as relações

entre gênero e visualidades serão problematizadas. Portanto, aprender com o “outro” será o foco metodológico e a forma pela qual o conhecimento será construído e a ferramenta pela qual se revisará os discursos naturalizados que reproduzem os estereótipos de gênero na docência em artes visuais.

A argumentação para as estratégias metodológicas percorrerá os caminhos pelos quais o gênero influencia na produção de conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem em arte. Nessa direção, será fundamental conhecer melhor essa realidade e, para tanto espera-se contar com a colaboração de professoras e professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio da rede pública Estadual de Goiás e, estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Para viabilizar uma aproximação com o professorado buscar-se-á parceria com o Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, órgão da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

A coleta de dados consistirá em:

- a) Questionários
- b) Entrevistas
- c) Análise dos materiais didáticos usados nas práticas docentes

### **Resultados Esperados**

Espera-se que possamos identificar as práticas e conteúdos que promovem as desigualdades sociais no contexto da educação formal em artes visuais e estimular a circulação de ideias que rompam com os discursos de poder incorporados nas visualidades que reproduzem as desigualdades sociais.

### **Conclusões Esperadas**

Este trabalho iniciou-se em Setembro de 2016, com a elaboração do curso para o professorado da rede pública de ensino do Estado de Goiás, portanto, as discussões ainda estão em andamento.

### **Referências**

DIAS, B. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, R. **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

DIAS, B. **O I/MUNDO da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da pós-graduação da Universidade de Brasília, 2011.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad. La voluntad de saber**. Madrid: Siglo XXI, 2006.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013a. p. 77-95.

hooks, B. **Feminism is for everybody**: Passionate politics. Cambridge: Southend Press, 2000.

LOPONTE, L. G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

LOPONTE, L. G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 10, n. 2, p. 283-300, 2002.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, Dez 2007.

MARTINS, R. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades. Revista do Programa de pós-graduação de la Faculdade de Artes Visuais**, Goiânia, GO, Brasil, 4, n. 1, 2006. 65-80.

RICHARD, N. **Feminismo, Género y Diferencia(s)**. Santiago: Palinodia, 2008.

## O PERFIL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DAS ESCOLAS DO COMPO NA CIDADE DE GOIÁS

**OLIVEIRA**, Higor Junior<sup>1</sup>, **FREITAS**, Elisandra Carneiro<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Formação de professores, Ensino de Ciências.

### Introdução

O presente trabalho nasce no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Regional Goiás. Cujo curso objetiva a formação de professores para atuarem nas Escolas do Campo. Propõe-se a atender a uma nova demanda, as populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto.

Neste cenário de luta pelo direito a Terra e por uma Educação de qualidade a Educação do Campo nasce vinculada às questões sociais e políticas públicas que a atendam. Pois, os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são povos do campo, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária.

### Justificativa

De modo específico pouco se encontra sobre a realidade da Educação do Campo no município de Goiás. Segundo Borges, 2011, muitos os desafios que permeiam o cotidiano das escolas do campo do município. Estes iniciam-se desde questões de estrutura física, infraestrutura, transporte de professores e alunos, falta de material didático, permanência de professores efetivos, exaustiva carga horária docente, entre outras mazelas.

Nesse sentido, buscamos compreender, em um primeiro momento, este sujeito professor de ciências em exercício nas escolas do campo do município de Goiás. Traçando um perfil deste docente, no tocante a sua formação e as

---

<sup>1</sup> Orientando; Licenciatura em Educação do Campo/UFG – wyhigor@gmail.com;

<sup>2</sup> Orientadora. Professora efetiva do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFG – Regional Goiás – elisandrabio@gmail.com;



dificuldades encontradas em sua prática pedagógica para alcançar os objetivos do ensino de ciências nas escolas do campo. Em decorrência destes possíveis apontamentos visamos compreender, posteriormente, de que forma a Licenciatura em Educação do Campo – LedoC/UFG/Regional Goiás poderá contribuir e atuar em benefício da formação para a docência em Ciências para atuar nestas escolas.

### **Objetivos Geral**

Caracterizar o perfil do professor de ciências que atua nas escolas do campo no município de Goiás.

### **Objetivo específicos**

Identificar qual a formação docente que os professores de ciências, que atuam em escolas do campo do município de Goiás, possuem para o exercício de suas funções;

Perceber se a prática pedagógica destes professores de ciências dialoga com os objetivos da Educação do Campo;

Entender a contribuição do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) para a formação da docência em Ensino de Ciências para atuar nas escolas do campo do município de Goiás;

Estreitar o diálogo entre a LEdoC, a Secretária Municipal de Educação (SME) e as escolas do campo no município de Goiás;

Compreender as especificidades da profissão do docente de ciências nas escolas do campo do município de Goiás.

### **Metodologia**

A pesquisa em educação tem foco de investigação os fenômenos educacionais, nesse sentido para observar a singularidades dessas escolas e professores; acreditamos que a abordagem qualitativa, contempla a investigação na perspectiva que proporciona uma compreensão detalhada do problema de pesquisa.

Assim, a fim de caracterizar o perfil dos professores de Ciências do município procuramos a Secretária Municipal de Educação para identificar as escolas do campo no município de Goiás e os professores de Ciências que atuam na mesma para participarem enquanto sujeitos da pesquisa. Assim, definido os sujeitos selecionamos os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário exploratório e entrevista semiestruturada.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, recorreremos à técnica da análise de acordo com Bardin (2010). Assim a partir do percurso de investigação assumido, procuramos elucidar as questões de pesquisa constituindo um corpus de conhecimento sobre a realidade do Ensino de Ciências nas escolas do Campo do município de Goiás.

## Resultados

De acordo com a Secretária Municipal de Educação de Goiás, o município possui quatro escolas-polo localizadas no campo que oferecem a segunda fase do Ensino Fundamental. São elas:

- Escola Municipal Vale do Amanhecer, localizada no distrito de Calcilândia, a 27 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Holanda, localizada na área rural, próximo ao Assentamento, a 22 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Terezinha de Jesus, localizada no distrito de Buenolândia, a 45 km da cidade de Goiás;
- Escola Municipal Olímpia Angélica, localizada no Assentamento São Carlos, a 50 km da cidade de Goiás.

Identificamos nove professores que ministram a disciplina de Ciências da Natureza nestas escolas. Destes, seis professores colaboraram com a pesquisa até o momento respondendo ao questionário e às entrevistas. A partir destes instrumentos e dos dados obtidos por meio deles tecemos as análises que se seguem.

Em relação à formação inicial, nenhum dos professores possui formação na área de ciências. Há ainda, entre os sujeitos da pesquisa, uma professora que não possui licenciatura, apenas formação em magistério e atua como docente na Educação Básica, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Segundo Lima (2010), a formação especializada ou disciplinar, que é normalmente exigida do professor de ensino médio, torna extremamente difícil o exercício da profissão e a efetivação de uma escola para os filhos das pessoas que moram no campo além de comprometer a organização do trabalho pedagógico nestas escolas. De acordo com a autora é comum encontrar professores que se deslocam por longas distâncias para ensinar ou estudar, assim, para que professores com uma formação específica consigam lecionar em diferentes lugares

é necessário uma peregrinação, além de ter que abandonar os estudantes da localidade em que vive e conhece para ensinar a outros que pertencem a outras realidades.

O que se percebe é que alguns professores das escolas do município de Goiás não moram nas proximidades das mesmas e utilizam o transporte oferecido pela prefeitura até as unidades de ensino. Fato que corrobora com o posicionamento de Lima (2010), no sentido de que dificulta o envolvimento do docente com a realidade das comunidades do campo.

Em função deste contexto:

“os professores das escolas do campo não lecionam exclusivamente uma disciplina: biologia, química ou física, nem é fácil para eles irem diariamente de uma escola para outra, em função das distâncias, da dificuldade de transporte e das condições de conservação das estradas. Por consequência, um mesmo docente ensina diferentes disciplinas e, muitas das vezes, atua em classes multisseriadas” (LIMA, 2010, p. 170).

Em relação à quantidade de disciplinas ministradas pelos professores, apenas P (05) ministra aulas somente de Ciências. Todos os outros professores possuem mais de uma disciplina em sua carga horária. O fato de trabalharem em apenas uma escola, cada professor, facilita o envolvimento do docente com a realidade local e a sua comunidade. No entanto, como já mencionado, a maioria se desloca da cidade para as escolas polo, desvinculando assim as suas vivências com os contextos dos alunos. E nesse sentido carregam os valores da cidade, do urbano para a realidade do campo. O que não contribui para construir a imagem do campo como um espaço rico em vivências, saberes, bem estar, cultura (CALDART, 2011; ARROYO, 2007); um local em que os alunos queiram viver e planejar o futuro.

Sobre a relação do Ensino de Ciências com as questões do campo a maioria dos professores afirma que nem sempre conseguem realizá-la, pois “falta de material disponível, e por causa da matriz” (P 03). Os professores que afirmaram conseguir realizar a relação Ensino de Ciências/questões do campo, argumentam que não conseguem em todas as aulas pela falta material didático.

Corroborando com a fala deste professor, Neto e Fracalanza (2003) afirmam que o conhecimento científico é apresentado nos livros didáticos sempre como uma verdade absoluta e desvinculado do contexto histórico e sociocultural dos estudantes. Desta forma, distoia das orientações oficiais da educação propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e das diretrizes curriculares oficiais

quando não propõem abordagens e atividades de ensino -aprendizagem que procurem por princípios educacionais como: flexibilidade curricular; abordagem temática interdisciplinar; vínculo com o cotidiano (real) do aluno e com seu entorno sócio histórico e atendimento à diversidade cultural de cada local ou região.

Há uma dependência do professor para com o livro didático, pois se o mesmo não atende as especificidades de seu público e as orientações educacionais oficiais, para que as mesmas sejam atendidas é necessário uma disposição docente em adaptar os conteúdos e realizar as intervenções necessárias para a contextualização no processo de ensino aprendizagem.

### Conclusões

As análises realizadas são apontamentos relativos ao perfil dos professores das escolas do campo no município de Goiás, à prática pedagógica dos mesmos e ao papel da Licenciatura em Educação do Campo na formação de professores de ciências para as escolas do município. Há demanda por profissionais com formação na área de ciências para atuar na Educação Básica do município.

Percebe-se que os professores em exercício possuem dificuldades com a contextualização e às especificidades do campo. Nesse contexto, atividades de pesquisa, extensão e os próprios estágios da Licenciatura em Educação do Campo podem contribuir com as escolas e com os professores auxiliando-os a planejar e executar atividades que promovam aprendizagens contextualizadas com a realidade dos alunos e da comunidade escolar. Por fim, ao mesmo tempo, tais iniciativas contribuem com o fortalecimento do curso e a formação inicial dos discentes da LEdoC, possibilitando assim a construção de um espaço de aprendizagens mútuas.

### Referências

- ARROYO, M. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: Mimeo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho Educação Saúde**, v.7, n.1, p.35-64, mar/jun 2009.
- \_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LIMA, M. E. C. C. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, A. M. O. (et al.) org. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NETO, J. M.; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. In: **Ciência & Educação**. V. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

## O USO DE FONTES HISTÓRICAS DA MEDICINA MEDIEVAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dr DULCE OLIVEIRA AMARANTE DOS SANTOS, FACULDADE DE HISTÓRIA UFG,  
doas52@hotmail.com

ITALO ATAIDE DE CAMARGO, FACULDADE DE HISTÓRIA UFG, italoacamargo@gmail.com

**Palavras-chave** (até 4 palavras)

Ensino, História Medieval, História da Medicina e Fontes históricas.

## Sumário

CAPA .....	1
APRESENTAÇÃO .....	3
OBJETIVOS.....	4
METODOLOGIA .....	4
ANÁLISE DE DADOS .....	4
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	9
ANEXOS .....	10



## APRESENTAÇÃO

Neste trabalho percebemos a importância do uso de fontes no ensino de história e como elas podem ajudar no exercício de reflexão dos alunos. Primeiramente elas ajudam na compreensão da história e na quebra de paradigmas. Assim a partir de documentos da medicina medieval trabalharemos com alunos de ensino médio e fundamental, levando-os à indagação e percepção de outras experiências humanas no passado.

O historiador produz o seu trabalho a partir de fontes do passado, por isso os alunos também podem, dentro de certos limites, utilizar a documentação. Não há como negar a importância das fontes para a construção da história como ciência. As publicações de documentos históricos da Idade Média são escassas no Brasil e, portanto, de difícil acesso. Em contrapartida o número de acervos digitais tem crescido, mas há dificuldade de leitura por causa de outras línguas arcaicas, como o grego e o latim.

Devemos encontrar formas de disponibilizar fontes de maneira que os alunos entendam e exercícios a serem trabalhados em sala de aula e em casa. Trabalhar com documentos em sala de aula faz com que o aluno se torne menos passivo. Quebrar essa passividade produz um ensino mais profundo e produtivo.

As fontes são uma ótima forma de quebrar com o senso comum. Os conhecimentos que o aluno traz consigo fora de sala de aula pode muitas vezes atrapalhar no desenvolvimento de uma epistemologia histórica. Então o uso de documentos históricos pode quebrar esta barreira e produzir um conhecimento mais consolidado.

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta [...] é preciso que o pensamento abandone o empirismo imediato.

(Bachelard, 1996 p.25)

Tomando como referência Gaston Bachelard, podemos refletir como o meio externo pode criar noções equivocadas com a História, principalmente sobre o

período medieval. O aluno entra em sala com noções pré-estabelecidas que prejudicam na compreensão da história e o professor deve criar uma ruptura com estas noções e produzir uma forma mais coerente e científica de conhecimento histórico.

Trabalhar com documentos da medicina rompe o paradigma de história da Idade Média como um tempo sombrio onde não houve desenvolvimento, pensamento científico. Essa visão negativa do período perpetua-se no senso comum. O tema apesar de ser inédito, na educação, pode auferir bastantes frutos.

## OBJETIVOS

- Produzir uma pequena coletânea de fontes e exercícios sobre a medicina medieval;
- Refletir sobre o uso de fontes;
- Pensar em uma metodologia;

## METODOLOGIA

O conceito de fonte encontra-se no texto Documento/Monumento do historiador Jacques le Goff (ano, p.) em seu texto. Documento constitui-se em qualquer produção humana realizada no passado, da qual nós podemos recorrer no presente para entendê-lo.

Assim reuni e traduzi algumas fontes para poder pensar em questões coerentes ao ensino de história da medicina medieval e pensar como utiliza-las em sala de aula. Na parte da análise de dados houve a seleção de fontes e seus exercícios direcionados ao professor a ser trabalhado em sala de aula. No anexo é apresentado a versão própria para os alunos.

## ANÁLISE DE DADOS

O primeiro texto apresentado é o de Hipócrates, médico grego que viveu no século IV a.C, tal fragmente é importante porque foi base para o desenvolvimento da

medicina medieval e foi utilizado por médicos posteriores por toda a Idade Média. O trecho foi retirado da obra *Aforismos*.

Uma dieta longa e restrita é perigosa, sempre, nas doenças longas e entre as doenças agudas, naquelas em que não é indicada. A dieta levada ao extremo de atenuação é prejudicial, com as reparações ao extremo limite são também perigosas.  
(Hipocrates, 2004, p46)

O conceito de medicina como moderação foi perpetuado pela história da medicina. Hipocrates define que dieta longa e restrita é perigosa. Equilíbrio é um ponto chave para entender a medicina Antiga e Medieval, seja pelas dietas ou pelos humores.

O próximo médico a ser citado aqui é o Alexandre de Trales, um médico Grego do século V. Essa fonte foi retirada de uma coletânea de textos em língua inglesa reunidas por Faith Wallis (2010), assim como outros apresentados neste trabalho. O fragmento exposto aqui é da obra *Theraupetica*, tal passagem é importante para entender-se o que é dietética e a sua relação com os humores do corpo humano.

Se alimentos, bebidas ou medicamentos quentes são administrados, estes [sintomas] são muitos exagerados e nunca sem febre. Tal são os sinais que ambas as cólicas são geradas por humor colérico ou quente.  
(Alexandre de Tralles, *Therapeutica*, século V)

No fragmento é apresentado como os humores e a falta de equilíbrio, podem gerar no indivíduo, a partir de uma noção Antiga/Medieval de medicina. O seguinte texto a ser apresentado é um fragmento de *Etymologiae* de Isidoro de Sevilha, que foi um Bispo de Sevilha no século VII. Este texto foi escolhido porque resume de maneira clara e eficiente vários aspectos da medicina antiga e medieval:

### 1. Medicina

1. Medicina é o que protege ou restaura a saúde do corpo: esse sujeito se importa com doenças e feridas.

2. O que pertence à medicina não é apenas as coisas que mostram habilidades de quem ganha o nome de físico (médico) é propriamente aplicado, mas também alimentação e bebida, abrigo e vestimenta. Em resumo, isso inclui qualquer defesa e fortificação que por essa, nosso corpo, é mantido [seguro] de ataques externos e acidentes.

(Isidoro de Sevilha, Etymologiae, século VII)

Este primeiro fragmento pode ser utilizado pela clareza de sua definição do conceito de medicina e como pode ser claro e atual para os alunos. Aqui medicina é definida como uma forma de manter o corpo seguro.

### 2. Esse nome

O nome da medicina é o pensamento que foi recebido da moderação (*modus*), que é, de uma devida proporção, o que evita que as coisas não devam ser feitas no excesso, mas pouco por pouco. Para a natureza fica aflito por excessos, mas se alegra pela moderação. Donde também aqueles que pegam drogas e antídotos constantemente, ou para o ponto de saturação, é extremamente incomodo, cada imoderação não traz saúde, apenas perigos.

(Isidoro de Sevilha, Etymologiae, século VII)

O autor reforça este conceito baseado na moderação, da qual foi retirada por Hipócrates e pode ser percebido na obra *Aforismos*. Isidoro de Sevilha utilizou-se do conceito de Hipócrates. Existe aqui uma continuidade e não uma ruptura entre a Idade Média e a Antiguidade Clássica. Posteriormente Isidoro faz uma pequena narrativa da História da Medicina:

### 3. Os fundadores da medicina

1. Dentre os gregos, o descobrimento e fundação da arte da medicina era dito que foi feito por Apollo. Seu filho, Asclépio, adicionou isso com sua fama e seus trabalhos.

2. Porém, após a morte de Asclépio por um trovão, foi dito que a arte da cura foi proibida e que a arte morreu com o seu fundador, e foi escondido por cerca de quinhentos anos, até o tempo de Xerxes, Rei da Pérsia. Naquele tempo, Hipócrates, nasceu na Ilha de Cós e do qual seu pai foi Asclépio, que devolveu isso à luz.

#### 4. As três seitas dos físicos

1. Estes três homens fundaram muitas seitas. A primeira ou o método foi fundada por Apollo, do qual seus remédios são discutidos em poemas. A segunda ou empírica, que é, a mais plenamente testada, foi estabelecida por Asclépio e é baseada em cima de apenas observações factuais testadas, e não em meros sinais e indicações. A terceira ou logica, que é, seita racional, foi fundada por Hipócrates.

2. Por ter discutido as qualidades das idades da vida, regiões e doenças, Hipócrates cuidadosamente e racionalmente investigou o manejo da arte; doenças foram pesquisadas por meio de suas causas na luz da razão e sua cura foi racionalmente estudada. Os empíricos seguiram apenas a experiência; os lógicos colocaram razão na experiência; os metodistas estudaram a relação de nenhum destes elementos, tempo, idade, nem causas, mas apenas as propriedades das doenças de si mesmos.

(Isidoro de Sevilha, Etymologiae, século VII)

Esta narrativa envolve Ciência e Mitologia, mesmo havendo esta união que parece ser contraditória, o autor parte de um plano mitológico para o real. É interessante pois o autor é cristão, mas mesmo assim se utiliza de elementos de uma cultura pagã. O texto possui caráter pragmático na definição de medicina e pode ser indagado entre os alunos como este texto poderia ser utilizado em seu

contexto. Com Isidoro de Sevilha e Hipocrates pude perceber como a medicina na Idade Média estava atrelada à sua herança clássica.

Seguindo com Agnolo de Ravena, autor do século VI, o seu texto expõe o caráter empírico e a amplitude de conhecimento que um médico deveria ter na Idade Média.

O doutor dogmático, deve saber a natureza do homem, a natureza das águas, a natureza das áreas e as faculdades de tudo.

(Agnelo de Ravena, Lectures on Galens 'De sectis', século IX)

O texto a seguir é de Gilles de Corbeil, um autor do século XIII. Aqui ele disserta sobre a urina, mas o interessante a se mostrar é como ele se utiliza de um método de análise:

O físico que deseja ser considerado um mestre na análise de urina, deve considerar as seguintes coisas: qual classificação, o que é, o que está, qual a quantidade, qual a frequência, onde, quando; idade, natureza, sexo, exercícios, raiva, dieta, ansiedade, fome, movimento, banhos, comida [...]

(Gilles de Corbeil, On Urines, século XIII,)

Trazer estes fragmentos para a sala de aula, produz interdisciplinaridade na qual os alunos podem ter um bom desenvolvimento e ampliação da curiosidade.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Então, resultado deste trabalho é uma pequena coletânea de fontes e exercícios que o aluno poderá utilizar em sala de aula com o acompanhamento do



professor. O objetivo deste trabalho foi o de tentar trazer novamente a questão das fontes históricas e como elas podem ajudar no desenvolvimento do aluno.

O ensino de história necessita de instrumentos e quebra de uma tradicional cronologia. Os exercícios têm o objetivo de provocar o aluno e fazer com que ele pense na história medieval de uma maneira que não esteja presa ao livro didático. Aqui o principal fruto é algo prático que pode ser levado para a sala de aula e utilizado de maneira direta.

O professor assim vai sair de sua simples função de expositor e passará a utilizar-se da sala de aula como um laboratório do qual será mais interessante aos alunos e relevante ao professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. In: *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ROSA, Heitor. A medicina na Idade Média. In: REZENDE, Joffre Marcondes de, org. *Seara de Asclépio: uma visão diacrônica da Medicina*. Goiânia Editora UFG, 2013

LANGER, Johnni. O ensino de História Medieval pelos quadrinhos. História, imagens e narrativas, No 8, abril/2009. ISSN 1808-9895

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2013. ISBN 978-85-268-1008-2

LE GOFF, Jacques. Tornar-se medievalista. In: *Em busca da Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. ISBN 978-85-200-0676-4

ROSA, Michele Rossoni. Educação histórica, fontes históricas e novas tecnologias: descompassos e possibilidades. Porto Alegre: Ágora, Ano 2, jul/dez.2011. Disponível em:

<[http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/educacao\\_historica.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/educacao_historica.pdf)> ISSN 2175-3792

Siraisi, Nancy G. The Formation of Western European Medicine. In: *Medieval and early Renaissance medicine: an introduction to knowledge and practice*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. ISBN: 0-226-76130-4

WALLIS, Faith. *Medieval Medicine: a reader*. Toronto: The university of Toronto Press,

2010. ISBN: 978-1-4426-0169-7

XAVIER, Érica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico :a canção como mediador. Antíteses. Londrina vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069>> ISSN: 1984-3356

## ANEXOS

### I Anexo

Leitura de fonte e exercícios para serem trabalhados em sala de aula:

Questão 1. Leia o texto a seguir:

*Texto I*

O nome da medicina é o pensamento que foi recebido da “moderação” (modus), que é, de uma devida proporção, o que a vida que as coisas não devem ser feitas no excesso, mas pouco por pouco. Para a natureza fica aflito por excessos, mas se alegra pela moderação. Donde também aqueles que pegam drogas e antídotos constantemente, ou para o ponto de saturação, é extremamente incomodado, cada imoderação não traz saúde, apenas perigos.

[...]

2. Por ter discutido as qualidades das idades da vida, regiões e doenças, Hipócrates cuidadosamente e racionalmente investigou o manejo da arte; doenças foram pesquisadas por meio de suas causas na luz da razão e sua cura foi racionalmente estudada. Os empíricos seguiram apenas a experiência; os lógicos colocaram razão na experiência; os metodistas estudaram a relação de nenhum destes elementos, tempo, idade, nem causas, mas apenas as propriedades das doenças de si mesmos.

*Isidoro de Sevilha, O Cânone da Medicina*

- a) Com base no texto citado, pode se entender que o pensamento Grego havia desaparecido na Idade Média? Porque?
- b) Existe uma proximidade entre o conceito de medicina do texto e o contemporâneo? Porque?
- c) Pode se entender a forma de medicina apresentada no texto como “prática”¹? Porque?

Questão 2. Sabendo que Isidoro de Sevilha é um autor da Idade Média e Hipócrates, da antiguidade, leia os textos a seguir e disserte:

*Texto II*

1. Saúde (sanitas) consiste na integridade do corpo e proporção harmoniosa em sua natureza como em relação as qualidades quentes e úmidas encarnadas no sangue, portanto é chamado de “saúde” o cuidado do estado do sangue.

*Isidoro de Sevilha, O cânone de Medicina*

*Texto III*

Uma dieta longa e restrita é perigosa, sempre, nas doenças longas e entre as doenças agudas, naquelas em que não é indicada. A dieta levada ao extremo de atenuação é prejudicial, com as reparações ao extremo limite são também perigosas.

*Hipócrates, Aforismos*

- a. Quais as semelhanças entre os textos.
- b. Quais as diferenças entre os dois textos.
- c. É possível perceber continuidade entre os textos?

Questão 3. Leia o texto a seguir:

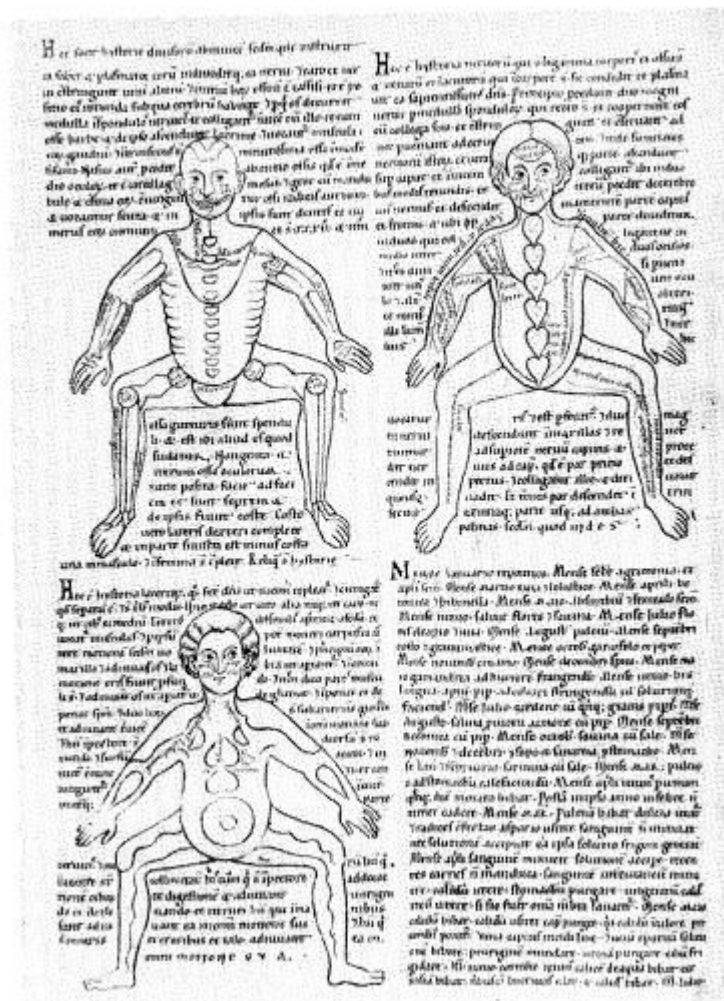
*Texto IV*

O físico que deseja ser considerado um mestre na análise de urina, deve considerar as seguintes coisas: qual classificação, o que é, o que está, qual a quantidade, qual a frequência,

onde, quando; idade, natureza, sexo, exercícios, raiva, dieta, ansiedade, fome, movimento, banhos, comida [...]

É possível dizer se o autor parte de uma noção prática? Quais elementos o autor leva em consideração?

Questão 4. Veja a imagem:



Manuscrito latino do século XI, Biblioteca Estadual da Baviera

A imagem tenta mostrar certos elementos e características do corpo humano. A partir da imagem disserte:

- Quais elementos do corpo humano você consegue identificar?
- É possível utilizar desta imagem para estudar o corpo humano?

Goiânia, 30 de agosto de 2016.



Assinatura do Orientador



Assinatura do bolsista

## FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O SALTO QUALITATIVO DO ENSINO MÉDIO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IDEB EM GOIÁS

**AGUIAR**, Jean Ronnielly Souza (bolsista)

**SILVA**, Leosmar Aparecido da (orientador)

**Palavras-chave:** IDEB. Ensino Médio. Goiás. Língua Portuguesa.

### Justificativa/Base teórica

Ao considerarmos o papel educativo da escola enquanto instituição, não podemos deixar de lado que as disciplinas ofertadas na escola estejam de acordo com o papel cultural da educação considerando a condição de sujeito de cada um (PARO, 2010). Surge, então, a necessidade de se criarem condições necessárias para que isso ocorra. A escola pública deve ser democrática e garantir que a condição de sujeito seja aplicada.

Pensando nessas condições, é notável o número de programas que têm sido criados como forma de buscar uma melhor qualidade na educação. O Brasil, entretanto, ainda parece estar longe de obter resultados satisfatórios. As políticas governamentais parecem estar sendo voltadas para alguns interesses muito específicos, como o mercado de trabalho, por exemplo. Logo, percebe-se uma prática escolar que busca atender apenas algumas necessidades sociais.

Quanto à situação social dos alunos da rede pública, devemos considerar que diversos fatores contribuem de forma direta e indireta para um melhor rendimento na escola. A família, a condição financeira, o acesso à escola, as próprias perspectivas do aluno em relação ao ambiente escolar e suas funções podem fazer grande diferença no aprendizado deles. Uma educação democrática consiste em fazer com que as políticas voltadas para o ensino respaldem as condições extraescolares.

Com a intenção de se obter informações concretas sobre a qualidade de ensino no país, foram criados programas de verificação de aprendizagem que medem dados estatísticos, relacionados à educação, em todo o Brasil. Esses dados são obtidos através por meio de avaliações, frequência escolar, índices de evasão etc. Os sistemas de avaliação da Educação Básica no Brasil, conforme o sítio do INEP na



Internet, são: o ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema de avaliação da educação básica) e o IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). Além desses, é interessante considerar a existência do Censo Escolar, que, apesar de não ter caráter avaliativo, oferece dados importantes sobre as escolas.

No ano de 2013, o Estado de Goiás obteve a maior nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) entre os Estados brasileiros, atingindo 3,8 pontos. Como isso foi uma novidade no meio educacional, esta pesquisa buscou investigar quais fatores possibilitaram que Goiás atingisse essa nota. A compreensão desses fatores é importante para o conhecimento dos processos envolvidos em avaliações da educação. Além disso, esse tema ainda não é muito explorado, e, através dessa pesquisa, novas possibilidades de pesquisas sobre sistemas de avaliações podem ser feitas.

## Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar quais foram os fatores que possibilitaram a melhoria do ensino médio no Estado de Goiás no Ideb, principalmente em relação à língua portuguesa. Quanto aos objetivos específicos buscou-se verificar qual concepção de língua está presente na prova do Saeb e nos descritores de língua portuguesa do Estado de Goiás, comparar o conteúdo mínimo de língua portuguesa com os descritores do Ideb, buscar, através de entrevistas aos responsáveis pelo Ensino Médio em Goiás, informações acerca dos fatores que contribuíram para a melhoria da nota do Estado de Goiás no Ideb.

## Metodologia

Quanto à natureza, esta pesquisa se classifica como aplicada. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa. Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa tem caráter bibliográfico, documental e de campo. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa.

Num primeiro momento foram lidos textos teóricos sobre políticas públicas direcionadas à educação, ensino de língua portuguesa e sobre qualidade na educação, mais especificamente sobre a qualidade no Ensino Médio.

Num segundo momento foram coletados, principalmente do *site* do Inep (<http://www.inep.gov.br/>), documentos sobre o Ideb como textos, planilha e análises, afim de compreender os objetivos desse sistema de avaliação, assim como a

metodologia usada para medir a qualidade da educação brasileira. Além disso, foram coletadas, do *site* da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>), informações sobre o desempenho do Estado, assim como o conteúdo mínimo de língua portuguesa indicado pela Secretaria para ser trabalhado no Ensino Médio. Buscou-se também notícias publicadas na mídia sobre o desempenho de Goiás no Ideb de 2013.

Num terceiro momento, os dados coletados do sítio do Inep, da Secretaria da Educação e da mídia foram analisados afim de se compreender o funcionamento do sistema de avaliação e de buscar informações sobre os fatores que contribuíram para o salto qualitativo de Goiás. Em seguida, foi feita uma comparação entre o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB. Também foram analisadas modelos de questões da prova do Ideb que estão disponibilizadas no sítio do Inep. Por fim, foram analisadas as entrevistas para buscar encontrar os fatores que possibilitaram o aumento da nota do Ideb em Goiás.

Num quarto momento, um questionário foi aplicado à Gerente de Avaliação do Estado de Goiás e uma entrevista face a face, contendo perguntas semiestruturadas, foi realizada com o Superintendente do Ensino Médio em Goiás.

## Resultados/Conclusão

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) surgiu em 2007, segundo dados do Inep, com o objetivo de reunir em um único índice o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir de dados de aprovação escolar, coletados no Censo Escolar e as médias de desempenho do SAEB.

A proposta de avaliação do Ideb considera três fatores: bom desempenho nos exames nacionais, baixo índice de reprovação e baixo índice de evasão escolar.

Para a análise sobre as convergências e divergências entre Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e a Matriz de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica –SAEB, foram considerados os verbos que mais aparecem em cada uma e chegou-se à seguinte conclusão: o verbo mais frequente no Currículo do Estado de Goiás foi *refletir* e o mais frequente na Matriz de Referência do Saeb foi *identificar*.

Deve-se considerar que, partindo da ocorrência desses dois verbos, o Currículo do Estado de Goiás está mais voltado para a reflexão a partir da análise linguística, já a do Saeb considera mais para a identificação e o reconhecimento de determinados termos presentes em textos. É importante ressaltar que, se considerado que o aluno, ao responder as questões, faz considerações sobre o que será identificado, reconhecido, inferido, etc. há reflexão também na perspectiva de avaliação do Saeb.

Quanto às questões modelo da avaliação do Saeb que foram analisadas, chegou-se à conclusão de que a maioria das questões apresenta: um texto, a referência do mesmo, o enunciado da questão e cinco alternativas das quais uma é a correta e as outras constituem distratores. Sobre a abordagem linguística, observou-se que algumas questões abordam temas gramaticais em uma perspectiva textual, em que a gramática está a serviço da produção de sentido no texto.

Foi analisada uma notícia<sup>1</sup> intitulada “Goiás têm o maior Ideb do país no ensino médio da rede estadual”. Em linhas gerais, ela apresenta de modo geral dados relacionados ao desempenho de Goiás em relação à meta nacional e o desempenho de outros Estados. Mostra, também, comentários sobre o índice e o desempenho das escolas públicas. De qualquer modo, não apresenta os fatores que possibilitaram o aumento da nota de Goiás.

Sobre o questionário aplicado à Gerente de avaliação da Rede Estadual de Ensino, serão feitas apenas algumas considerações mais relevantes. Na pergunta [*em 2013, houve um aumento na nota do IDEB em relação ao Ensino Médio em Goiás. Que fatores contribuíram para o salto qualitativo em Goiás? Os fatores estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, a critérios mais técnicos ou à associação entre os dois? Se estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo e a critérios técnicos, qual dos dois tem maior relevância para gerar os números?*] a resposta dada foi de que “o indicador de rendimento (baseado na taxa de aprovação) passou de 0,83 em 2011 para 0,87 em 2013 e a nota média padronizada praticamente manteve-se inalterada (4,60 em 2011 e 4,55 em 2013).”

Essa resposta leva à conclusão de que o aumento na nota de Goiás foi devido à taxa de aprovação, tendo a nota média padronizada diminuído de 4,60 para 4,55. Além disso, a nota média padronizada leva em conta os resultados de matemática e

<sup>1</sup> Disponível em <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/09/goias-tem-o-maior-ideb-do-pais-no-ensino-medio-da-rede-estadual.html>>

língua portuguesa e que, de qualquer modo, a nota diminuiu de 2011 para 2013 nas duas disciplinas.

Já a entrevista com o Superintendente do Ensino Médio em Goiás teve o objetivo de saber quais ações foram tomadas para possibilitar o aumento da nota de Goiás. Para ele, algumas ações possibilitaram o aumento do fluxo e outras possibilitaram o aumento da proficiência, ou seja, o desenvolvimento cognitivo.

Segundo o Superintendente, as ações que possibilitam o aumento do fluxo foram: o programa Bolsa Aluno, o programa Reconhecer, o *Call Center*, o programa Escola de Pais e os Agentes Jovens. Já os programas que possibilitaram o aumento da proficiência foram: o Programa Reconhecer, a Tutoria pedagógica, a ampliação do número de escolas em tempo integral, a diferença na formação dos gestores e as avaliações internas do Estado de Goiás.

Conclui-se que os fatores que contribuíram para o aumento da nota de Goiás no Ideb de 2013 estão relacionadas, primeiramente, ao fato de que obter nota 3,8 mostra que Goiás ainda está longe de um resultado satisfatório. No entanto, considerando a situação do Brasil, esse aumento foi relevante. Além disso, os índices relacionados ao fluxo escolar é que fizeram a diferença no cálculo da nota, já que o desempenho nas avaliações diminuiu. A nota de português foi mais baixa que a de matemática, mas foi mais ressaltada na mídia por ter sido a mais alta do Brasil. Cabe à universidade refletir sobre a formação de professores de português na perspectiva dialógica/interativa já que os documentos oficiais e as questões analisadas nesta pesquisa.

## Referências

G1. Goiás tem o maior Ideb do país no ensino médio da rede estadual. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/09/goias-tem-o-maior-ideb-do-pais-no-ensino-medio-da-rede-estadual.html>>. Acesso: 30 jan. 2016.

GOIÁS. Secretaria de Educação – Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Goiânia: SEE-GO, 2012 INEP. Disponível em: <[www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)> Acessos: múltiplos.

INEP. Disponível em: <[www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)> Acessos: múltiplos.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder*. São Paulo: Cortez, 2010.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>>. Acessos: múltiplos.

## UMA INTERVENÇÃO-ATIVIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

SILVA, Jennyfer Mayra Andrade <sup>1</sup>

SILVA, Juliane Vieira <sup>2</sup>

GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi <sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Ensino de ciências, ensino fundamental, alfabetização científica.

### Apresentação/ Justificativa

A escola é o local onde o educando é alfabetizado, aprende a conviver, questionar, analisar o mundo em que vive, estabelecer relações, sintetizar e articular o pensamento próprio. “É o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia” (LEONTIEV, 1964, p. 305). Tendo em vista a dimensão dessa realidade, as escolas não devem se restringir a repassar ou transmitir conteúdos e informações do livro didático ou de quaisquer outras fontes, pois, embora estes sejam instrumentos no processo de aquisição e construção do conhecimento, é necessário que haja uma intervenção pedagógica que possibilite a seleção, a crítica e o estabelecimento de relações entre os conteúdos da informação (GOIÂNIA, 2008), daí a importância de que haja uma alfabetização científica desde os primeiros anos de escolaridade.

Em busca de preparar uma intervenção que promova a alfabetização científica, buscou-se apoio na teoria da atividade de Leontiev (1964). Segundo esse referencial, o desenvolvimento da criança se dá e é determinado pelo tipo de atividade que é dominante em uma dada etapa, a qual comporta as três seguintes características:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam os novos tipos de atividade [...], segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares [...], terceiro, a atividade dominante é aquela que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1964, p. 311).

Assim, o jogo, no período da infância, é uma atividade dominante, pois é nessa atividade em que a criança começa a aprender, na qual se formam os processos de imaginação ativa e raciocínio abstrato e a criança se aproxima das funções sociais.

### **Objetivos**

Este trabalho foi e continua sendo executado dentro da estrutura conhecida como GGP (Grande Grupo de Pesquisa) do instituto de física, que atualmente é composto pela interação entre o campo universitário e seis Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP). Desses PGP, quatro representam a relação com o ensino médio de escolas públicas, um que estabelece relação com o ensino fundamental público e um que está ligado ao ensino superior (graduação e pós graduação). O GGP preza a co-responsabilidade entre escola campo e universidade na formação de futuros professores e, sendo assim, cada integrante do PGP deve seguir uma determinada estrutura de estudo e pesquisa que privilegie as problemáticas dos professores formadores presentes no campo escolar e universitário, estando sistematizadas em um Projeto de Investigação Coletivo (PIC) (GENOVESE & GENOVESE, 2012).

Os objetivos com essa relação é diminuir o distanciamento entre o campo universitário e escolar e criar um ambiente propício ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, discussão de textos e trocas de conhecimento entre os membros do grupo.

Busca uma melhoria na qualidade do ensino, de modo que as dificuldades de aprendizagem, em especial no ensino de ciências, sejam reduzidas, de forma a promover a alfabetização científica de todos os membros deste campo, sejam eles alunos, professores ou futuros professores. Além disso, espera-se colaborar para a formação continuada dos professores da escola e para as formações de futuros professores participantes do pequeno grupo de pesquisa, contribuir com professores e demais colegas pertencentes ao GGP, reconhecer as demandas da escola através da vivência no contexto escolar.

### **Metodologia**

O campo escolar onde o projeto é desenvolvido é o PGP de ensino fundamental, ligado à rede municipal de educação. O PIC desenvolvido para a



escola pretende, com a inserção da Física e da Matemática no Ensino Fundamental, promover a alfabetização científica de todos os membros deste campo, formando tanto os educandos, professores e futuros professores.

A proposta metodológica foi desenvolvida em conjunto com outra estagiária, cujos objetivos de trabalho eram bastante parecidos com o deste. Seu referencial teórico é Guy Claxton (2005) que fala sobre atividades lúdicas, tendo como horizonte quatro ferramentas fundamentais da aprendizagem: a imersão, entendida como a capacidade de aprender a partir da experiência; a imaginação; as habilidades intelectuais, que são o intelecto e a aptidão de usar os meios simbólicos, e a intuição, que é a versatilidade na percepção das vivências do aprendiz. Por esse motivo, a atividade deveria ser construída utilizando-se essas quatro ferramentas.

Durante um período de dois anos de convivência no campo escolar foram desenvolvidas duas intervenções: uma em 2014 que foi desenvolvida no agrupamento “D”, tratando do tema densidade e empuxo e outra em 2015, que pretendia ensinar aos estudantes do agrupamento “E” as Leis de Newton. As ações em ambas as intervenções são constituídas basicamente de quatro etapas básicas: Contextualização, Jogos e experimentos, Construção e Avaliação.

Com a Contextualização busca-se fazer a imersão do estudante na atividade, onde se faz um primeiro convite à participação da atividade, onde se tem a oportunidade de incentivar o interesse por diferentes perspectivas de entendimentos entre os alunos e discuti-las. Com essa discussão inicial tem-se uma idéia geral de qual assunto ligado ao tema mais interessa ao aluno, quais seus conhecimentos prévios e qual seria o melhor ponto de partida para trazer o conceito científico para a sala de aula.

A partir disso, pode se determinar quais as condições externas da vida da criança e quais são suas disposições e compreender “o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança” (LEONTIEV, 1978, p.311)

Na segunda etapa, temos o momento onde é construído o conceito científico pretendido e também é a atividade mais demorada. Os jogos, brincadeiras e atividades em grupo trabalhadas envolvem assuntos fundamentais para o entendimento do funcionamento do brinquedo que será construído na próxima etapa

A terceira etapa serve não só para se começar a avaliar o que foi aprendido, através de um projeto construído pelo aluno que irá se utilizar dos conceitos que foram aprendidos em sala de aula, como também servirá como o concreto que solidificará as bases do novo conhecimento adquirido pelos pequenos estudantes. No papel, a criança dá asas à imaginação e raciocina sozinha sobre como utilizar os novos conceitos vistos em sala de aula. Após esse momento, terá, ao construir o brinquedo juntamente com seu grupo, mais uma oportunidade de socializar, negociar e se organizar para distribuir as tarefas para se chegar ao objeto final.

Com a quarta etapa, tem-se a oportunidade de brincar com aquilo que foi construído por eles mesmos e, ver acontecendo toda a Física aprendida, o que serve para o professor reforçar aquilo que foi ensinado. Nessa quarta etapa, as crianças apresentariam aquilo que foi desenvolvido durante as aulas em uma mostra pedagógica para a apreciação de todo o campo escolar.

O elemento motivador da primeira etapa, onde se ensinava sobre densidade foi a construção de um submarino e o da segunda intervenção, onde se ensinou as Leis de Newton foi a construção de um foguete. Ambos os brinquedos foram feitos com material de fácil acesso.

## Resultados

O trabalho no PGP tem apontado grandes avanços no que se diz respeito a formação das crianças para além da sala de aula. O convívio nesse ambiente tem feito com que esses alunos mostrem interesse não só em participar das aulas, mas em participar de todas as atividades da escola, já que se sentem pertencentes a um grupo que respeita suas opiniões e acredita em seu potencial. Eles se sentem não só como responsáveis pela própria formação, mas também pela formação de seus professores, dos estagiários e dos colegas das turmas mais recentes.

Dentro da escola, com relação aos professores e funcionários, notou-se grande avanço no que se diz respeito à compreensão da importância do trabalho desenvolvido em grupo, e a importância do PGP na formação de professores e alunos.

Essa mudança de pensamento aumentou não só o reconhecimento das estagiárias dentro do campo, que antes não eram consideradas pertencentes à

escola, mas também aumentou a vontade das professoras em fazer mais atividades práticas dentro da sala de aula.

### Conclusões

O trabalho mostra grandes avanços tanto no campo escolar quanto no campo universitário, mudanças essas que ocorrem a longo prazo, o que justifica um trabalho que deve ser executado em um período maior. Apesar dos avanços, existem apontamentos de contribuições muito maiores, tanto para o campo educacional brasileiro quanto para a comunidade escolar onde o PGP se desenvolve. O crescimento do pequeno grupo de pesquisa exige também um desenvolvimento na construção e execução do trabalho, necessitando uma dedicação maior por parte de todos os envolvidos para que haja uma continuidade nas atividades da escola, já que a intenção é não só apresentar resultados no fim de uma pesquisa, mas também modificar e melhorar a vida de toda a comunidade pertencente ao pequeno grupo de pesquisa.

### Referências Bibliográficas

CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação:** Condições para implementação em sala de aula, São Paulo: Cengage learning, 2013.

CLAXTON, G., **O desafio de aprender ao longo da vida.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

GENOVESE, L.G.R. & GENOVESE, C.L.C. **Estágio supervisionado em física.** Goiânia: UAB, 2012.

GOIÂNIA. Prefeitura. Secretaria de Educação. Resolução- CME nº 19, de 2008. **Diretrizes curriculares para educação fundamental da infância e da adolescência:** Ciclos de formação e desenvolvimento humano, Goiânia-GO, jun 2008.

LEONTIEV, A., **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1964.

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PPP'S DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

**COUTO**, Juliene do (bolsista)<sup>1</sup>; **SANTOS**, Soraya Vieira (orientadora)<sup>2</sup>;

**Palavras chaves:** escola de tempo integral; tempo integral; educação integral; projetos político-pedagógicos

### Introdução:

São crescentes no Brasil as propostas de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas de Educação Básica, também conhecidas como escolas de tempo integral. A legislação educacional indica esse caminho como importante para melhorar a qualidade da educação nacional e, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, havia a referência de que o ensino fundamental fosse progressivamente ministrado em tempo integral, como prevê o artigo 34 da referida lei. O Plano Nacional de Educação aprovado em junho de 2014, com vigência até 2024, por sua vez, amplia esse objetivo e prevê, na meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica”.

Evidentemente que se trata de uma meta bastante ambiciosa, tendo em vista a realidade atual das escolas públicas no país, mas, é claro que o vislumbre dessa intenção é salutar. É difícil encontrar quem se posicione de forma contrária, ou ao menos crítica à proposta de aumento do tempo de permanência das crianças na escola, até porque esta medida representa a possibilidade de aumento de todo o aparato pedagógico que a escola pode oferecer aos alunos, especialmente no que concerne à escola pública. Tratando-se das crianças advindas das famílias que vivem do trabalho, ficar mais tempo na escola representa também mais segurança e tranquilidade para pais e cuidadores, assim como indica a possibilidade de ingresso em atividades que, de outra forma, os alunos não poderiam ter acesso,

---

<sup>1</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC, Faculdade de Educação – e-mail: jullie14@hotmail.com;

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC, Faculdade de Educação – e-mail:

particularmente no que se refere às diferentes modalidades de artes, línguas estrangeiras, informática, esportes e outros.

Mais tempo na escola significa ainda um provável tempo de aprofundamento das disciplinas curriculares com ênfase no aprimoramento da linguagem e escrita e, certamente, mais tempo para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Como em diversos países considerados desenvolvidos, as crianças ficam mais tempo na escola do que as crianças brasileiras, este parece ser, então, o caminho para garantir a melhoria do ensino na escola pública em nosso país<sup>3</sup>.

### **Justificativa:**

Entretanto, somente o aumento do tempo de permanência na escola não garante mais acesso à educação ou mais *formação*. É necessário pensar sobre as formas de uso do tempo na escola, pois aumentar o tempo pode significar apenas acrescentar atividades ou pode significar, de fato, ampliar os horizontes do aluno. Assim, todo o currículo da escola precisa ser repensado para garantir que as tentativas de ampliação do tempo não resultem em mera repetição (ou ampliação), das dificuldades já existentes. Um estudo de caso realizado na rede municipal de Goiânia mostrou, por exemplo, que a organização do tempo integral na escola vinha contribuindo, muitas vezes,

[...] para uma compreensão do tempo escolar na perspectiva de sua disposição quantitativa, incidindo predominantemente nos aspectos concernentes ao aumento do tempo em detrimento de uma apreensão dos elementos qualitativos do uso do tempo. (SANTOS, 2014, p. 68).

Nesse sentido, as reflexões sobre a escola integral merecem ser aprofundadas, de modo que muitos estudiosos do tema da ampliação do tempo escolar parecem insistir numa distinção conceitual entre escola integral e educação integral. Essa distinção garantiria que o simples aumento do tempo não fosse confundido com uma visão ampla, que tem em vista não apenas a ampliação da permanência do aluno na escola, mas um acréscimo qualitativo em sua educação. Neste sentido, pretende-se apreender a existência (ou não) desta distinção conceitual particularmente nos Projetos Político-Pedagógicos das 22 escolas em

---

soraya\_vieira@hotmail.com;

<sup>3</sup> Cavaliere (2002) problematiza essa questão referindo-se aos diversos países, especialmente do continente europeu, que historicamente ampliaram o tempo de escola e que, recentemente, vêm questionando essa forma de

tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Dessa forma, as questões que movem essa investigação são as seguintes: A ampliação da jornada escolar, decorrente do regime de tempo integral, tem implicado mudanças na escola? Ou, dito de outro modo, trata-se de uma mesma escola com uma jornada ampliada ou há indícios de que estejam em processo mudanças significativas quanto à sua concepção e sua prática? A ideia de educação integral difere conceitualmente da ideia de escola integral? Como os Projetos Político Pedagógicos das 22 escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia expressam essas ideias?

### **OBJETIVOS:**

- Apreender a metodologia do trabalho científico, particularmente a leitura, análise e interpretação de textos científicos.
- Identificar as relações de aproximação e distanciamento entre o conceito de educação integral e a noção de escola de tempo integral.
- Compreender como os termos “escola de tempo integral” e “educação integral” são apropriados nos Projetos Político-Pedagógicos das 22 escolas em tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.
- Identificar as relações de aproximação e distanciamento entre o conceito de educação integral e a noção de escola de tempo integral.

### **METODOLOGIA:**

1) Estudo bibliográfico com base na literatura acadêmica que discute “escola integral” e “educação integral”.

2) Coleta, leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das 22 escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Esta análise terá como base a mesma planilha elaborada e utilizada no desenvolvimento do Plano de Trabalho 2015-2016 desenvolvido pelo aluno Matheus A. R. Rocha. Esta planilha apresenta os seguintes itens de identificação: autor(s), título, revista, ano de publicação; e os seguintes itens de conteúdo: resumo, palavras-chave, tema

---

organização da instituição escolar.



principal, objetivo, autores citados, descritores “escola de tempo integral,” “educação integral” ou “tempo integral”; concepção de escola integral (está explicitada, não está claramente explicitada e não apresenta), concepção de educação integral (está explicitada, não está claramente explicitada e não apresenta) e observações.

3) Além dos encontros com a orientadora, serão realizados encontros periódicos com o grupo de pesquisa que compõe o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC da FE/UFG. Os dados serão sistematizados em um relatório final e as planilhas de análise, assim como os Projetos Político-Pedagógicos coletados ficarão arquivados no NEPPEC.

## RESULTADOS:

Inicialmente foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação, que prontamente autorizou a coleta dos Projetos Político-Pedagógicos nas escolas e enviou ofício informando às instituições sobre o contato que a equipe da pesquisa faria para coletar os PPP's. Posteriormente, iniciou-se o contato diretamente com as escolas e atualmente, já obtivemos o retorno de oito instituições que disponibilizaram seus PPP's para a pesquisa proposta, conforme mostra o quadro a seguir<sup>4</sup>:

**Quadro 1: Escolas Municipais em Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia**

Escola	Ano de Implantação do tempo integral	Projeto Político-Pedagógico
EMTI Alonso Dias Pinheiro	2009	não recebido
EMTI Benedito Soares de Castro	2010	não recebido
EMTI Dona Belinha	2009	recebido (anos 2015 e 2016)
EMTI Francisco Bibiano de Carvalho	2008	não recebido
EMTI Frei Demétrio Zangueta	2009	recebido (anos 2015 e 2016)
EMTI Georgeta Rivalino Duarte	2008	recebido (anos 2015 e 2016)
EMTI GO-04	2010	não recebido
EMTI Jardim Novo Mundo	2009	recebido (anos 2014, 2015 e 2016)
EMTI José Carlos Pimenta	2008	recebido (ano 2015)
EMTI Mal. Ribas Júnior	2007	não recebido

<sup>4</sup> Deve-se ressaltar que neste quadro as escolas estão sendo identificadas pelo nome porque trata-se de uma informação pública, isto é, relativa ao ano de implantação do projeto de tempo integral e relativa ao retorno ou não à solicitação de envio do PPP que, conforme a LDB/1996 também é um documento de acesso público. Entretanto, na fase posterior da pesquisa, qual seja, de análise dos documentos, as escolas não serão identificadas.

EMTI Maria Araújo de Freitas	2013	recebido (anos 2015 e 2016)
EMTI Moisés Santana	2007	não recebido
EMTI Monica de Castro Carneiro	2013	não recebido
EMTI Paulo Teixeira de Mendonça	2008	não recebido
EMTI Profª Maria Nosídia Palmeiras das Neves	2010	recebido (anos 2015 e 2016)
EMTI Profª Silene de Andrade	2007	não recebido
EMTI Regina Helou	2008	não recebido
EMTI Santa Rita de Cássia	2009	não recebido
EMTI Santa Terezinha	2010	não recebido
EMTI Setor Grajaú	2010	não recebido
EMTI Targino de Aguiar	2009	recebido (ano 2016)
EMTI Zevera Andrea Vecchi	2008	não recebido

O quadro 1 mostra que as instituições que disponibilizaram seus Projetos Político-Pedagógicos enviaram tanto do ano de 2014, de 2015 e do ano de 2016. Esta diferença explica-se porque foi solicitado o Projeto Político-Pedagógico do ano corrente, entretanto, algumas instituições não possuem este documento finalizado ou atualizado, de maneira que solicitou-se que enviassem o mais recente. Algumas instituições enviaram o mais recente e os anteriores, o que poderá ser interessante para a análise pretendida pois permitirá observar as mudanças e continuidades existentes nestes projetos.

Pretende-se finalizar este trabalho de coleta dos PPP's entre os meses de setembro e outubro de 2016, de modo que, a seguir será iniciado o processo de leitura e análise. Com este plano de trabalho espera-se colaborar com o estudo do tema da educação integral, tema este candente na educação brasileira e que carece de aprofundamentos teóricos, como afirma Giolo (2015), dentre outros autores.

## REFERÊNCIAS:

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 3, n.º 6, p. 1-15, jul/dez 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

SANTOS, Soraya Vieira. O imprevisto na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, 2014, p. 49-70.

## A BUSCA POR UMA IDENTIDADE DOCENTE: TORNANDO-ME PROFESSORA DE MATEMÁTICA E PESQUISADORA

**BATISTA**, Kamila Ribeiro<sup>1</sup>; **CEDRO**, Wellington Lima<sup>2</sup>.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Formação continuada; Professor de Matemática; Clube de Matemática.

### Introdução

Este trabalho trata-se de uma investigação sobre a prática docente, em que apresentarei a história que venho construindo, história essa que oportunizou pesquisar sobre a prática do professor. E eu serei a professora em questão. Assim, este trabalho é uma pesquisa sobre a minha prática, que foi escrita por mim: uma aluna da graduação do curso de Licenciatura em Matemática. Aqui, narro um pouco acerca do processo de constituir-me professora de Matemática. Contudo, não me refiro somente as minhas vivências, mas reflito que nessas vivências haviam intencionalidades fundamentais para as transformações da minha prática, e que propiciaram uma reflexão sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural.

Essa trajetória tem auxiliado no entendimento do processo de constituir-me professora de Matemática. Através dela, fui percebendo que a formação do professor sempre estará em movimento. Para D'Ambrósio (2009, p. 97): “[...] o conceito de formação de professor exige um repensar. É muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado [...]”, nesse sentido, ela precisa ser construída, desconstruída e reconstruída, pois não se trata só de progressos, mas de avanços, retrocessos, momentos tranquilos ou inquietos.

Todo o meu percurso vem sendo (re)construído por meio das experiências escolares, da graduação que foi iniciada na Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Anápolis e, em seguida, transferida para Universidade Federal de Goiás (UFG), da Iniciação Científica em Licenciatura (PROLICEN), da entrada no Clube de Matemática (CM) e da inserção no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GeMAT).

---

<sup>1</sup> Instituto de Matemática e Estatística/UFG – email: b.girlkamilarb@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto de Matemática e Estatística/UFG – email: wcedro@ufg.br

## Por que estudar a própria prática?

Para Ponte (2002), o profissional que investiga sua própria prática tende a perceber e encontrar os problemas que nela estão presentes, se permitindo a buscar novas soluções.

A investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias as razões. Antes de mais, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas. Além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos atores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem e, em certos casos, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral. (PONTE, 2002, p.154)

Percebendo a importância de pesquisar a prática docente, notei que é essencial para a prática do professor que ele esteja inserido neste movimento, pois permite a reflexão e a reformulação da ação pedagógica, propiciando uma melhor forma de ensino. O Clube de Matemática foi e é um espaço de formação docente que me permite fazer essa reflexão, nesse sentido, surgiram diversas inquietações sobre como eu me constituiria professora por meio das vivências nos espaços aos quais eu estava inserida e como esses espaços influenciariam a minha prática.

Em meio a tantas perguntas e inquietações, surgiu a necessidade da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p.17), a pesquisa pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Então percebi que pesquisar seria o ideal a se fazer, objetivando a encontrar respostas para os meus questionamentos acerca da minha formação docente.

Partindo dessa compreensão pensei na seguinte pergunta: *De que forma as ações desenvolvidas nos meus espaços de formação, contribuíram para a minha formação enquanto professora de Matemática e pesquisadora?*

Ao me referir a “espaços de formação”, quis deixar claro que não se trata apenas do Clube de Matemática, mas, também, dos outros espaços, sendo eles: as disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática e os programas oferecidos pela faculdade dos quais eu faço parte.

### **A narrativa como um instrumento para a reflexão**

Durante essa caminhada, me deparei com uma tarefa complicada: pesquisar minha prática em busca da compreensão de como os espaços de formação que eu vivenciava seriam capazes de influenciá-la, mas, principalmente, como o Clube de

Matemática iria contribuir para o processo de constituir-me professora de Matemática e pesquisadora.

Para Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1232), pesquisar a prática docente trata-se de investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Nesse sentido, optei como apoio para esta pesquisa a escolha das narrativas que se denominam “história de vida” ou “investigação narrativas”.

Marquesin e Passos (2009), em suas pesquisas sobre as estratégias de formação adotadas nos estudos realizados sobre transformação e apropriação de saberes comprovam que as narrativas são excelentes recursos para que os professores comuniquem seus saberes e suas experiências. Logo, considerara as narrativas como instrumento potencializador de desenvolvimento profissional, outra forma capaz para melhorar a própria prática acontece “por meio do trabalho colaborativo, com vistas a planejar, implementar, analisar e revisar aulas que eles mesmos ministram.” (MARQUESIN; PASSOS, 2009, p. 223).

### **A organização do Clube de Matemática**

O Clube de Matemática (CM) se constitui como um espaço não só de aprendizagem dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também, como espaço de formação docente (OLIVEIRA; CEDRO, 2015, p. 19). Tem em sua organização, a ludicidade como instrumento motivacional para as crianças se envolverem no desenvolvimento das atividades de forma que elas se apropriem dos conhecimentos matemáticos.

O Clube de Matemática surge como um espaço para a concretização desta investigação, na tentativa de possibilitar, às crianças envolvidas no processo, um ambiente propício à aprendizagem. O intuito é envolver as crianças à apropriação de conhecimentos, por meio da ludicidade e, tomando como premissa, as ações e reflexões coletivas dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2014, p. 18)

Sustentado pela Teoria Histórico-cultural, neste espaço se busca uma educação humanizadora possibilitando às crianças a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente. Para a concretização deste objetivo, é necessário selecionar os conteúdos para que se possa fazer o movimento lógico-histórico. Para Moura (2010, p. 223)

A situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido

conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico.

As atividades desenvolvidas trabalhavam o conceito de números, por meio dessas atividades buscávamos indícios que mostrassem que as crianças haviam se apropriado dos conceitos, essas “ações do professor na organização do ensino concorrem para que a aprendizagem também ocorra de forma sistemática, intencional e organizada” (MOURA, 2010, p. 91). Para a elaborarmos as atividades, fizemos a leitura sobre a construção do conceito de números, permitindo o reconhecimento dos nexos conceituais deste conteúdo, ou seja, os elementos fundamentais para a estrutura do conceito. Para desenvolvê-las, usamos a contação de história, servindo para motivar os alunos a se envolver nas atividades, o jogo que, de acordo com Moura (2010), é a forma principal da criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite a apropriar dos conceitos que estão por trás de cada atividade, e a folha de registro que é utilizada para concluir os resultados das atividades.

### **As influências dos espaços formativos em minha prática**

Hoje, olhando para trás e analisando o que me tornei, percebo maior preocupação quanto a atingir as pessoas. Todos os meus espaços que eram intencionais, acabaram influenciando outros espaços nos quais eu ocupava, me fazendo notar que estudar, aprender e ensinar, sempre andam juntos. A medida que eu ia aprendendo com o GeMAT, eu tentava observar durante o CM, até que comecei a perceber a teoria inserida na prática docente e, quando menos esperei, me vi apropriando dela e me constituindo professora. O mesmo aconteceu quando relatei estes dois âmbitos com as minhas disciplinas da graduação. É perceptível a influência desses espaços com a minha prática e a forma como, agora, trabalho, pois foi se impregnando em mim, o desejo pelo trabalho colaborativo, tanto que senti necessidade de me aproximar mais do curso, vendo como solução para esta inquietação, a minha inserção como voluntária ao PETMAT.

Pesquisar a minha prática me propiciou um novo olhar, já que pude estar inserida no grupo de estudo, no trabalho colaborativo, na escola e, tive a oportunidade de (re)pensar todos esses espaços por meio das narrativas, assim, percebi a importância da reflexão sobre a prática docente e que, quando você está inserido em



um espaço que há intencionalidade por trás, ele é capaz de modificar a sua prática. Todos esses espaços ocupados por mim, contribuíram para minha formação docente e oportunizaram à vontade pela formação continuada, e considerando a ideia de que estudar é um processo contínuo, levo comigo a certeza de que após a graduação, há muito a se caminhar ainda.

## Referências

- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Editora Papirus, 17º ed., 2009.
- DINIZ-PEREIRA, J. E; LACERDA, M. P. de. **Possíveis significados da pesquisa na prática Docente: ideias para fomentar o debate**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n.109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015)>. Acesso em: 29 agosto 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. **Narrativa como objeto de estudo: Aportes teóricos**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.2, p. 220-223, jul. /dez. 2009.
- MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.
- OLIVEIRA, D.C. **Indícios de apropriação dos nexos conceituais da álgebra simbólica por estudantes do Clube de Matemática**. 2014. 254 f. Dissertação (Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.
- OLIVEIRA, D. C; CEDRO, W. L.; **CLUBE DE MATEMÁTICA: a singularidade na organização do ensino pelos professores de Goiânia**. In: CEDRO, W. L. (org.) **Clube de Matemática: vivências, experiências e reflexões**. Curitiba: CRV, p. 19-30, 2015.
- PONTE, J. P. **Investigar a nossa própria prática**. In: GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**, Lisboa: APM, 2002. p. 154.

## SIGNIFICADOS SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PAPEL NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO E NA ESCOLHA PROFISSIONAL

**PALHARES**, Laiza Rodrigues<sup>1</sup>; **SANTANA**, Alba Cristhiane<sup>2</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação pedagógica; ensino; afetividade; escolha profissional

### JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a mediação pedagógica como um dos processos fundamentais para o desenvolvimento humano, estudos voltados à área da educação buscam compreender de que forma esse processo pode influenciar na relação ensino-aprendizagem a partir das ações do professor em sala de aula.

Visto que no meio escolar o professor é o principal responsável pela mediação entre aluno e objeto de conhecimento, a ele é dado o papel de organizar e facilitar o contexto de aprendizagem, participando, assim, dos processos de significação no ambiente de atuação.

Para Barros (2006), a mediação do professor influencia na relação entre professor e aluno, podendo refletir positiva ou negativamente o desenvolvimento do aluno em determinada matéria, podendo aproximá-lo ou afastá-lo do objeto de conhecimento.

Bock (2002) afirma que características pessoais e sociais, bem como o contexto histórico e sócio-cultural, fazem parte dos motivos que levam à escolha profissional, logo, a visão que um sujeito adquire sobre determinada profissão, as habilidades e os conhecimentos na área são fatores construídos ao longo do tempo, e por vezes, reforçados ou despertados nas experiências escolares. Tem-se portanto a ideia de a partir da sua mediação o docente pode contribuir na escolha profissional de seus

<sup>1</sup> Faculdade de Letras/UFG - palhares.laiza@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Letras/UFG - albapsico@gmail.com

alunos, despertando o interesse destes pela carreira docente, voltada à área de atuação do mediador.

Pesquisas mostraram que o interesse pelos cursos de licenciatura está nitidamente menor que os outros tipos de cursos. O Censo da Educação Superior do período de 2012 a 2013 aponta que a matrícula cresceu nesse período 4,4% nos cursos de bacharelado, 5,4% nos cursos tecnológicos e somente 0,6% nos cursos de licenciatura (Censo da educação superior, 2014). Esse cenário indica a necessidade de investimentos na atratividade da carreira docente e também de estudos que investiguem os fatores que participam da configuração dessa situação.

A discussão apresentada gerou as seguintes questões: como a mediação de um professor pode aproximar ou afastar o aluno do conhecimento? As experiências vivenciadas a partir da mediação pedagógica podem influenciar a escolha profissional de um aluno? A mediação de um professor na licenciatura pode aproximar ou afastar o aluno da carreira docente?

E, com o objetivo de compreender essas questões realizamos um estudo sobre como a mediação pedagógica e a relação afetiva entre professor e aluno podem influenciar o processo ensino-aprendizagem.

## **OBJETIVOS**

De forma que amplie e contribua com as discussões referentes ao tema, o trabalho busca, de forma geral, investigar como a mediação pedagógica e o vínculo afetivo entre professor e aluno podem influenciar a relação do aluno com o objeto de conhecimento, sendo esta de forma positiva ou negativa. A pesquisa objetiva-se ainda em analisar os significados que estudantes de licenciatura atribuíram ao longo de sua trajetória escolar, aos processos de mediação, e se esses significados influenciaram na escolha pela licenciatura.

## **METODOLOGIA**

Seguindo os moldes de uma pesquisa qualitativa, o trabalho busca considerar as inúmeras construções de fenômenos sociais. Segue uma abordagem teórica que tem por objetivo priorizar o estudo dos processos de significação, por meio da escuta dos participantes e da análise de narrativas.

O contexto da pesquisa foi o curso de licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Os participantes foram alunos do curso, selecionados aleatoriamente a partir da frequência nas disciplinas de estágio, um total de dezenove alunos. Os procedimentos escolhidos para executar a pesquisa foram a aplicação de questionários aos alunos e uma entrevista semiestruturada com um professor da área de Língua Portuguesa.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Os resultados da pesquisa foram separados em três eixos, a partir da análise dos materiais coletados no decorrer da pesquisa, de forma que atendessem aos objetivos do estudo. São eles: a) Percepção dos alunos sobre a influência da mediação pedagógica no seu interesse pelo objeto de conhecimento, que apresenta a visão que os alunos adquiriram de seus professores ao longo de sua trajetória escolar, procurando estabelecer a relação desse aspecto com o seu interesse pelo objeto de conhecimento; b) Percepção dos alunos sobre a influência da mediação pedagógica na escolha profissional, que procura verificar, através das respostas dadas pelos participantes, se a didática do professor pode reforçar as considerações do aluno no momento de decidir a carreira profissional que pretende seguir; e c) Percepção de uma professora sobre a mediação pedagógica, que através de uma entrevista, busca analisar como a docente vê a aplicação de mediações em sala de aula.

## **CONCLUSÕES**

A partir das bases teóricas e estudos realizados, tem-se que, de fato, o professor exerce influência na relação do aluno com o objeto de conhecimento, sendo de forma positiva ou negativa, uma vez que, na maioria das respostas apresentadas pelos participantes entrevistados, observamos a relevância do papel do professor para o desenvolvimento do aluno em relação ao seu objeto de estudo, bem como a formação de sentimentos a este, sendo eles de preferência ou aversão.

Tem-se a conclusão da importância da figura do professor na constituição do sujeito. Logo, é necessário que haja maior preocupação com a preparação na formação de docentes, visto que estes desempenham papel de grande importância para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, F.R. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S.A.S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 147-176.

BOCK, S. Orientação profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em 02/04/2015.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R.A.C. Mediação pedagógica na sala de aula. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEITE, S.A.S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S.A.S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.15-46.

TARTUCE, G.L.B.P; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

## O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE CLIMA E TEMPO A PARTIR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA EM UM ESPAÇO MAKER

**SOUZA**, Layanne Almeida<sup>1</sup>; **BARROS**, Juliana Ramalho<sup>2</sup>;

**Palavras-chave:** Ensino de Climatologia; Aprendizagem Criativa; Espaço Maker.

### Introdução

Em função do andamento e de novas possibilidades que foram surgindo no decorrer da pesquisa, foram efetuadas algumas alterações no plano de trabalho que foi enviado ao PROLICEN.

Inicialmente, o projeto daria continuidade à busca por propostas metodológicas para o ensino do clima com foco no Ensino Superior, utilizando as tecnologias multimídias como recurso didático. Contudo, durante a investigação e levantamentos bibliográficos acerca do projeto, a pesquisa foi direcionando-se a um novo rumo, a novas perspectivas, concepções e interpretações. As propostas metodológicas não deixaram de ser o cerne da pesquisa, apenas foram modeladas por novos referenciais e objetivos.

O momento chave para o novo andamento da pesquisa foi a vinculação do projeto à rede Makers Educa, coordenada pela Fundação Lemman e pela Telefônica Vivo.

O projeto Makers Educa tem por objetivo propiciar espaços de criação e desenvolvimento de projetos para crianças e adolescentes. Dessa forma, o Espaço Maker: Entrando no Clima da UFG busca fomentar e propiciar a cultura maker com foco principal para o ensino de clima a partir da Aprendizagem Criativa.

O ensino de conteúdos de clima e tempo na educação básica é considerado por muitos alunos e professores como complexo e abstrato. Barros e Almeida (2013, p. 1) apontam que:

O motivo para tal é que o estudo da Climatologia foca em um período de tempo maior do que a Meteorologia, porém, não se abstém de uma análise dos elementos atmosféricos, mas

<sup>1</sup> Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – e-mail: layannealmeida.geo@hotmail.com;

<sup>2</sup> Instituto de Estudos Socioambientais/UFG – e-mail: juliana.ufg@superig.com.br;



verificando os processos de modo contínuo, dinâmico, estatístico e com um olhar geográfico. (Barros; Souza, 2013, p. 1).

Contudo, tal ensino poderia e deveria ser mais interativo e significativo, pautado na experiência de cada escolar, bem como na criação, na execução e no desenvolvimento de projetos que estimulem a criatividade e para, além disso, sejam capazes de relacionar conteúdos diversos e de forma transversal, aumentando o interesse e a motivação dos alunos tanto na escola, como na universidade.

### **Justificativa**

As pesquisas que tratam de assuntos relacionados à criatividade, à aprendizagem criativa e a metodologias de ensino prático têm aumentado bastante nas últimas décadas, em especial, nas universidades.

Khaoule (2008, p. 12) aponta que se de um lado houve abertura para mudanças no campo teórico, de outro, e de uma forma geral, elas não se traduziram em mudanças significativas nas práticas cotidianas dos professores. Existe uma lacuna entre discurso/produção teórico-científica e as práticas de professores de Geografia. Portanto, apesar das pesquisas que estão sendo desenvolvidas nas universidades, a teoria que está sendo estudada não está se reverberando nas escolas e universidades.

A expectativa é apresentar, os resultados da primeira experiência desenvolvida com alunos da educação básica e dialogar com a comunidade acadêmica acerca de aspectos que devem ser valorados ou discutidos, bem como as fontes e as formas de abordagem presentes no relatório.

### **Objetivos**

- Desenvolver ações para a intermediação dos conhecimentos que envolvam os estudos sobre o clima no Ensino Fundamental II.
- Motivar e despertar os estudantes do Ensino Fundamental para o conhecimento por meio de atividades criativas e inseridas na filosofia do “Faça Você Mesmo” (DIY, no inglês).

- Auxiliar os alunos da educação básica participantes do espaço maker a produzir e testar experimentos e representações relacionados aos conteúdos de clima.
- Refletir acerca da Aprendizagem Criativa nas aulas de Geografia.

### **Metodologia**

A partir da leitura de bases e referenciais teóricos referentes à aprendizagem criativa, espaços de aprendizagem e metodologias de ensino, desenvolveu-se um espaço no Laboratório de Climatologia Geográfica do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás com o objetivo de promover práticas de ensino que inspirem, motivem e colaborem para que os alunos desenvolvam sua criatividade e aprendam sobre conteúdos de clima por meio da elaboração e da execução de projetos relacionados aos conhecimentos que se quer que aprendam.

As atividades referentes ao projeto de pesquisa Espaço Maker: Entrando no Clima foram realizadas, com 10 estudantes do Ensino Fundamental II, com idades entre 11 e 14 anos, de uma escola pública da cidade de Goiânia – Goiás. Além dos escolares, integraram o projeto discentes do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) da UFG e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, que atuaram como monitores junto aos alunos do ensino básico.

A partir do currículo referência<sup>3</sup> do Ensino Fundamental, os conteúdos referentes ao estudo do clima foram elencados aos dez alunos, que, organizados em grupos com três ou quatro integrantes, escolheram em qual eixo/tema iriam desenvolver seus projetos. Os temas apresentados, referentes aos conteúdos de clima que estão presentes no ensino básico foram: Perturbações Atmosféricas: Ciclones; Pressão Atmosférica; Umidade do Ar; Temperatura do Ar.

Em quatro encontros com duração de quatro horas semanais, cada grupo, pesquisou e discutiu sobre seu tema para desenvolverem seus projetos ou experimentos. Fazendo uso da filosofia DIY (Do It Yourself – Faça Você Mesmo), os escolares colocaram a mão na massa e conceberam seus trabalhos a partir de materiais como papel, caixas de papelão, garrafas pet, canetas coloridas, massa de

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Matriz Curricular do Estado de Goiás.

modelar, sucatas de computadores, vidros de conservas, linha, miçangas, areia colorida, etc.

Cada grupo de estudantes foi tutelado por dois monitores participantes do projeto, que auxiliaram os alunos na parte conceitual dos trabalhos e nos instrumentos e materiais que iriam utilizar.

## Resultados

Em quatro encontros com duração de quatro horas semanais, cada grupo, pesquisou e discutiu sobre seu tema para desenvolverem seus projetos ou experimentos. Fazendo uso da filosofia DIY (Do It Yourself – Faça Você Mesmo), os escolares colocaram a mão na massa e conceberam seus trabalhos a partir de materiais como papel, caixas de papelão, garrafas pet, canetas coloridas, massa de modelar, sucatas de computadores, vidros de conservas, linha, miçangas, areia colorida, etc.

## Conclusões

O processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de clima exige um nível de abstração maior por parte do aluno devido à complexidade em relacionar a teoria, a prática e o cotidiano. O projeto de pesquisa e extensão universitária Espaço Maker: Entrando no Clima propiciou aos alunos da escola participante a oportunidade de assimilar os conteúdos referentes à Climatologia colocando a mão na massa, relacionando disciplinas gerais, conteúdos de Geografia e desenvolvendo seus próprios projetos em equipe.

É necessário destacar a dificuldade na documentação dos projetos, tendo em vista que os monitores estavam empenhados em auxiliar os grupos pelos quais estavam responsáveis, sendo assim, o único meio documentável foram imagens, vídeos e a observação.

Outra dificuldade é apresentada por Wechsler (2002), que destaca a dificuldade de como trazer a criatividade para a sala de aula frente a um ensino que se tornou tão formalizado, tradicional e apoiado no modelo de motivação que procura desenvolver a motivação de forma extrínseca, ou seja, por notas escolares.

Apesar dos contratempos e das dificuldades percebidas durante os encontros, o processo de desenvolvimento dos projetos propiciou uma perspectiva importante, esclarecedora e significativa para os alunos que participaram do projeto, para os monitores/tutores, coordenadora e para o professor-supervisor dos alunos.

O que parece não deixar dúvida é que os alunos preferem aprender de forma interativa, criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente (TORRANCE, 1963 apud MARTINS, 2016).

Espera-se, desta forma, despertar o interesse dos estudantes para os conteúdos de clima e, quem sabe, atrair novos pesquisadores para a Geografia e para a Climatologia.

## Referências

- BARRETO, Maribel Oliveira. **Ensaio sobre a criatividade**. Vol 1. Sathyarte, 2007.
- BARROS, J. R; SOUZA, L. A. Análise dos conteúdos de clima e tempo nos livros didáticos em relação com as disciplinas de Climatologia I e II. In: **Simpósio de Climatologia Geográfica**. 10. Curitiba, 2013,
- BRASIL. **Inovação e criatividade**. Ministério da Educação – MEC, 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa> Acesso em 3 de abril de 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CONTI, José Bueno. Geografia e Climatologia. *GEOUSP*, n. 09, p. 91- 95, 2001.
- KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Projeto de Ensino**: contribuições para a formação de professores. Dissertação de Mestrado em Geografia - Instituto de Estudos Socioambientais: Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.
- MARTINS, V. M. T. **A qualidade da criatividade como mais valia para a educação**. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/37.pdf> Acesso em: 11 de mar de 2016.
- MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco. **Climatologia: Noções Básicas e Climas do Brasil**. São Paulo: Oficina de textos, 2007.
- WECHSLER, S. M Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. **Revista portuguesa de psicologia**: teoria, investigação e prática, 6(1), 215-227.

## ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA A PARTIR DO CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL E DE HERANÇA DOMÉSTICA DE PIERRE BOURDIEU

PEREIRA, Leandra Byanna Barbosa (bolsista)  
SANTOS, Leila Borges Dias(orientadora)

**Palavras-chave:** inglês, rede pública, capital cultural, herança doméstica

### 1- APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

O conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu se refere à bagagem acumulada de um indivíduo em relação às questões como domínio de leitura, capacidade intelectual, domínio de idiomas estrangeiros, etc.

Está relacionado, portanto, principalmente a questões de conteúdo educacional, perfazendo três categorias: capital cultural incorporado(o conhecimento acumulado pelo indivíduo); o capital cultural objetivado(posse de biblioteca, coleção de obras de arte, etc) e capital cultural institucionalizado(diplomas, títulos e prêmios).

O capital cultural é embasado ou influenciado, principalmente, pela chamada herança doméstica ou familiar, pois depende do ambiente no qual o indivíduo é criado e das opções de vida, como escolaridade, profissão, renda, perspectivas de futuro, gostos musicais, nível de leitura e escolaridade, opções políticas e tipos de lazer.

Toda essa dinâmica foi relacionada ao ensino de língua inglesa, ao fazer interagir esses dois conceitos de Bourdieu com a interpretação sobre a mesma.

## 2- OBJETIVOS

Interpretar a dinâmica do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação fundamental da rede pública, a partir dos conceitos de capital cultural e de herança doméstica provenientes da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e aplica-los ao desempenho dos alunos da escola escolhida, perfazendo dessa maneira, um trajeto cultural dos alunos entrevistados, relacionando-o à maior ou menor fruição da língua em sala de aula.

## 3- METODOLOGIA

Após a análise teórica e discussão sobre o tema, com a orientadora, foram feitas visitas à instituição de ensino escolhida. Foram observados o desempenho do aluno em sala quanto ao ensino da língua inglesa, sua maior ou menos fruição quanto ao conteúdo dado, relacionando a análise bibliográfica indicada, em especial à Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Foi realizada leitura bibliográfica, fichamentos e análise do material lido, assim como foram analisadas as entrevistas realizadas por meio de questionários abertos e fechados. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e um estudo de caso.

## 4- RESULTADOS

**Com relação ao questionário socioeconômico os resultados foram os seguintes:**

1- Sexo:

62% feminino

38% masculino

2- Idade:

95% menos de 14 anos

5% 15 anos

3- Com relação a cor da pele:

48,8% branco

43% pardo

4,7% negro

4,7% indígena

4- Com relação a religião:

43% católicos

43% evangélicos

14% outras

5- Com relação a moradia:

58% moram em casa alugada

33% moram em casa própria

9% moram com parentes



6- Quantidade de pessoas na família:

28% três pessoas

24% quatro pessoas

48% cinco pessoas

7- Grau de estudo do pai:

9,6% primeira fase do ensino fundamental

14% segunda fase do ensino fundamental

4,8% ensino médio incompleto

4,8% ensino médio completo

4,8% superior incompleto

9,5% superior completo

9,5% pós-graduação

43% não sabem o grau de estudo do pai

8- Grau de estudo da mãe:

4,8% primeira fase do ensino fundamental

14% segunda fase do ensino fundamental

14% ensino médio incompleto

9,5% ensino médio completo

4,8% superior incompleto

4,8% superior completo

14% pós-graduação

34% não sabem o grau de estudo da mãe

9- Você tem em sua residência? 100%

TV

52,3 DVD

43% Computador

47% Automóvel

90,4% máquina de lavar roupa

95% geladeira

52,3% telefone fixo

85% acesso à internet

52,3% TV por assinatura

10- Como se mantém informado?

57% TV

14% Jornais

0% Revistas

10% Rádio

71% Internet

62% utilizam somente um meio para se manter informado

24% utilizam pelo menos dois meios para se manter informado

14% utilizam pelo menos três meios para se manter informado

11- Tipos de livros que gostam de ler?

28,6% Ficção  
14,3 % Romance  
33,5% outros  
14,3% Nenhum  
4,7% Ficção/Romance/outros  
4,7% Romance/outros  
12-Lazer preferido?  
47,6% Cinema  
9,5% Balada  
9,5% futebol  
9,5% Outros  
4,8% teatro/show  
4,8% futebol/show  
9,5% cinema/futebol  
4,8% teatro/cinema

13 Com que frequência você lê livros que não são utilizados na escola?  
33,4% frequentemente  
57% às vezes  
9,6% nunca

**Com relação ao questionário elaborado para os alunos, sobre o ensino de língua inglesa, os resultados foram os seguintes:**

100% consideram importante o ensino de língua inglesa para sua formação;  
90,4% tem interesse em aprender a língua inglesa, porque acham interessante falar

o idioma fluentemente, para fazer faculdade fora do país, para ter uma oportunidade de trabalho no futuro, viajar, conversar com youtubers americanos;  
9,6% não tem interesse em aprender a língua inglesa, porque acham chato;  
95% acreditam que o professor demonstra interesse pela disciplina;  
85% acreditam que o ensino da língua inglesa pode melhorar;  
71% acham que a língua inglesa é mais difícil que as demais disciplinas;  
29% acham que a língua inglesa é mais fácil que as demais disciplinas;  
76% tem acesso a conteúdo em língua inglesa fora da escola (filmes, livros, músicas);

66% nunca leram livro literário em língua inglesa;  
34% já leram livro literário em língua inglesa.

**Com relação ao questionário elaborado com questões para o professor, sobre o ensino de língua inglesa, os resultados foram os seguintes:**

- O professor considera importante o ensino de Língua Inglesa para a formação dos alunos da escola pública, pois a disciplina é fundamental para qualquer aluno. Além da questão da inserção no mundo conectado e globalizado, a língua auxilia em outros aspectos da vida fora da escola;
- O professor acredita ser possível aprender a Língua Inglesa na escola pública, e ainda ressalta que é possível aprender qualquer coisa. Mas infelizmente há uma estrutura arcaica e irrelevante que desmotiva e tolhe os discentes e os docentes;
- O professor acredita que o ensino de Língua Inglesa possa melhorar, todavia essa melhora não se dá apenas na escola, mas também precisa haver uma melhora na formação dos professores, nas estruturas governamentais e uma participação crescente da família na vida escolar da criança;
- Para o professor o mais importante (em ordem de prioridade) para um ensino eficaz de Língua inglesa são os usos de estratégias de aprendizagem; o uso de TIC (tecnologias da informação); a formação do professor (habilidades e competências) e o material didático/pedagógico;
- Para o professor o mais importante (em ordem de prioridade) na formação dos estudantes de língua inglesa é saber fazer leituras, aprender a escrever, ouvir, entender e aprender a falar.
- A inclusão de material cultural nas aulas de língua inglesa aumentaria a motivação do aluno para aprender;
- Para o professor nem todos os alunos conseguem aprender a língua inglesa, pois a motivação e o desejo não são iguais em todos, mesmo os que desejam podem ter dificuldades, oriundas as vezes pelo déficit de conteúdo.
- O professor já indicou livros literários em língua inglesa para seus alunos.

Diante do exposto, fica evidente que as classes populares são desprovidas dos instrumentos de apropriação legítimos, pois a educação familiar ou o sistema escolar não criou essa relação. Não conhecem os valores da cultura dominante, mas os reconhecem como importantes.

Podemos observar nos dados da pesquisa que os alunos consideram importante aprender a Língua Inglesa e até possuem interesse nisso, porém a maioria deles a consideram uma disciplina difícil. E apesar de toda a facilidade de acesso a conteúdos em língua inglesa, o aprendizado dessa língua ainda se encontra desprivilegiado na escola pública.

## 5- CONCLUSÕES

O capital cultural é embasado ou influenciado, principalmente, pela chamada herança doméstica ou familiar, pois depende do ambiente no qual o indivíduo é criado e das opções de vida, como escolaridade, profissão, renda, perspectiva de

futuro, gostos musicais, nível de leitura e escolaridade, opções políticas e tipos de lazer.

Toda essa dinâmica está relacionada ao ensino de língua inglesa na escola pública, ao fazer interagir esses dois conceitos de Bourdieu com a capacidade e interesse do indivíduo em aprendê-la, demonstrando uma impermeabilidade social dos PCNs de Língua Estrangeira, explicado pelo capital econômico dos dominantes dominantes, como diria Bourdieu, no Brasil, mantendo uma hierarquia eufemizada na sociedade brasileira, ao barrar o acesso precoce à oralidade da língua, e que configuraria toda a diferença na formação, auto-estima, desenvoltura, desempenho e maior fruição da cidadania na vida posterior da criança. Enquanto idioma mais falado internacionalmente, é veículo de qualificação profissional e instrumento de potencialização da competitividade na era globalizada. E em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, num mundo cada vez mais complexo e que demanda múltiplas competências e habilidades, se faz tal aprendizado de importância fundamental, ao mesmo tempo em que a falta dele reforça as divisões sociais.

## 6- REFERÊNCIAS

LIMA, Diógenes Cândido(org). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.  
 NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.  
 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil(1930/1973). Petrópolis: Editora Vozes, 1978, pp.107-110.  
 SACRISTÁN, José Gimeno. A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 15-40.  
 SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas.Ed. Autores Associados, 2008.  
 TEIXEIRA, Evilázio. A educação do homem segundo Platão. São Paulo: Paulus, 1999.  
<http://umbrasilinedito.blogspot.com.br/p/as-viagens-de-william-hawkins-1530-1532.html> acesso dia 02/08/2016 às 22:45.  
[http://www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso\\_historico.pdf](http://www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf) acesso 03/08/2016 às 08:05.  
[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556\\_07\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556_07_cap_02.pdf) acesso em 30 de julho às 10:15

## 7- FONTE DE FINANCIAMENTO

PROAD- Pró-reitoria de Administração e Finanças

**Processo de Ensinar e Aprender:** um estudo com os alunos do Ensino Fundamental no Município de Goiás/GO.

Lúcio Flávio Cardoso de Santana Santos.  
Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geovanna de Lourdes Alves Ramos.

**Palavras-chaves:** educação, aprendizagem, ensino de História.

O objetivo geral desta pesquisa é o de refletir acerca do Ensino de História ministrado nas escolas do campo<sup>1</sup> no município de Goiás/GO na busca de compreender de que modo os professores ministram a disciplina a partir de diferentes linguagens (internet, documentos, literatura, teatro, filmes ou poesias). Propomos identificar como os educadores ensinam e como os educandos do Ensino Fundamental aprendem no dia a dia nas instituições escolares.

Em diálogo com os alunos da universidade, muito deles professores que atuam no Ensino Fundamental em escolas rurais, e em nossas discussões sobre a História do Brasil e os Movimentos Sociais foi recorrente ouvir dos alunos observações quanto ao Ensino da disciplina História em instituições escolares. Nesses debates, os alunos-professores evidenciaram a inexistência da ligação da disciplina História com a vida prática dos estudantes.

Também vimos que os alunos-professores se interessavam em aprender a disciplina História por meio das mais variadas fontes, destacando os museus, filmes, documentários, internet e documentos. Em nossas discussões, os alunos ressaltaram que prevaleciam no cotidiano escolar as aulas expositivas e o uso do livro didático. Na maioria das vezes não havia problematizações nem a participação ativa dos jovens.

Isso nos remete a Libâneo, (1985, p.137) que nos adverte que o trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado tem determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. Ou seja, devemos articular a realidade do aluno com o método e a linguagem utilizada para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Por vezes muitos professores admitem

---

<sup>1</sup>Comunidade Colônia Alemã do Uvã e a Escola Família Agrícola (EFAGO), ambas localizadas no Município de Goiás/GO.

que os conteúdos ministrados não condizem com a realidade vivenciada pelos educandos.

Analisando Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) sobre o ensino de História (1998) o mesmo nos traz que o ensino de História deve propiciar o aprendizado dos alunos por meio de sua realidade, em tempo e espaço. Nesse sentido, os educadores devem facilitar esse aprendizado selecionando critérios assegurando ações para esse processo.

Supomos que a utilização de diversas fontes e linguagens nas práticas escolares da disciplina de História contribui para a criticidade e aprendizagem dos estudantes das escolas do campo. Nesse sentido, este projeto de pesquisa busca respostas para os seguintes questionamentos: o que pensam os jovens estudantes do Ensino Fundamental sobre o ensino de História? Como se efetiva o processo de ensino e aprendizagem? Quais as fontes e linguagens mais interessam os jovens no processo do aprendizado em História? Quais as fontes e linguagens mais utilizadas pelos professores? Assim, procuramos a partir dessas questões analisar o dia a dia das aulas nas escolas do campo, na intenção de refletir acerca do ensino de História.

Na intenção de compreender as questões acima optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Como nos ensina Pais (2001), “em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não os de representatividade estatística”. (p. 110). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

O espaço da análise será as escolas na “Comunidade Colônia Alemã do Uvã”, e a “EFAGO” (Escola Família Agrícola), ambas localizadas no Município de Goiás/GO. Para tanto buscaremos uma parceria com a universidade e as escolas. Acreditamos que a aproximação destes dois espaços pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos jovens estudantes do Ensino Fundamental, pois a sala de aula não se limita em lugar de reprodução, mas também de produção de conhecimentos. Sendo assim, propomos ouvir professores e alunos e juntos com os colaboradores da pesquisa, produzir oficinas que reflitam sobre as especificidades das diferentes fontes e linguagens e as possíveis apropriações pelo ensino de História.

Nessa perspectiva utilizaremos de alguns dispositivos que facilitará na coleta de dados, como questionário respondido pelos jovens estudantes, análise dos materiais



utilizados pelos professores, observação do material disponível nas bibliotecas das escolas, entre outros. Segundo Ginzburg (2007), interpretar os atos e fatos do cotidiano ou ainda as próprias formas de descrição como elementos indiciários, mas, fundamentalmente, faz bom uso de sua bagagem cultural para inferir os fatos históricos e para levantar hipóteses. Verdadeiro e verossímil ou provas e possibilidades se entrelaçam, permanecendo rigorosamente diferentes entre si. Constrói, dessa maneira, versões alternativas que se contrapõem as oficiais e chama a atenção para os problemas que isso pode acarretar. Assim, procuraremos efetuar registros nas visitas nas escolas, como também perceber como se dão as aulas de História.

Realizamos algumas oficinas, ministradas por um dos professores colaboradores, com os professores das escolas parceiras, tendo como temática os usos de uma determinada fonte ou linguagem no ensino de História. Também observamos as aulas de História nas turmas investigadas. Reunimos com os demais participantes do projeto de pesquisa. Elaboramos e aplicamos questionários entre os alunos nas instituições pesquisadas.

Ainda não concluímos a pesquisa, pois tivemos alguns impasses relacionados ao Comitê de Ética. Entretanto, esse problema já fora solucionado e a pesquisa terá prosseguimento no final de 2016. Intentamos a produção de artigos, como também nos reunir com o corpo docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para levarmos a nossa experiência de pesquisa das escolas pesquisadas.

### Referências:

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

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas vol. 1), 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **Proposta curricular de História**, Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1998.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista da História Regional** 6(2), 2001.

COSTA, M.V. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais.** São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História:** palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS Estevão C. de Rezende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

SILVA, Marcos, GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

## OS (DES) CONTEXTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO PROGRAMA UM COMPUTADOR PO ALUNO (PROUCA)

ALVES FILHO, Marcos Antonio  
ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo

**Palavras-chave:** formação de professores; Portal do Professor; TIC; objetos de aprendizagem

As transformações dos processos comunicativos e sociais com a presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) chegam a escola e são influenciadas pelo processo de globalização, que possui uma lógica de produção diferente das produções escolares (ALONSO, 2008). A expansão da internet e o uso frequente das tecnologias digitais ocasionou pressões externas, além das demandas internas para a modernização dos meios de informação e comunicação, que conduziram o governo a criar programas e políticas públicas que regulamentam a inclusão digital da população mais pobre (FIGUEIREDO; PEIXOTO, 2013).

A partir de 2003 o discurso governamental situou a inclusão digital nos direitos, do exercício da cidadania e do desenvolvimento social, ressaltando seu caráter transformador. Nesta perspectiva, o projeto *One Laptop for Child* (OLPC) foi apresentado ao governo brasileiro, em janeiro de 2005, no Fórum Econômico Mundial, em Davos (Suíça).

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria - no ano de 2005 - o grupo de trabalho do PROUCA (GTUCA) para avaliar a proposta, considerando o ponto de vista técnico e pedagógico. Este mesmo grupo considera que é necessária uma fase experimental. Sendo assim, em fevereiro de 2007 o grupo formaliza o projeto base do UCA e seleciona cinco escolas-modelo. (Figueiredo e Peixoto, 2013). A fase de implantação do PROUCA foi denominada de fase I ou pré piloto.

No ano de 2008 a Câmara dos deputados apresenta o relatório sobre a fase pré-piloto do PROUCA, ressaltando que os *laptops* do UCA possuíam vários problemas técnicos e problemas com o acesso à internet, além das escolas não

possuírem infraestrutura técnica e física suficiente para o bom andamento do programa.

## **O GUIA DE ORIENTAÇÃO DIDÁTICA DE CIÊNCIAS PARA O TRABALHO COM OS LAPTOPS DO PROUCA**

O Guia de Orientação Didática (2012) criado para este programa afirma que um aspecto pedagógico importante para o PROUCA é que “uma educação de qualidade deve contribuir para a realização do ser humano” e que o programa possui princípios construtivistas “onde o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento” (p. 13).

Entretanto, o guia alega que somente três áreas – língua portuguesa, matemática e ciências - é o suficiente para formar um indivíduo, evidenciando quanto o programa possui um caráter reducionista para a formação intelectual de um cidadão, além do total desprezo aos contextos escolares das escolas contempladas pelo programa. Essa redução na formação do indivíduo deixa claro que o programa atende as necessidades imediatas do mercado de venda de recursos digitais, desprezando a formação intelectual e crítica do aluno, centrando em uma possibilidade de formação claramente técnica e descontextualizada.

O documento ainda elenca uma caracterização de um “cidadão tecnologicamente competente” (GUIA DE ORIENTAÇÃO DIDÁTICA, 2012, p. 17-18), sendo este portador de várias competências técnicas claramente voltadas para o mercado de trabalho. É evidente que o guia visa o desenvolvimento de capacidades técnicas e - como se fosse imediato - o processo de ascensão social através do uso das tecnologias.

Nota-se que o andamento do programa está voltado para a aquisição e o uso da tecnologia e as possíveis melhoras sociais e educacionais pode trazer com o uso das TIC. Na perspectiva neoliberal, é notável que as metodologias e pedagogias apresentadas pelo Guia se preocupam em formar indivíduos eficientes para o mercado de trabalho.

Neste contexto, o presente trabalho visa analisar o que foi desenvolvido de objetos digitais de aprendizagem, no ensino de Ciências e Biologia, para o trabalho pedagógico com os laptops do PROUCA.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa é qualitativa, pois permite o pesquisar uma imersão do contexto estudado. A presente pesquisa foi dividida em duas partes: a fase exploratória, onde permite o pesquisador, sem necessitar de um detalhamento de uma pesquisa tradicional, mas é capaz de definir algumas questões iniciais, além de definir alguns procedimentos iniciais para o andamento da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A fase de análise permitirá ir além dos dados descritivos ao levantamento que será efetivado. A busca do material foi feita no Portal do Professor, neste repositório foi pesquisado o que existe produzido para o trabalho pedagógico com os *laptops* do PROUCA para aulas de Ciências Naturais e Biologia. O período de levantamento foi entre os meses de novembro de 2015 a fevereiro de 2016.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *laptop* do PROUCA utilizado neste estudo foi disponibilizado pelo coordenador do Laboratório de Tecnologia da Informação e Medias Educacionais (LabTime) para o desenvolvimento deste estudo. É possível verificar que foi construído um novo sistema operacional pelo grupo, porém tanto no site do laboratório, quanto no próprio dispositivo não foram encontrados objetos de aprendizagem para o processo de ensino-aprendizagem criado pelo grupo.

O *laptop* possui um *software* que pode ser usado para o ensino de ciências, o *Stellarium*. Este *software* é de livre acesso, ou seja, possui download gratuito e pode ser modificado e executado pelo usuário. O *software* é um planetário, permitindo o usuário navegar por vários corpos celestes, sistemas e planetas. Os sistemas operacionais compatíveis com o programa são: *Linus*, *OS X*, *Windows*, *UBUNTU* e *Beta*.

Na análise feita no Portal do Professor foi identificado que não existe conteúdos digitais para os *laptops* do PROUCA. Entretanto foram encontrados 125 planos de aulas de Ciências Naturais e Biologia presentes neste repositório e com designação para o programa estudado.

Os planos de aulas em sua grande maioria se resumem em explicações usando apoio de vídeo aula e imagens disponíveis na internet e questionários como critério avaliativo.

Outra característica importante é que os planos de aulas estão concentrados em apenas uma cidade, Uberlândia-MG, evidenciando um processo formativo pouco

vinculado ao contexto das escolas contempladas pelo programa e as possíveis mediações pedagógicas com uso das tecnologias, ainda mais se tratando de um programa de âmbito nacional.

Ainda na perspectiva dos planos de aulas presentes no Portal do Professor, é perceptível quatro eixos problemáticos no programa:

1. o programa exige a formação de um “cidadão tecnologicamente competente” através de competências extremamente complexas e que corroboram com a política neoliberal, logo desvinculada a pressupostos educacionais;
2. os planos de aula são desvinculados ao contexto sociocultural e técnico das escolas contempladas com o Programa;
3. os planos de aula são repletos de atividades vinculadas a padrões de aula conteudista;
4. os *laptops* não possuem recursos tecnológicos suficientes para possibilitar desafios coerentes ao que chamam de “cidadão tecnologicamente competente”;

Isto evidencia que o programa está totalmente voltado numa utopia técnica, onde o fato de ter acesso ao aparato tecnológico – no caso o *laptop* do PROUCA – é o suficiente para promover uma ascensão social e econômica.

Em visível que o programa é pautado em modelos de produção fordista e que está totalmente voltada para satisfazer o adensamento da cadeia produtiva, como é apontado em um dos seus objetivos, estando sustentado em uma utopia técnica, que afirma que somente ter acesso as TIC garantem uma ascensão social e econômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo é usado como uma forte arma para combater a exclusão digital. Porém é necessário cuidado para que os programas governamentais não caiam no determinismo tecnológico, fazendo que haja uma total anulação do contexto histórico e social das escolas e alunos ao enfatizar que a implantação de tecnologia é suficiente para uma mudança social, tornando-a “regente” do desenvolvimento social e econômico.

Além disso, o guia de orientação didática e o material encontrado para o trabalho pedagógico com os *laptops* do programa, não oferecem condições concretas para um trabalho docente que extrapole o uso primário do dispositivo digital.



## REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.** [online]. v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Termo de Referência deste Programa, para implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto, nas escolas públicas, para o uso pedagógico do *laptop* educacional**. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação / Secretaria de educação a distância (SEED). **PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO, Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar**. 2007

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

CAVASSAN, O.; SILVA, P. G. P.; SENICIATO, T. O ensino de Ciências, a biodiversidade e o cerrado. In: ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (Orgs.). **Divulgação científica e ensino de Ciências: estudos e experiências**. São Paulo: Escrituras. v. 7, p. 190-219, 2006.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015.

ECHALAR, A. D. L. F.; OLIVEIRA, N. C. de; MORAES, M. S. de. Proposta de inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 12, **Anais...** (em CD) Goiânia. 2014.

FIGUEIREDO, A. D. L.; PEIXOTO, J. O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na escola municipal Jaime Câmara do município de Goiânia – GO, Brasil: um olhar sobre a formação dos professores. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, 2, 2012, **Anais...** v. 1, p. 2501 - 2514. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao\\_Vol\\_I.pdf](http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_I.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

FIGUEIREDO, A. D. L.; PEIXOTO, J. Um computador por aluno - uma modalidade de inclusão digital pela educação? In: ALONSO, K. M.; ROCHA, S. A. **Políticas públicas, tecnologias e docência: a educação a distância e a formação do professor**. UFMT. 2013. Cap. 2, p. 117-170.

GUIA DE ORIENTAÇÃO DIDÁTICA. **Ciências. PROUCA**. 2012. 50p. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016928.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

## A POESIA VAI À ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES E A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

**MENDES**, Marcos Vinícius Gonçalves Corceli (bolsista)<sup>1</sup>

**SILVA**, Célia Sebastiana (Orientadora)<sup>2</sup>

### Justificativa/base teórica

Este trabalho tem a sua principal relevância pelo fato de estudar o papel da escola em formar leitores do texto literário, com ênfase na mediação da leitura de poesia. Vem ao caso, portanto, a compreensão de que a Literatura é uma necessidade do ser humano. Cândido (2011), no texto “Direto à literatura”, faz uma reflexão sobre os Direitos Humanos e a Literatura, considerando que um dos direitos humanos fundamentais deve ser o acesso à literatura. Para essa reflexão, ele retoma as ideias do Padre dominicano Louis-Joseph Lebret, que propõe uma distinção entre “bens incompressíveis” e “bens compressíveis”. O primeiro refere-se aos “que não podem ser negados a ninguém” (2011, p. 175), o segundo é o inverso do primeiro. Nesse sentido, os bens incompressíveis formam um conjunto de necessidades básicas do ser humano e é nessa categoria que a literatura está colocada.

Entendendo-se a escola como agência propulsora da Literatura, é função dela proporcionar esse direito aos seus alunos. Consequentemente, a escola como responsável em contribuir para que o aluno leia tem um papel salutar, pois é quase exclusivamente nela que a leitura se exerce de forma efetiva. Não obstante, a leitura proporciona a reflexão e essa reflexão atinge níveis que outro ato não poderia alcançar. É por ela que o sujeito se vê, vê o outro, e consegue ver o mundo, em seus aspectos sociais e políticos. Sobre isso, Benedito Nunes afirma que “A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros”. (NUNES, 1998, p. 175).

Dentre as possibilidades de leitura está a poesia. E é papel central da escola colocar o aluno na dimensão do mundo poético. Desse modo, acredita-se que cabe ao professor apresentar aos alunos o texto poético, não com propósito de que este se torne um poeta, mas para que consiga ler um poema e extrair dele os sentidos construídos pela linguagem poética. Ligia Marrone Averbuck afirma que é papel da

<sup>1</sup> FL/UFG – e-mail: marcoscorceli@hotmail.com.

<sup>2</sup> CEPAE/UFG – e-mail: celia.ufg@hotmail.com

escola “desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1982, P. 65).

Esse processo implica mediação. Ela não é uma mera atividade realizada por um professor, mas é uma medida que atinge níveis governamentais e uma discussão que vai muito além da escola. Nesse sentido de entendê-la como uma ação institucional, José Castilho Marques Neto faz uma reflexão sobre a PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), plano instituído em 2006 com o objetivo de criar uma política voltada para a leitura, a formação de mediadores e a estruturação de bibliotecas.

Entre os quatro eixos deste plano, o segundo é “Fomento à leitura e à formação de mediadores” no qual está declarado que se realizem programas de capacitação de mediadores, que possibilitem o estímulo à leitura. Nesse sentido, entende-se que o objetivo deste plano é promover a leitura por meio de mediadores capacitados para tal ofício.

Sobre isso, Neto (2009) salienta que a prioridade das prioridades para se fazer um país de pessoas leitoras é basicamente formar mediadores capacitados. Tendo essa prioridade, o que se pretende com a mediação é ter pessoas que serão “facilitadores das circunstâncias que aproximarão o leitor do texto, da leitura” (NETO, 2009, p. 66).

### **Objetivos:**

O objetivo desse trabalho é dimensionar o papel do professor de Língua Portuguesa como leitor e mediador da leitura do texto poético, verificando de que maneira a formação leitora, tanto do aluno e do professor, interfere na leitura de poesia na sala de aula. Também compreender a poesia como base fundamental da constituição da humanidade do sujeito e o papel importante da escola nesse processo.

### **Metodologia**

Esse projeto foi em duas partes principais. A primeira consistiu na leitura de textos teóricos sobre literatura, poesia, mediação, poesia na escola e de textos literários, especialmente, de leitura de poesia. Já na segunda parte foi realizada a coleta de dados.

Para a coleta de dados, procurou-se observar duas turmas de nono ano no CEPAE

(Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação). As observações consistiram em identificar a presença da poesia na sala de aula e como ocorre a mediação e leitura do texto poético. Posteriormente, foram realizadas leitura e análise com as turmas, do poema “Viagem na Família”, de Carlos Drummond de Andrade pelo bolsista, com o objetivo de fazer um recorte entre as demais leituras para verificar como, de fato, ocorre o processo de mediação na leitura de uma poesia.

Também foi realizada uma oficina de leitura de poesia no CEARVF (Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho), localizado na cidade de Inhumas-GO. Ela foi realizada nos dias 13 e 14 de junho de 2016, e consistiu na leitura do mesmo poema mencionado anteriormente, buscando realizar uma mediação eficaz e o desdobramento disso na construção dos sentidos do poema pelos alunos. Ao final da oficina foi realizada uma atividade em que os alunos deveriam escrever um pequeno relato sobre a experiência da leitura do poema. A oficina estava composta por 20 alunos, somente 6 entregaram a atividade solicitada.

### **Resultados/discussão**

Os resultados e discussões foram divididos em três partes: aulas de Língua Portuguesa observadas no CEPAGE; a experiência da leitura do poema “Viagem na Família” no CEPAGE e CEARVF; relatos de experiência de leitura coletados no CEARVF.

Na observação das aulas de Língua Portuguesa ministradas no CEPAGE, foi realizado um recorte de uma turma e, especificamente, seis aulas em três encontros. Nessas aulas foi trabalhada a obra *Sentimento do Mundo* de Carlos Drummond de Andrade. A observação teve como foco a identificação de como a mediação de leitura de poesia aconteceu, levando em consideração a ação da professora e o desdobramento nos alunos. As aulas consistiram basicamente na leitura de poesia. Isso mostra o quanto a leitura desse gênero literário é importante para seu entendimento. A partir da leitura, aspectos textuais foram levantados, bem como o contexto de produção do livro, que retoma a Segunda Guerra Mundial e a ditadura militar.

A mediação nessas aulas consistiu na construção dos sentidos do poema, pois é a partir da forma, que é abstraída pela leitura, que se chega ao conteúdo do texto. Nesse sentido, em uma aula que é aberta a oportunidade para os alunos lerem e

comentarem, na qual também há o diálogo sobre os poemas e a exposição dos pontos de vistas, as barreiras da complexidade diminuem e a aproximação entre texto e leitor fica mais tênue, o que resulta no entendimento do poema.

Levando em consideração a prática da leitura do poema nas duas escolas, mesmo que no CEPAE tenha sido uma turma de 9º ano e no CEARVF uma turma de 1º ano, não ocorreu diferença significativa (a não ser entre os alunos mesmos, pois a percepção dos sentidos do texto é individual), uma vez que a recepção do poema foi muito satisfatória em ambos os casos. Por mais que os alunos do CEPAE possuam maior experiência e familiaridade com a poesia, os alunos do CEARVF, ao lerem “Viagem na Família”, conseguiram identificar os sentidos do texto. Isso aconteceu, provavelmente, porque o poema é um todo em si mesmo e, como tal, promove universalmente a possibilidade de humanizar. E é humanizador porque por ele os alunos conseguem fruí-lo esteticamente, captar os sentidos e afinar a percepção e a visão do mundo. Nesse sentido, considera-se o que Cândido (2011) afirma,

Entendo aqui por humanização... o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, a afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (2011, p. 182).

Sobre os relatos de experiência de leitura do poema coletados no CEARVF, três ficaram no nível da interpretação e três apontaram elementos que se referem à experiência da leitura. O que se percebe são as diferenças entre os alunos dessa instituição, uma vez que alguns conseguem abstrair os sentidos poéticos do texto. Outros não conseguem abstrair e, por ser um poema narrativo, apenas identificam e interpretam o poema como se apenas contasse uma história. Infere-se que isso aconteça pela falta da prática de leitura, seja da ficcional ou poética, que alguns alunos têm em relação a outros.

## Conclusões

Com essa pesquisa conclui-se que a mediação permite alcançar o entendimento da leitura, e também destrona os preconceitos de que uma escola é melhor que outra. O que faz diferença é a ação mediadora implicada no processo.

Sobre a poesia é necessário começar a trabalhar, ao menos fazer tentativas, procurar pontes que viabilizem a mediação. Então, a poesia deve ir à escola, deve estar lá, deve ser apreciada, compreendida, sentida, refletida e, principalmente, lida e mediada.

O texto poético está à disposição do formador. Cabe a ele procurar meios que aproximem o leitor do texto e isso ocorre pela mediação, o que resultará na identificação dos múltiplos sentidos. Tal acontece porque poesia é linguagem e a linguagem é viva e está aí para ser fruída.

### Referências

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In:\_. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

NETO, José Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In. SANTOS, Fábio. NETO, José Castilho Marques. ROSING, Tania M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p.61-69.

NUNES, Benedito. Ética e Leitura. In:\_\_\_\_\_. *Crivo de papel*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 175-186.

TODOROV, Tzvetan. *Literatura em Perigo*. Tradução Caio Meire. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009. 96p.

AVERBUCK, Ligia Marrone. A poesia e a Escola. In. ZILBERMAM, Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-83.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.169-176.

### Fonte de Financiamento:

Universidade Federal de Goiás (UFG).



## O LÚDICO E AS ATIVIDADES DE CAMPO: UNINDO ESFORÇOS PARA UM ENSINO DE BOTÂNICA SIGNIFICATIVO

AZEVEDO, Maryana Oliveira<sup>1</sup>; COELHO, Christiano Peres<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Ensino, aprendizagem, botânica, ludicidade

### Justificativa / Base teórica

O ensino de uma forma geral tem deixado a desejar no quesito atratividade, porque as aulas são ministradas de forma resumida e estão pautadas simplesmente em uma mera transmissão de conhecimentos, onde os estudantes são os receptores passivos de determinada informação (PEREIRA, 2000). A forma de trabalho meramente descritiva, sem uma contextualização na real vida dos adolescentes atuais, cercados de tecnologias e mudanças, gera ainda mais desinteresse (GARCIA, 2000).

Tratando do ensino de botânica, alguns autores trazem que o ponto fundamental parece ser a ausência de relação que nós, seres humanos, temos para com as plantas, chegando ao ponto de alguns autores dizerem sobre a cegueira botânica. Essa cegueira, esta relacionada ao pouco conhecimento da importância das plantas para o homem, sendo que o interesse pela biologia vegetal é tão pequeno que as plantas raramente são percebidas como algo mais que componentes da paisagem ou objetos de decoração (WANDERSEE *et al.*, 2001, HERSHEY, 2002), tornando o interesse dos estudantes ainda menor e aumentando a dificuldade do processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO-OLIVEIRA, 2007).

Por isso os processos de ensino e aprendizagem devem ser dinâmicos fazendo-se necessária a criação de mecanismos diferentes dos tradicionalmente utilizados nas escolas (ARMOND *et al.* 2013). O lúdico é também um importante instrumento didático que serve de motivação para que o aluno construa um conhecimento. (FERREIRA, LIMA, JESUS, 2013). Portanto com a inserção da ludicidade nas aulas, o processo de ensino e aprendizagem será mais prazeroso e interessante tanto para

<sup>1</sup> Ciências Biológicas /UFG – e-mail: maryanaazevedo84@hotmail.com;

<sup>2</sup> Ciências Biológicas /UFG – e-mail: cpcbio@hotmail.com;

os estudantes, quanto para os professores. Tendo por base essas questões, a proposta foi pensar acerca da utilização de recursos como a música na criação de paródias, jogos, e brincadeiras relacionados a botânica, afim de incentivar os estudantes a participarem de sua própria construção de conhecimento.

### **Objetivo Geral**

Propor estratégias de ensino que unam o lúdico com as atividades de campo para o ensino de botânica.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar espaços que podem ser utilizados para o ensino da botânica na escola avaliada e a possibilidade de uso dos mesmos.
- Sugerir atividades alternativas que unam o lúdico com as atividades de campo para o ensino de botânica.
- Buscar na literatura algumas atividades alternativas referentes ao ensino de botânica.

### **Metodologia**

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública de ensino médio regular da cidade de Jataí, GO, chamada Colégio Estadual José Feliciano Ferreira. Houve uma conversa com o diretor da escola e com a professora responsável pelas turmas de primeiros anos para que o projeto fosse apresentado a eles e autorizado, eles se interessaram e se colocaram a disposição e a partir de então começamos a desenvolver algumas tarefas.

A identificação dos espaços por meio de observação direta da escola pesquisada e suas imediações foi feita, afim de analisar tudo o que integra esses espaços, como por exemplo, quais os tipos de plantas encontradas, fazendo um levantamento sobre as eventuais dificuldades e possibilidades de uso.

Pensando nas atividades alternativas que podem ser desenvolvidas, houve um diálogo com a professora sobre a música como estratégia de ensino, e uma paródia foi escrita baseada na música Wavin'Flag. O conteúdo pensado e colocado na música foi: Criptógamas e Fanerógamas: Os quatro grandes grupos de plantas

(briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas) e suas especificidades, sendo possível a diferenciação destes. Foi feito um estudo bibliográfico a partir de alguns artigos afim de encontrar algumas atividades lúdicas referentes ao conteúdo de botânica que poderiam ser desenvolvidas com os estudantes em espaços diferentes da sala de aula. Não houve a aplicação das propostas, apesar de que foi conversado com a professora de biologia responsável por ministrar esse conteúdo, sobre algumas das atividades que poderiam ser desenvolvidas, de acordo com a disponibilidade da escola.

### **Resultados/ Discussão**

A escola tem uma ampla área verde, ou seja, é composta por muitas árvores, em uma das áreas está sendo desenvolvida uma horta, a qual também pode ser utilizada em aulas, ao lado da horta tem uma figueira, onde se pode discutir questões pertinentes ao conteúdo. Por esses e outros motivos a escola tem um potencial inquestionável para que diferentes aulas campo possam ocorrer. Quanto a utilização dos espaços, a partir da conversa com o diretor, este afirmou reconhecer essas possibilidades e disse que os professores têm total autonomia em suas aulas, sendo possível sim a utilização dessas áreas na escola.

Com base nas observações feitas, algumas estratégias foram pensadas para que o processo de ensino e aprendizagem em botânica seja de fato efetivo e significativo. Uma música foi desenvolvida abordando os quatro grupos de plantas e suas características com o intuito de facilitar a aprendizagem do conteúdo partindo da ideia de que a música é, sem dúvida, uma fonte de estímulo que não se acaba, e que sua prática estabelece no indivíduo uma sensação de felicidade (SOUSA, 2012). Partindo do princípio de que uma das dificuldades do ensino de Botânica é o desenvolver de atividades práticas que despertem a atenção do estudante e que demonstrem o quanto aquele conhecimento é significativo para seu dia a dia (ABDALLA, MORAES, 2014), propomos atividades como o caça plantas, onde fosse possível a identificação dos quatro grupos, a ideia é de que a partir de características básicas dadas aos estudantes sobre cada grupo, esses possam encontrar a planta pedida.

A partir dos estudos na bibliografia, algumas propostas encontradas influenciam a confecção de exsicatas pelos próprios estudantes para que o conhecimento dos

mesmos seja aprimorado. Defendendo que “Um herbário com fins educativos é denominado herbário didático e serve como um laboratório multidisciplinar onde os alunos aprendem técnicas de coleta, prensagem, secagem e montagem das amostras botânicas, que favorece o processo de ensino-aprendizagem” (CARMO,2013,p.1).

Para se trabalhar características específicas dos frutos que é também um assunto de interesse da botânica, existem propostas de aulas com salada de frutas, afim de atrair os estudantes, proporcionando-lhes uma descontração além do conhecimento sobre os frutos que fazem parte do dia a dia dos mesmos.

### **Conclusões**

Algumas estratégias pensadas dificilmente chegam às salas de aulas, devido a dificuldades na aproximação entre universidade-escola (MATOS et al., 2015). Partindo desse ponto de vista é interessante que a barreira existente entre universidade e escola seja quebrada, haja vista que a universidade tem também o papel de pesquisa, além do ensino e a extensão. O prolicen é um exemplo de que é possível a pesquisa em ensino, sem contar que é um passo considerável para que haja essa maior aproximação entre a academia e a educação básica.

O trabalho sem dúvida foi proveitoso, principalmente pelo fato de se poder pensar no ambiente escolar de modo diferente daquele considerado tradicional, poder ampliar os horizontes e refletir além da sala de aula, considerando que esse é um dos passos para se alcançar uma educação de significância para os envolvidos.

### **Referências**

ABDALLA, F.,D., MORAES, G.,M. CIRCUITO FLORÍSTICO: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA, Julho, 2014.

ARMOND, R. G.,MOREAU,M., SALES, R. Paródias como estratégia no ensino de biologia com intermediação tecnológica, Salvador, BA, Maio 2013.

CAMARGO-OLIVEIRA, R. Iniciativas para o aprimoramento do ensino de botânica. In: Barbosa L.M., Santos Junior, N.A. (orgs.) A botânica no Brasil: pesquisa, ensino e políticas públicas ambientais. Sociedade Botânica do Brasil, São Paulo, p.511-515, 2007.

CARMO, O., D., J. MANO, O., R., A. F., G., M. SANTOS, O., J. PINHEIRO, B., S. SILVA, K., D. HERBÁRIO ESCOLAR DE PLANTAS MEDICINAIS COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM DE BOTÂNICA, 2013.

COLLEY, H. et. al. Non-formal learning: mapping the conceptual terra in Aconsultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. (2002). Disponível em: <[http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm)>. Acesso em: 24.01.14.

FERREIRA, M. A. R. G.; LIMA, C. M. M.; JESUS, S. R. Paródias como estratégia no ensino de Biologia como intermediação tecnológica. Salvador, BA, Maio 2013.

GARCIA, V. A. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, O. R. M. V; PARK, M.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. p. 147-165.

MATOS, G. M. A. MATOS E. C. A. PRATA, A. P. MAKNAMARA M. Recursos didáticos para o ensino de botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana, 2015.

MENEZES, L.C., SOUZA V.C., NICOMEDES, M.P., SILVA, N.A., QUIRINO, M.R., OLIVEIRA, A.G., ANDRADE, R.R.D., SANTOS, B.A.C. Iniciativas para o aprendizado de Botânica no ensino Médio, XI. Encontro de Iniciação à Docência, UFPB, 2008.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

SOUZA, R., N. SILVA, V., R., FREITAS, S., C., R. HENICKA, S., O. DIAGNÓSTICO DO USO DA MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/51/html>

WANDERSEE, J.H.; SCHUSSLER, E.E. Towards a theory of plant blindness. Plant Science Bulletin, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

#### **Fonte de financiamento:**

UFG (Universidade Federal de Goiás)

## DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO CONSUMO DE DROGAS E AVALIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA PARA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SILVA, Mateus Rodrigues<sup>1</sup>; MATOS, Marcos André<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Médica; Distribuição Espacial da População; Drogas ilícitas; Saúde Escolar.

**JUSTIFICATIVA:** O consumo de substâncias ilícitas está cada vez mais frequente no mundo moderno, representando um importante problema social de saúde pública em todo o mundo (UNODC, 2014). O uso dessas substâncias encontra-se associado a múltiplas consequências, como acidentes violentos, desenvolvimento psicossocial prejudicado, transtornos de humor, doenças mentais e autoextermínio (ALWAN et al., 2011; MALTA et al., 2014). Tais consequências estão ainda mais acentuadas na população jovem, uma vez que nessa fase do ciclo vital, além das modificações corporais, inerentes à idade, apresentam também alterações psicoemocionais, sociais, culturais e espirituais, tais como a busca pela própria identidade individual e em grupo (MALTA et al., 2011; RODRIGUES et al., 2011).

Assim, nessa fase os jovens adotam novas práticas e comportamentos de risco para o uso de substâncias ilícitas, que por sua vez prejudicam sobremaneira seu desenvolvimento, dentre eles, o rendimento estudantil (CARVALHO et al., 2015).

Sabe-se que o uso de drogas ilícitas causam expressivas interferências na composição do espaço, sofrendo, por sua vez, influências deste. Desse modo, é notório que a drogadição seja um fenômeno de interesse também geográfico, transformando cenários e comportamentos, além de gerar vulnerabilidades diretas e indiretas, e sentimentos de tensão, medo e insegurança na comunidade (ALARCON, 2009; BATELLA, DINIZ, 2010).

Nesse contexto, as instituições de ensino enquanto equipamentos sociais tornam-se um ambiente favorável para a reflexão acerca desse fenômeno que tem dizimado nossa população jovem, em particular os indivíduos de área de assentado urbano. Os assentados apresentam maior risco de uso de tráfico de drogas, uma vez que a criação dos assentamentos no Brasil tem sido realizada sob forte pressão social e sem o devido planejamento no que se refere à oferta de serviços essenciais, especialmente os voltados para o acesso aos serviços básicos de saúde e as atividades educativas (CARVALHO et al., 2015).

1. Bolsista PROLICEN. Acadêmico de Geografia UFG. Email: [mateusrodrigues10@hotmail.com](mailto:mateusrodrigues10@hotmail.com)

2. Professor Doutor da Faculdade de Enfermagem UFG. Email: [marcosdeminas@yahoo.com.br](mailto:marcosdeminas@yahoo.com.br)



Espera-se que os achados deste estudo utilizando ferramentas analíticas geográficas e redes sociais, sensibilizem e qualifiquem os gestores da saúde, educação e segurança pública para a elaboração conjunta de medidas preventivas de controle e prevenção do consumo de drogas ilícitas nesse segmento populacional marcado pela vulnerabilidade individual, social e programática inerentes à situação de adolescente assentado.

Ainda, salienta-se que o desenvolvimento de pesquisas que buscam identificar como o consumo de drogas ilícitas se dá e como ele é articulado em um padrão espacial, dentro das redes sociais, pode representar uma nova estratégia no combate à drogadização em assentamentos urbanos informais.

**OBJETIVOS:** Produzir conhecimento sobre a distribuição espacial e o mapeamento das redes sociais na escola, enquanto uma metodologia no processo de planejamento de estratégias de prevenção do consumo de drogas ilícitas em um assentamento urbano de Goiânia- Goiás.

**METODOLOGIA:** Estudo quali-quantitativo realizado no período de 01 agosto de 2015 a 31 de julho de 2016 em jovens da instituição de ensino, residentes no assentamento Jardins do Cerrado, localizado na Região Noroeste de Goiânia-Goiás. Entendendo que o olhar ou o discurso sobre determinado sujeito produz acesso e/ou barreira às possíveis inserções no território onde este transita, para materializar os objetivos da presente investigação, trabalhou-se, inicialmente, com os relatos dos jovens de uma ONG acerca do fluxo de drogas no assentamento.

Nos depoimentos encontramos local, horário, data, endereço e as coordenadas geográficas do fenômeno. A seguir, foi realizada uma entrevista em local privativo nas dependências da instituição de ensino com os jovens escolares, utilizando-se um roteiro estruturado. Esse georreferenciamento dos endereços se deu utilizando a ferramenta “Geocode” disponibilizada pelo Google Maps através de uma *Application Programming Interface* (API) gratuita. Este processo utilizou a base de logradouros e localidades da Google.

Na pesquisa qualitativa, a seleção dos jovens procedeu-se por meio de amostragem por conveniência e o número de indivíduos foi determinado pelo princípio da pesquisa qualitativa, que ocorre com a saturação dos dados (BARDIM, 2009). Para a análise dos acervos das narrativas das pessoas investigadas, empregou-se a modalidade temática (BARDIN, 2009).

Os dados obtidos, após validação e digitação em microcomputador, foram analisados pelo programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 13.0. Ainda, uma vez filtradas essas informações, o banco de dados geográficos das ocorrências foi empregado no processo de mapeamento em ambiente SIG, através da técnica de densidade de pontos, utilizando-

se da ferramenta “Point Density”, do software “ArcGIS 10.0” (modificada), que calcula a concentração dos pontos do fenômeno no espaço, identificando os locais de maior incidência.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Os interlocutores eram em sua maioria homens (90%), solteiros (90%), de cor preta (80%), com renda familiar de até dois salários mínimos (100%). A totalidade referiu uso de álcool e tabaco (100%) e somente dois referiram uso de drogas. 100% reportaram ter amigo usuário de drogas ilícitas e já foram convidados para fazer uso. Os estudos apontam que o uso de drogas, em sua maioria, se dá por meio do convite de amigos, assim sendo, é relevante o investimento em intervenções grupais visando à conscientização dos malefícios do uso dessas substâncias (PENGPID; PELTZER, 2013; RUDATSIKIRA et al., 2009; YOUSOFF et al., 2014). É necessário que os idealizadores de assentamentos formais se preocupem, durante o projeto de execução, com áreas de lazer para toda a população, em especial para os jovens que são considerados um grupo mais vulnerável. O lazer é uma necessidade humana básica e dever do estado a manutenção dessa importante ferramenta de inserção social e qualidade de vida de qualquer cidadão.

Os achados derivados desta investigação permitiram apurar o foco de cuidado para áreas prioritárias que carecem de intervenção, demonstrando claramente que os adolescentes do assentamento requerem maior atenção no que se refere ao uso de drogas, e que os professores de todas as disciplinas possuem grande impacto na efetivação dessas ações preventivas.

O fenômeno do uso de drogas tem impacto, e é impactado pelo espaço geográfico, haja vista que a drogadição possui pontos considerados de maior uso, bem como fazem parte do fluxo de circulação das substâncias ilícitas (ALARCON, 2009).

No assentamento em estudo, a instituição de ensino foi considerada o principal local geográfico no fluxo de drogas no assentamento, provavelmente devido à concentração de jovens, facilidade de tráfico, ausência de policiamento, único local de lazer do assentamento e localização central no assentamento. Desse modo esse equipamento social apresenta um ambiente extremamente favorável para a conscientização dos jovens acerca dos malefícios do uso de drogas. Para tanto, existe o Programa Saúde na Escola (PSE). Todavia, das escolas brasileiras, 63% já trabalham com o tema sexualidade e drogas e cerca de 50 mil participam do SPE (BRASIL, 2013) auxiliando a comunicação com os jovens, pois desencadeia iniciativas de promoção da saúde, potencializando o acesso e a parceria das escolas com a Unidade de Saúde. Entretanto quando a instituição de ensino está inserida em áreas de assentamentos, o índice de SPE decresce consideravelmente (CARVALHO et al., 2015) sendo que a instituição do assentamento em questão ainda não contempla o Programa Saúde na Escola (PSE) no seu Projeto Político Pedagógico, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, nesse longo e árduo processo de (re) construção de representações sociais cabe aos profissionais de saúde refletir/ debater o discurso biorreducionista e a educação bancária ainda prevalente em nossa sociedade como estratégias de enfrentamento da problemática. Acredita-se que o professor, em parceria com a equipe de saúde possa contribuir holisticamente para o empoderamento dos jovens na idealização/implementação de medidas preventivas e, conseqüentemente, na efetivação de ações que possibilitem a redução da vulnerabilidade desses indivíduos.

**CONCLUSÃO:** Verificou-se que as regiões de assentamento, entregues a vulnerabilidade, possuem maior necessidade de investimento em políticas públicas de saúde que invistam no trabalho conjunto entre instituição de ensino, profissionais de saúde e ensino, família e ONGs para atingirem com maior eficiência a consciência desses jovens para a prevenção do uso de drogas ilícitas.

Acredita-se que os achados aqui suscitados utilizando esta ferramenta analítica disponibilizada pela ciência geográfica podem auxiliar os gestores da educação, da saúde e segurança pública na implementação e desenvolvimento de intervenções no espaço, de modo a auxiliar na efetivação de estratégias que possibilitem a prevenção do consumo de drogas ilícitas nesses locais de maior vulnerabilidade, como os assentamentos urbanos informais.

Recomenda-se que os métodos aplicados neste estudo sejam replicados em outras localidades, com vistas a colaborar na compreensão dos mecanismos envolvidos na distribuição espacial do uso de drogas e adaptar as ações desenvolvidas pelos gestores da saúde e educação à realidade dos assentamentos urbanos.

Por fim, enquanto estudante de licenciatura em geografia, acredito ser extremamente necessário e eficaz a articulação das ciências geográficas com a saúde e segurança pública com vistas à construção de novas abordagens de cuidado. Após a realização dessa investigação compreendi o valor da disciplinariedade, trabalho em conjunto e a necessidade da licenciatura se articular com a saúde, uma vez que os temas de maior relevância no processo saúde-doença dos indivíduos devem ser abordados por todos os professores, inclusive da geografia.

Como consideração final, percebo a necessidade de mudança/discussões dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura para que os tópicos emergentes e de importância para a educação brasileira sejam abordados em sala de aula, um local de maior poder de transformação de qualquer cidadão, em particular de jovens assentados.

## REFERENCIAS

ALARCON SO diagrama das drogas: cartografia das drogas como dispositivo de poder na sociedade brasileira contemporânea. 2009. Tese de Doutorado.

ALWAN H, et al., Association between substance use and psychosocial characteristics among adolescents of the Seychelles. *BMC Pediatr*. 2011;1(11): 85-89

MALTA DC et al., Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares.

BATELLA, W. B.; DINIZ, A. M. A. Análise espacial dos condicionantes da criminalidade violenta no estado de Minas Gerais. *Sociedade & Natureza (UFU. Impresso)*. 2010;(22):151-163.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa (PT): Ed 70; 2009.

BRASIL. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PeNSE 2013. Rio de Janeiro: IBGE; 2013. [site da Internet]. [acessado 2016 maio 02]. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>

CARVALHO PMRS et al . Prevalence of signs and symptoms and knowledge about sexually transmitted diseases. *Acta paulista enfermagem*. 2015;28(1):95-100.

EDELSTEIN ZR et al., Factors associated with incident HIV infection versus prevalent infection among youth in Rakai, Uganda. *Journal of Epidemiology and Global Health*. 2014;1(2)12-15.

MALTA DC et al., Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares.

*Rev Bras Epidemiol*, 2011; 14(1):147-56

MALTA DC, et al. "Psychoactive substance use, family context and mental health among Brazilian adolescents, National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012)." *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 2014; 17(1): 46-61.

MUGISHA F; ZULU E. The influence of alcohol, drugs and substance abuse on sexual relationships and perception of risk to HIV infection among adolescents in the informal settlements of Nairobi. *Journal of Youth Studies*, 2004, v. 7, n. 3, p. 279-293.

NDUGWA RP et al. Adolescent problem behavior in nairobi's informal settlements: applying problem

behavior theory in Sub-Saharan Africa. *J Urban Health*. 2010; 88(Suppl 2):298-317.

PENGPID S; PELTZER, K. Prevalence and psychosocial correlates of illicit drug use among school-going adolescents in Thailand. *J Soc Sci*, 2013; 34(3), 269-275.

RUDATSIKIRA E et al., Prevalence and predictors of illicit drug use among school-going adolescents in.

## A educação integral e a escola de tempo integral: aproximações e distinções conceituais

**ROCHA**, Matheus Alexandre Rodrigues (bolsista) <sup>1</sup>; **SANTOS**, Soraya Vieira (orientadora)<sup>2</sup>;

**Palavras-chave:** educação Integral; escola de tempo integral; tempo integral; distinções conceituais;

### Introdução/Justificativa:

Ainda que a ideia de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola esteja presente no Brasil desde o início do século passado, identifica-se um aumento na defesa dessa forma de organização da escola. É difícil encontrar quem se posicione de forma contrária, ou ao menos crítica a essa medida, pois representa o aumento do aparato pedagógico que a escola pode oferecer, especialmente no que concerne à escola pública. Tratando-se das crianças advindas das famílias que vivem do trabalho, ficar mais tempo na escola representa também mais segurança e tranquilidade para pais e cuidadores, assim como indica a possibilidade de ingresso em atividades que, de outra forma, os alunos não poderiam ter acesso.

Mais tempo na escola significa ainda um provável tempo de aprofundamento das disciplinas curriculares. Como em diversos países considerados desenvolvidos esta expansão do tempo tem se mostrado proveitosa, este parece ser, então, o caminho para garantir a melhoria do ensino na escola pública em nosso país. Entretanto, somente o aumento do tempo de permanência na escola não garante mais acesso à educação ou mais *formação*. É necessário pensar sobre as formas de uso do tempo na escola, pois aumentar o tempo pode significar apenas acrescentar atividades ou pode significar, de fato, ampliar os horizontes do aluno.

Nesse sentido, muitos estudiosos do tema da ampliação do tempo escolar insistem numa distinção conceitual entre escola integral e educação integral. Essa distinção garantiria que o simples aumento do tempo não fosse confundido com uma visão ampla, que tem em vista não apenas a ampliação da permanência do aluno na escola, mas um acréscimo qualitativo em sua educação. Discutir esta distinção foi a principal

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: [alematheus@gmail.com](mailto:alematheus@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Educação/UFG – e-mail: [soraya\\_vieira@hotmail.com](mailto:soraya_vieira@hotmail.com)

finalidade deste plano de trabalho, pois a apreensão conceitual da distinção entre escola integral e educação integral pode conter pistas significativas na compreensão dos fundamentos teóricos que alicerçam atualmente a ampliação do tempo escolar nas escolas de ensino fundamental.

**Objetivos:**

Compreender a distinção conceitual entre escola de tempo integral e educação integral na literatura que discute o tema e apreender a metodologia do trabalho científico, particularmente a leitura, análise e interpretação de textos científicos. De maneira específica, objetivou-se também selecionar textos (livros, capítulos de livros e artigos científicos) que tratam do tema da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e identificar as relações de aproximação e distanciamento entre o conceito de educação integral e a noção de escola de tempo integral na literatura selecionada.

**Metodologia:**

O presente trabalho foi realizado como um estudo de natureza bibliográfica em dois movimentos interligados: primeiro, seleção de textos no portal *Scielo* por meio dos descritores “escola de tempo integral”, “tempo integral” e “educação integral”. Segundo, leitura dos textos selecionados e preenchimento de planilha de análise. Além dos encontros para orientação e atividades vinculadas ao NEPPEC da FE/UFG.

**Resultados:**

A partir de um levantamento feito no portal *Scielo* com os buscadores “tempo integral”, “educação integral” e “escola de tempo integral”, foram localizados 40 artigos publicados entre os anos de 1999 e 2015; destes, foram selecionados 25. A seleção dos artigos ocorreu porque ainda que os 40 trabalhos apresentassem os descritores buscados, alguns apresentavam as palavras em contexto diverso à temática investigada, o que fez com que fossem excluídos do estudo. Para cada um dos 25 artigos selecionados, foi preenchida uma planilha que apresenta itens de identificação do artigo [autor (a), título, revista em que foi publicado, ano de publicação, resumo e palavras-chave] e itens de conteúdo [tema principal, objetivo, a marcação de descritores presentes no artigo (escola de tempo integral, educação integral, tempo integral) e, por fim, concepção de escola integral e concepção de educação integral]. Para aprofundar a análise proposta, dedicou-se ao estudo dos seis artigos selecionados que foram publicados no ano de 2015. O primeiro artigo analisado foi o



de Leite e Ramalho (2015). Neste artigo foi possível identificar uma concepção de escola integral articulada à concepção de educação integral. O trabalho de Barbosa, Richter e Delgado (2015) constitui-se no segundo artigo analisado, nele identificou-se implicitamente uma concepção de Escola de Tempo Integral, na medida em que os autores defendem que a Educação Infantil seja compreendida como etapa vinculada à “educação” e não ao “ensino”. O artigo também compreende, quanto à ideia de escola integral, que existem “desafios para sonhar e pensar uma escola da infância, um projeto educativo que, ao caracterizar-se por ser de turno integral, possa também responsabilizar-se por organizar a vida coletiva, num mundo comum, a ser constituído no encontro e nas relações”. (BARBOSA, RICHTER E DELGADO, 2015 p. 99).

O terceiro artigo analisado no estudo, publicado por Corá e Trindade (2015) identifica de maneira explícita uma concepção de Escola de Tempo Integral como espaço privilegiado para desenvolver programas preventivos e políticas públicas, por ser formadora de cidadania, hábitos e valores, sendo também um espaço de expressão de comportamento e personalidades. Quanto à concepção de educação integral, o artigo apresenta em linhas gerais a defesa por uma formação integral, mas que não se distancia da ideia de escola integral.

O quarto artigo estudado, publicado por Carvalho (2015), compreende que a educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas, emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. A ênfase da discussão de Carvalho (2015, p. 41) está na ideia de educação integral que pode se expressar na escola integral.

No quinto artigo analisado, publicado por Alves da Silva Ubinski Dulce e Strieder (2015), foi possível identificar uma concepção de escola integral na medida em que os autores esboçam o pensamento de Anísio Teixeira que “defendia que a escola ideal deveria proporcionar uma formação completa, em que o conteúdo fosse relacionado com a vida da comunidade e do aluno” (ALVES DA SILVA UBINSKI DULCE e STRIEDER, 2015, p. 2). O sexto artigo estudado, publicado por Ferreira e Rees (2015) apresenta uma concepção de escola integral em que o currículo seja flexível e alterne atividades intelectuais com práticas. Dessa maneira, as autoras entendem que somente é possível oferecer educação integral na escola de tempo integral com currículo integrado. A discussão sobre as diferenças entre uma escola de tempo integral e uma educação integral é preocupação das autoras do texto, que

indagam também acerca das mudanças quanto às funções sociais da escola, ocorridas com a ampliação de seu tempo de funcionamento.

### **Conclusões:**

Dentre os seis artigos analisados, todos apresentam uma concepção de escola de tempo integral, sendo que em quatro artigos esta concepção está claramente explicitada, e em dois artigos esta concepção está presente, mas não de forma claramente explícita. Quanto à concepção de educação integral, identificou-se que em quatro artigos ela está claramente explicitada, em um trabalho esta concepção está presente, mas não está claramente explicitada, e em um trabalho, identificou-se a ausência de concepção de educação integral. Mas mesmo essa ausência é relativa pois, ainda que os autores enfatizem atividades de contraturno que ocorrem no ambiente da escola, acabam por enfatizar que estas atividades de complementação curricular podem ser indutoras ou precursoras de uma educação integral.

Por meio da análise dos dados, foi possível identificar que a discussão sobre a escola de tempo integral e a educação integral aparece de forma intimamente relacionada na literatura que discute o tema. De maneira geral, observou-se, quanto à concepção de escola de tempo integral, que ela é entendida como maneira restritiva de compreender o avanço da educação integral, como no artigo de Leite e Ramalho (2015), cuja ênfase está na concepção de uma educação integral, que deve extrapolar os muros da escola. O artigo de Barbosa, Richter e Delgado (2015), por sua vez, apresenta concepção de escola de tempo integral como um desafio, uma escola a ser construída, a partir de ampla compreensão da infância e da vida coletiva. Nesse artigo observa-se que os autores entendem que tem havido aumento do tempo integral, mas isso não tem levado a um aumento da educação integral. A educação integral, para eles, relaciona-se com o direito à educação, direito a viver os tempos de infância, portanto, por meio de ação interdisciplinar que envolve integralidade na formação e ultrapassa a educação formal.

De forma oposta, no trabalho de Corá e Trindade (2015) não foi encontrada de maneira explícita uma concepção de educação integral, enquanto a escola de tempo integral é compreendida como instituição apta a traçar metas para lidar com a vulnerabilidade dos estudantes, isto é, deve fazer parte de programas preventivos de políticas públicas voltadas ao acompanhamento e superação dessas condições ditas vulneráveis dos alunos. Este trabalho foi o único que assumiu de maneira tão linear a

posição quanto à escola de tempo integral, identificando de maneira explícita uma função quase de assistência social, sem preocupar-se com a conceituação de educação integral. No trabalho de Carvalho (2015), por outro lado, ocorre explicitamente uma concepção de educação integral e, implicitamente, uma concepção de escola de tempo integral. Educar integralmente significa lidar com diferentes linguagens e com diferentes dimensões de formação. Já a escola de tempo integral não é diretamente analisada no texto, mas há indicações de que nesta escola possa ocorrer a tão desejada educação integral.

A concepção de escola de tempo integral aparece explicitamente no texto de Ubinski e Strieder (2015) a partir, sobretudo, da concepção de Anísio Teixeira, entendendo que a escola deveria relacionar-se com a vida e precisaria sanar lacunas de formação do aluno, vislumbrando uma formação completa. Nesse texto não ocorre discussão sobre uma concepção de educação integral, apenas há a indicação de que as ações de complementação curricular possam colaborar com uma educação integral, sem que se esclareça como seria ou que objetivos teria essa educação. No texto de Ferreira e Rees (2015), por sua vez, ocorre explicitamente uma noção de escola de tempo integral e uma noção de educação integral. A concepção de escola integral está vinculada à ideia de um currículo flexível e a noção de educação integral está voltada para uma educação que pode inclusive ser ofertada na escola integral, mas que, antes de tudo, diferencia-se da instrução e refere-se, portanto, ao aspecto amplo da formação.

### Referências:

- ALVES DA SILVA UBINSKI DULCE, Juliana; STRIEDER, Maria. O (Des)Interesse dos Professores Frente as Atividades em Contraturno. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 15, n. 1, p. 602-620, abr. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, Dez. 2015.
- CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e Infâncias na Educação (em tempo) Integral. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, 2015.
- CORA, Élsio José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 81-94, Dez. 2015.
- FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, Mar. 2015.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara. Jovens-Adolescentes Egressos de uma Educação Integral: A Construção de Atitudes e Valores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 63-80, Dez. 2015.

## APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM MÚSICAS PARA PIANO DA *BELLE ÉPOQUE* BRASILEIRA

**COSTA**, Matheus Cordeiro (Bolsista)<sup>1</sup>

**ROSA**, Robervaldo Linhares (Orientador)<sup>2</sup>

**Palavras-chave** 1. Apreciação musical; 2. Educação básica; 3. Músicas para piano; 4. *Belle époque* brasileira

### INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente um momento histórico em que os recursos tecnológicos possibilitam um grande acesso à música. Podemos dizer que a música permeia atos fundamentais da vida cotidiana, como o ato de fazer compras em supermercados, as viagens em transportes públicos, a participação em shows megalomaniacos e, até mesmo, na privacidade absoluta dos fones de ouvido como coadjuvante de outras atividades. Sem dúvida estamos “mergulhados” na música.

No entanto, a despeito da abundância de música disponível na sociedade, nunca se escutou tão pouco como atualmente. Ora, diante desse paradoxo, é necessário compreender o significado de vocábulos que bem ilustram esse impasse. Assim, vale a pena inquirir acerca dos sentidos das palavras *ouvir* e *escutar*. Granja (2006) elucida essa questão:

Ouvir é captar fisicamente a presença do som. Nesta perspectiva, o “ouvir” estaria mais próximo da dimensão sensorial da percepção, ou seja, da categoria peirciana de primeiridade. Escutar, por outro lado, é dar significado ao que ouve. “Escutar” estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção, que corresponde, à categoria da terceiridade. Em poucas palavras, poderíamos dizer que o ouvir refere-se ao

<sup>1</sup> Aluno do curso de Licenciatura em Música – Instrumento: Percussão, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: matheuscordeirocosta@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Adjunto das disciplinas do Eixo Musicológico da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: robervaldolinhaires@gmail.com.

conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma disposição para a acuidade sonora. (Granja, p. 65)

Tal distinção entre *ouvir* e *escutar* é extremamente significativa na medida em que nos dá conta de que a sociedade atual está muito mais em contato com o *ouvir*. Nesse tipo de audição, o ouvinte tem uma postura cômoda, pelo fato do elemento sonoro ser percebido como um dado concluído. Diferentemente, o *escutar*, pressupõe a necessidade de um investimento pessoal para que, efetivamente, os dados sonoros venham a ter significado.

## JUSTIFICATIVA

Quando se pensa em apreciação musical, talvez a primeira coisa que vem à mente seja a questão do repertório. Como a música brasileira quase nunca é privilegiada em cursos de apreciação musical, consideramos oportuno a inclusão desse repertório na sala de aula. Um período próspero de nossa cultura, conhecido como *belle époque*, vivido de forma intensa na cidade do Rio de Janeiro, se destacou por ter sido momento de grandes transformações. Rosa (2014), comentando acerca desse período, entende que:

No final do século XIX e início do século XX, a cidade do Rio de Janeiro, epicentro da cultura nacional, viveu um momento de grande efervescência política, social, urbana e cultural. Citem-se a abolição da escravidão, a proclamação da República, o desenvolvimento industrial, o avanço acelerado do mercado interno, a imigração em massa e a intensificação do crescimento urbano. (Rosa, p. 99)

Dessa forma, com o repertório fincado nas músicas para piano da *belle époque* brasileira, tivemos a oportunidade de ampliar a capacidade de escuta de alunos da Educação Básica, da CPMG Ayrton Senna, localizado em Goiânia, graças ao trabalho realizado com a apreciação musical.

## OBJETIVOS

- Proporcionar aos alunos da Educação Básica a oportunidade de ter vivências sonoras em que a Apreciação Musical fosse o foco;
- Possibilitar aos alunos o acesso à Apreciação Musical;
- Refletir sobre a importância da música brasileira;
- Colaborar para a ampliação da capacidade crítica dos alunos-ouvintes.

## METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido em oito etapas, a saber; 1) pesquisa sobre a conjuntura histórica e o respectivo contexto da *belle époque* brasileira; 2) pesquisa sobre as músicas para piano da *belle époque* brasileira; 3) elaboração de formulários para que se pudesse conhecer as práticas musicais e os gostos pessoais dos alunos do Colégio da Polícia Militar de Goiás Ayrton Senna, de Goiânia; 4) busca por uma síntese entre as práticas musicais dos alunos e as do professor orientador com as minhas (bolsista PROLICEN), com o objetivo de definir o que deveria ser trabalhado nas palestras e oficinas. 5) definição do repertório que foi trabalhado nos encontros com os alunos, tendo em vista as músicas para piano da *belle époque*; 6) avaliação do trabalho realizado; 7) colaborar com o professor orientador na produção de material didático; 8) produção de relatório final sobre apreciação musical na Educação Básica.

## RESULTADOS

O trabalho foi bastante produtivo, tanto para os pesquisadores quanto para os alunos do Ensino Básico da Rede Pública. Ficou claro que antes os alunos não



tinham o hábito de uma apreciação musical consciente, pois a música era tratada como um complemento de alguma atividade.

Após as aulas foi notável que a forma com que os alunos apreciavam a música tinha mudado. Os alunos passaram a identificar elementos da música, tais como: melodia, ritmo, forma, timbre. Os alunos também aprenderam a função dos instrumentos que compõe a formação tradicional do Choro, a saber, a formação *pau e corda* (flauta, cavaquinho, violão sete cordas), em que a flauta faz a melodia, o cavaquinho o acompanhamento rítmico e o violão de sete cordas as baixarias. A contextualização histórica deu outro olhar à música brasileira, levando os alunos a conhecerem um novo repertório musical, no mais das vezes escamoteado pela indústria cultural. Depois desse trabalho os alunos deixaram de ser ouvintes leigos, pois agora conseguem identificar cada elemento, e analisar de forma sucinta uma música, ou seja, passaram a ter uma apreciação musical.

## CONCLUSÕES

A Apreciação Musical é uma das ferramentas mais acessíveis para se trabalhar educação musical no Ensino Básico. Pois, muito embora ouvir música seja um hábito cada vez mais presente na sociedade, apreciar a música ainda não o é. Hoje em dia a população está sempre relacionando a música como complemento de algo, seja ele para fazer alguma propaganda, ou para criar clima agradável em um shopping. Talvez por ter um fácil acesso, as pessoas acabam deixando a música à margem, ou seja não apreciam a música na sua total expressividade.

O trabalho concluído trouxe muitos resultados positivos, os alunos que participaram da pesquisa demonstraram desenvolver um ouvido crítico. A apreciação musical é uma ferramenta poderosa para podermos obter um ensino de qualidade no que se refere à educação musical. Esse trabalho aponta um caminho rico para o futuro da educação musical no Ensino Básico, visto ser uma ferramenta de fácil acesso, a despeito do pouco material para auxiliar os professores no ensino.

## REFERÊNCIAS

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

ROSA, Robervaldo Linhares. *Como é bom poder tocar um instrumento: planeiros na cena urbana brasileira*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

## EDUCAÇÃO, LINGUAGENS MIDIÁTICAS E CULTURA DIGITAL: INTERFACES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO

**GONÇALVES**, Mayara Santana da Silva (bolsista)

**RODRIGUES**, Cleide Aparecida Carvalho (orientadora)

### Palavras-chave

Mídia, educação, formação e professor.

### Justificativa

Considerando a importância de desenvolver um processo de ensino aprendizagem de cunho emancipatório no sentido do uso das tecnologias e das mídias, a educação possui o papel fundamental se não o mais importante como instância socializadora na produção de um sujeito pensante mediante esse mundo de informação que é apresentado a essa nova geração de alunos.

A sociedade atual é marcada pelo avanço constante das tecnologias, estando presente no cotidiano da humanidade, nesse sentido vivencia-se um impacto desse avanço em todas as áreas (lazer, familiar, educação, convívio social e outras), a educação é umas das esferas da sociedade que mais absorveu esse impacto, segundo pesquisas Belloni (2001), Setton (2010), Fantin (2012), o público mais alcançado por essa evolução são as crianças, adolescentes e jovens. Através dos celulares, tablet, notebooks esses indivíduos tem levado as tecnologias para a sala de aula, essa introdução não tem ocorrido através do professor, mas do aluno o que acaba por gerar segundo Belloni (2001, p. 24) “O uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtualidades pedagógicas”. O uso consciente das tecnologias pode e deve ser reflexivo no âmbito da educação.

É nessa realidade do uso das tecnologias na educação que se situa nossa pesquisa, a partir do curso de extensão oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, realizado no LABIN pelo Grupo de pesquisa GENTE, foram realizadas discussões, atividades e exposição oral e dialogada, tendo como respaldo teórico o uso reflexivo das tecnologias em sala de aula. Acompanhamos o professor Marcello Lucas que participou do curso de extensão em 2014 e como finalização elaborou e executou um projeto de ensino no 1º semestre de 2016. O “Projeto Fotográfico – FORMAS” com alunos no 2º ano do ensino médio, culminou na base da problemática dessa pesquisa: É possível o uso das tecnologias de forma reflexiva em sala de aula? Os alunos recebem, compreendem e correspondem a essa forma de ensino? Os professores possuem formação para desenvolver esse tipo de trabalho?

Acredito que essa pesquisa muito tem a oferecer contemplando a formação do professor e o uso reflexivo das mídias e tecnologias.

## **Objetivos**

### **Geral**

- Identificar e analisar as práticas pedagógicas que utilizam linguagem midiática existentes no espaço escolar

### **Específicos**

- Contribuir com o processo de formação docente na UFG;
- Compreender como os alunos realizam a recepção dessa prática;
- Aprofundar conhecimentos sobre a formação de professores em relação ao uso de tecnologias na sala de aula;
- Socializar dados e reflexões decorrentes dos estudos.

## Metodologia

A pesquisa de cunho teórico-empírica, foi desenvolvida através da observação das aulas de matemática realizadas pelo professor Marcello Lucas, destinados aos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação CEPAE – Goiânia.

A observação ocorreu a partir do Projeto Fotográfico – Formas, o qual foi realizado em 8 aulas, com duração de 50 minutos cada, as etapas do plano de trabalho foram cumpridas, porém com prejuízo no tempo de pesquisa empírica devido a greve dos docentes de agosto de 2015. Para análise dos dados presentes no campo foram elencados aspectos a partir da teoria – Pedagogia dos Meios, onde a intervenção crítico reflexivo é um caminho valioso no uso das tecnologias e mídias na prática pedagógica. Tendo como respaldo teórico participamos do grupo de Estudo Novas Tecnologias e Educação (GENTE) e da segunda edição do curso de extensão: “Leitura críticas das mídias em espaços de formação”, realizado no ano de 2014.

## Resultados

Durante a execução do trabalho, os alunos apresentaram bastante interesse pelo projeto por se tratar de uma aula diferente e uma forma criativa de aprender o conteúdo e correlacioná-lo com o cotidiano, os alunos demonstraram familiaridade com as máquinas não vivenciando nenhuma dificuldade nos momentos de acessar cada ferramenta disponível, como já citado antes as ferramentas tecnológicas estão presentes na vida os jovens. “[...] Elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e faz parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação.” (Belloni, 1999, p.25.).

A adesão à máquina fotográfica para capturar as imagens solicitadas pelo professor possibilitou que a seleção das mesmas, fossem realizadas por eles mesmos, ou seja, uma produção própria, permitindo assim a autonomia dos alunos tanto no uso quanto na produção de conteúdo. “Integração dessas tecnologias de modo criativo inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e competência do estudante.” (Belloni, 2001, p.9).

Enquanto os alunos realizavam a construção dos slides algumas dificuldades foram apresentadas quanto à estruturação, escrita e sistematização dos dados e imagens coletadas, nesse momento o professor se mostrou bastante interagido diante das ferramentas oferecidas pelos softwares usados pelos alunos, esclarecendo dúvidas na maneira como utilizar cada link disponível, para Fantin (2010) o professor na realidade da educação hoje sugere a necessidade de uma formação continuada no âmbito da mídia-educação, da cultura digital e no uso das tecnologias, ou seja, uma formação que auxilie o professor na construção de conteúdos e metodologias que correspondam a essa nova necessidade presente na escola.

## **Conclusão**

Compreendemos que a educação hoje necessita de um olhar mais atento quanto ao uso das tecnologias e mídias em sala de aula. A priori, sabemos que há uma série de obstáculos que a educação deverá superar para que o uso dessas tecnologias e mídias seja realizado de forma consciente. A realidade da sala de aula tem se mostrado em muitas esferas um quadro de desalento (baixa remuneração, violência, a falta de reconhecimento da profissão docente, escassez de suporte material para realização das aulas e muitos outros). Porém, o papel fundamental do professor para que o processo de construção de um indivíduo pensante, crítico emancipado do sentido passivo causado pelo uso das mídias é extremamente importante.

Assim sendo, a formação docente precisa contemplar essa realidade presente na sala de aula, onde o professor consiga dialogar com o uso dessas tecnologias e mídias auxiliando na formação dessa nova geração de alunos.



## Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. *A construção do campo*. Revista USP, São Paulo, n.48, p. 18-31, dezembro/fevereiro 2000-2001.
- BUCKINGHAM, David. *Cultura digital, Educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-38, set/dez., 2010. P.55.
- CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: A linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papius,
- OROZCO, Guillermo Gómez. *La investigación en comunicación desde la perspectiva – cualitativa*. Guadalajara-México: IMDEC, 1997.
- RODRIGUES, Cleide A. C. *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. (Tese). UFBA, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço; o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 3ª Ed., 2009.
- \_\_\_\_\_. *Culturas e artes do pós-humano; da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 4ª Ed., 2010.
- SANTOS, Carlos José Giudice dos. *Tipos de pesquisa*. Disponível em : <http://www.oficinadapesquisa.com.br>> Acesso em 06 de junho de 2016.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

---

Fonte de financiamento

---

Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG – PROLICEN

## CRIARCONTEXTO: O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA<sup>1</sup>

**SILVA**, Michel Miranda<sup>2</sup>; **FERNANDES**, Eliane Marquez da Fonseca<sup>3</sup>.

michelteo3@gmail.com, elianemarquez@uol.com.br

### 1 Palavras-chave:

Texto; Discurso; Dissertativo-argumentativo; Análise.

### 2 Justificativa/ Base teórica

Neste artigo, sintetizam-se os resultados de uma pesquisa de iniciação científica com o plano de trabalho intitulado “Criarcontexto: o ensino da produção textual em uma perspectiva analítica”, que foi realizada de agosto de 2015 a julho de 2016, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. Esse trabalho está vinculado a um projeto maior denominado *CRIARCONTEXTO: as relações entre texto, discurso e ensino*, que é desenvolvido por pesquisadores da FL/UFG, e que se deve ao fato de que as investigações acerca da linguagem e do texto, num viés sociocultural, devem levar a ações e conclusões relacionadas à aprendizagem da leitura e da produção escrita. Neste artigo em especial é analisado textos considerados nota mil no Exame Nacional do Ensino Médio. Os *corpora* analisados são a partir de textos nota mil de domínio público.

Partindo da concepção inicial do projeto *CRIARCONTEXTO: as relações entre texto, discurso e ensino*, quis-se, com este artigo perceber as semelhanças entre os textos com maior pontuação, considerando os aspectos da análise do discurso e suas vertentes saussureanas e chomskyanas. Com o uso de pressupostos teóricos das linhas de pesquisas supracitadas, busca-se relacionar o texto e contexto, pois o gênero textual da prova de redação do Enem é único, sendo obrigatória uma proposta de intervenção social ajustada à temática e realidade apresentada. Levou-se em consideração os estudos de Dubois (2008), Fernandes

---

<sup>1</sup> Texto revidado pela orientadora.

<sup>2</sup> Graduando em Letras-português pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e participante do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN).

<sup>3</sup> Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e coordenadora do projeto CRIARCONTEXTO: as relações entre texto, discurso e ensino.

(2007), Bakhtin (1997), Halliday (1989), Geraldi (2003), Marcuschi (2008) entre outros, para relacionar as análises com os modelos esperados pela banca examinadora.

### 3 Objetivos

A escrita em texto, segundo Koch (2012) deve ser de forma não linear, pensando no que vai escrever e em seu leitor, sempre apresentando a interação de escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o intenso sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. , logo, percebemos que o texto é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro.

Neste artigo, vamos trabalhar com os estudos sobre o texto escrito para depois observarmos o ensino-aprendizagem, realizado por alunos na escola. Conforme Beaugrande e Dressler (1983), muitos fatores são importantes para que o texto seja realmente texto e a pesquisa dessa textualidade aborda sistematicamente vários aspectos. A intencionalidade parte da visão de intenção, neste caso, visto como o objetivo de dizer do que o enunciador quer passar ao leitor, embora saibamos que nem sempre conseguimos clareza em nossos textos. Em uma perspectiva centrada no interlocutor, a aceitabilidade parte do processo de recepção e aceitação por parte do público. Além disso, todos os sentidos do texto são gerados conforme a situação comunicativa em que se insere e precisamos levar em conta quem fala para quem, sobre que assunto em que circunstâncias. Já a informatividade sugere a capacidade que o texto tem acerca do domínio temático com ênfase na intertextualidade, em que se verifica a ligação com outros textos.

Se o texto faz parte do dia a dia dos estudantes, por que seus textos não são considerados aceitáveis? Primeiramente, consideramos que há um medo de escrever por parte do aluno. Os estudantes, em parte, apresentam receio no ato de escrita por insegurança e preferem adiar o máximo que podem a ação de redigir. Enquanto o ato da fala flui com facilidade e é dominado agilmente, a ação de escrever respeitando alguns limites de compreensão torna-se penosa. A produção textual nada mais é do que passar para os dizeres, a imaginação, mas com critérios estabelecidos por uma convenção normativa. Escrever é viajar em um mundo de imaginação e propiciar às demais pessoas a mesma sensação. Garcez (2004) discorre sobre algumas crenças presentes no ato da escrita como a ideia de que é

preciso ter um dom ou pode ser um ato espontâneo ou, até mesmo, o domínio de um truque.

Acreditamos que para desenvolver a escrita é fundamental também a habilidade da leitura de textos bem embasados e pautados em críticas argumentativas. Pois, assim, cria-se uma interlocução entre leitura e escrita como um intenso contato com a linguagem, o que permitirá que se produzam textos ricos em diversos gêneros e tipologias. A escrita envolve a prática social como um processo, pois o texto só estabelece sentido a partir do momento que se faz parte de uma comunidade linguística. Assim, o texto tem como papel fundamental enquadrar dentro dos limites motivacionais, ou seja, cada texto tem um propósito particular (intencionalidade), alguns são informativos, persuasivos, discursivos, sentimentais entre outros.

#### 4 Metodologia

Tomamos como base de análise redações do Enem em anos anteriores, atentamos para redações com nota 1000 (nota máxima do exame), assim queremos verificar as exigências alcançadas e, também, o uso da linguagem na produção textual.

Segundo Koch (2012) o texto pautado como escolar é visto como simples produto do sistema de codificação realizado pelo o escritor tentando convencer o leitor, apresentando o simples conhecimento do código. Nessa concepção de língua como código o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando compreender e saber o código utilizado.

Por outro lado, o bom escritor deve levar em consideração o público alvo, o contexto de produção e a proposta pedida, para Geraldi (1997) apresenta a ideia de ensino social, aquele que contempla todas as camadas da sociedade, não privilegiando somente um grupo. Bakhtin (2000) apresenta a concepção de interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores e construtores sociais.

Vamos criar condições para elaboração de hipóteses e futuramente ações de prevenções aos problemas. Sabemos perfeitamente que o fato de tomarmos textos apresentados em site público podem nos trazer limitações. Esses textos já passaram por uma seleção interna do Enem, pois são redações consideradas excelentes (nota

1000), textos regulares (nota entre 400 e 700) e textos que foram desclassificados como fuga ao tema. Apesar de termos consciência dessas limitações, consideramos que nossa verificação pode nos mostrar dois aspectos importantes: de um lado, a capacidade de expressão escrita do candidato; de outro lado, vamos ver analisar como o Enem aplica seus critérios específicos levando em consideração o PCNEM Língua Portuguesa. Avaliaremos o uso dos argumentos e elementos argumentativos dentro dos textos, buscando assim compreender a formação argumentativa dos candidatos. Daremos ênfase em analisar os critérios três e quatro de correção, a fim de demonstrar os aspectos que deram valor ao texto e que grande parte dos alunos não sabe trabalhar.

## 5 Resultados/Discussões

Partimos como eixo de análise o terceiro critério. A construção da argumentação é fundamental para um texto dissertativo-argumentativo, pois ela que dará a marca de posicionamento esperado pelo gênero textual em análise. Segundo Vendramini Zanella (2013), a visão crítica necessita do engajamento do escritor nas atividades, a pessoa que não é crítica está ligada à alienação. Para Abreu (2005) argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informações, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Tudo que fazemos e que pensamos é o resultado dos discursos que nos constroem, assim, mostrando a relação de vivência com a sociedade e sua postura crítica-social. Fiorin e Platão (2003) “apresenta argumentação como todo procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a leva-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto.”.

## 6 Conclusão

A estratégia é usar dados favoráveis àquele que se tenta persuadir, transmitir conhecimento, relação de causa e consequência, autoridade linguística, para tomar o texto convincente, o autor deve estar baseado no contexto e função social que o texto vai atingir. Todos os recursos argumentativos tem uma única finalidade: passar conhecimento e credibilidade ao leitor.

Cabe ao candidato perceber o papel da argumentação dentro da dissertação e relacionar com o seu conhecimento de mundo, levando em conta que a linguagem culta formal deve ser vista como algo estratégico e essencial para o

texto, assim como os modelos argumentativos são estratégias necessários para o convencimento. Assim, é possível perceber a grande variedade argumentativa usada pelos candidatos com maior nota, elevando maior domínio de articulação e argumentação no texto. Desse modo, a existência do texto compreende a relação e coesão e coerência, o que reafirmar Val (1999) que compreende texto como unidade linguística comunicativa básica escrita ou oral. Cabe compreender que o texto é uma unidade linguística em uso, e com relação sociocomunicativa que apresenta marcas fundamentais encontradas nas análises, tais como: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

## 7 Referência

ABAURRE M. B.: FIAD R. S. e MAYRINK-SABINSON M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE M. B.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. e FIAD, R. S. (orgs.) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de e Dressler, WOLFGANG U. *Introduction to Text Linguistics*. 2ª imp., Londres, Longman, 1983.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. 4. ed. Traduzido por M. G. Novak e M. L. Neri. Campinas, SP: Pontes/ UNICAMP, 1995a.

COSTA VAL, Mari da Graça. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University, 1989.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.



## CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

**BASTOS**, Morgana Abranches (bolsista); **FERNANDES**, Fernanda Silva (voluntária); **FAUSTINO**, Gustavo Augusto A. (co-autor); **VARGAS**, Regina Nobre (co-autora); **SILVA**, Aliny Gomes (co-autora); **LIMA**, Geisa Louise M. (co-autora); **MOURA**, Arcanjo R. de (co-autor); **CAMARGO**, Marysson Jonas R. (co-autor); **ALVINO**, Antônio César B. (co-autor); **SILVA**, Juvan P. da (co-autor); **BENITE**, Cláudio Roberto M. (co-autor); **BENITE**, Anna M. Canavarro (orientadora).

**Palavras-chave:** Ensino de Química, Cultura africana

### Justificativa/ Base Teórica

A visão de Ciência predominante entre estudantes do Ensino Médio é uma atividade solitária, realizada apenas por homens, sem menção à importância do papel da comunidade científica na construção do conhecimento (Kosminsky e Giordan, 2002). Essa concepção, além de ser influenciada pelas escolhas didáticas adotadas pelo professor em sala, é também produto da influência dos meios de comunicação de massa não especializados, que propagam imagens distorcidas acerca da atividade científica e dos sujeitos que a exercem (Kosminsky e Giordan, 2002; Tomazi *et al*, 2009).

Bordieu e Passeron afirmam que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 1999, p.35). Se utilizarmos qualquer ferramenta de busca em internet com as palavras “cientista” e “ciências” as imagens mais frequentes (figura 1) caracterizam o sujeito universal: o homem branco em seu laboratório.

Quando se leva em consideração gênero e raça nas visões estereotipadas de Ciência, o sujeito universal envolvido na atividade científica é sempre o mesmo: masculino e europeu (Kosminsky e Giordan, 2002; Tomazi *et al*, 2009). É importante ressaltar que “o desconhecimento sobre como pensam e agem os cientistas impede a aproximação dos alunos da cultura científica” (Kosminsky e Giordan, 2002, p. 17).

Fruto de lutas históricas do movimento negro, em 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei 10.639/03<sup>1</sup>, que altera a LDB e torna obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira nos currículos. Segundo Silva (2012), a implementação desta lei altera o currículo das escolas numa direção em que se exige que as formas de viver e as “representações” de grupos étnico-raciais emergam para acabar com falas e atitudes racistas. A lei 10.639/03 revoga por uma educação antirracista, uma vez que visa a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Desta forma:

*reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).*

Essa lei está em vigor há treze anos “e, mesmo assim, ainda faltam iniciativas fortes em âmbito nacional para que se inicie uma verdadeira campanha em busca da

<sup>1</sup> Alterada pela lei 11.645 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

valorização da temática afro-brasileira” (Souza *et al*, 2012). Considerando-se que a escola brasileira recebe a população brasileira, que é de maioria autodeclarada preta e parda (50,7%, IBGE 2010), urge a necessidade de um currículo escolar em que se reconheça a diversidade étnico-racial para que se opere em combate a discursos hegemônicos dominantes (Silva, 2012).

Um aspecto que os/as professores/as de Química encontram para efetivação da referida lei é a pequena disponibilidade de materiais didáticos que abordem as temáticas relacionadas à História da África e Cultura Afro-Brasileiras. De modo geral, os livros didáticos utilizados nos Ensinos Fundamental e Médio representam a figura do(a) negro(a) de forma negativa, marcada por estereótipos inferiorizantes e caricatos, pontuando os aspectos violentos da escravidão e omitindo a resistência ao tráfico (SILVA, 2005). Segundo o relatório mundial da UNESCO “*Gener and Education for All: The Leap to Equality*” de 2007, as adolescentes não buscam as ciências e os estudos técnicos na mesma proporção que os adolescentes do sexo masculino, embora haja variação por área temática e por país. Acreditamos que tal fato tem origem nas ações que acontecem na família e na própria escola, pois:

*Não se discute a mulher em sala de aula, não se dá visibilidade às questões pertencentes ao feminino, nem a influência e participação de mulheres nas ciências, na sociedade, nas artes, nas religiões e na vida. A química, a física e a matemática são reafirmadas, principalmente pela prática dos educadores, como essencialmente masculinas. (Santos, P. N., 2012, p.1).*

De acordo com estudo de Tavares *et al*, publicado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que trata da presença de negros e negras nas bolsas de formação e de pesquisa do CNPq, negros e negras ultrapassaram estes são mais de 30% do total de bolsistas na Iniciação Científica em 2015. Porém, com registrado a Tabela I, as bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) (tabela 1) “são as que apresentam, de forma mais nítida, a exclusão de pretas e de indígenas no sistema de C&T, assim como apresentam a maior desigualdade de gênero” (Tavares *et al*, 2015, p. 4). De um total de 14.040 bolsistas PQ, no início de 2015, apenas 4.993 eram mulheres, o que corresponde a 35,6%.

**Tabela I – Percentual de negros(as) e brancos (as) nas bolsas de formação e de pesquisa**

Sexo	Cor-raça	Iniciação científica	Mestrado	Doutorado	Produtividade em pesquisa
Feminino	Branca	59,0	59,1	61,0	75,5
	Parda	25,8	20,1	16,9	6,2
	Preta	5,8	5,2	3,8	0,8
	Negras	31,6	25,3	20,8	7,0
Masculino	Branca	57,2	54,0	53,9	67,1
	Parda	26,5	20,3	17,9	8,3
	Preta	5,9	7,0	4,9	1,2
	Negros	32,4	27,3	22,8	9

Assumidos esses pressupostos e visando a operacionalização da lei 10.639/03 e a formação docente na área, foi desenvolvida uma Intervenção Pedagógica (IP) no ensino de Química, de forma a aproximar as estudantes e os estudantes da escola básica e as práticas científicas e que, ao mesmo, tempo busquem visibilizar as práticas, as pesquisas e a história de vida e a contribuição das mulheres negras na construção do conhecimento científico e no desenvolvimento de aparatos tecnológicos, contribuindo assim para a implementação da lei 10.639/03.

## Objetivos

Como professoras de química, defendemos a operacionalização da lei 10.639/03 a partir da diáspora africana e buscamos evidenciar a contribuição de pesquisadoras negras na construção do conhecimento científico e na produção de recursos tecnológicos, a assim desconstruir a imagem universal de cientista, o sujeito masculino, branco e europeu, discutindo conceitos próprios da Ciência Química de forma a valorizar a contribuição da história e cultura afro-brasileira e africana no fazer científico, e a incentivar estudantes de Ensino Médio a optarem pela carreira científica.

Visando operacionalizar a lei 10.639/03 o presente trabalho teve como objetivo o planejamento, design e desenvolvimento de uma intervenção pedagógica denominada: **Ensino de Ciências e Identidade Negra: Estudos sobre a Química dos cabelos**, (em anexo), ou seja, objetivamos pensar uma ciência não para o sujeito universal, ou seja, não apenas branca, nem apenas europeia e não somente masculina, contribuindo assim para a formação de professores/as de química, capazes de operacionalizar a lei.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Solon de Amaral que está localizado na região Oeste de Goiânia. A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma turma com 19 alunos/as, tendo 4 alunos/as da 1ª série, 4 da 2ª série e 11 da 3ª série do ensino médio. Cada aula contendo carga horária de 90 a 150 minutos, não sendo obrigatória a participação de todos os/as alunos/as. Até o momento foram desenvolvidas 4 aulas que foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas para análise dos discursos produzidos.

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa participante por meio da qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria história, com o objetivo de promover ações coletivas para o benefício da comunidade escolar, e isso visa à melhoria da visão crítica e da formação de professores/as. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de formação de cidadãos e de ação social.

Cabe esclarecer que a pesquisa participante se baseia por saber pensar e intervir juntos e que a participação neste caso se dá a partir do momento em que o último censo do IBGE constata quase 51% de população negra (preta e parda) autodeclarada no país, ou seja, para além de professores/as desta sociedade somos também os membros dela.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Solon de Amaral que está localizado na região Oeste de Goiânia. A intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma turma com 19 alunos/as, tendo 4 alunos/as da 1ª série, 4 da 2ª série e 11 da 3ª série do ensino médio. Cada aula contendo carga horária de 90 a 150 minutos, não sendo obrigatória a participação de todos os/as alunos/as. Até o momento foram desenvolvidas 4 aulas que foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas para análise dos discursos produzidos.

Cabe salientar que o projeto continua em andamento, com novos temas de aulas, buscando a descentralização do currículo, apresentando e valorizando as contribuições de nossos ancestrais.

## Resultados e Discussões

A seguir apresentaremos os resultados da intervenção pedagógica (IP) intitulada: **“Ensino de Ciências e Identidade Negra: Estudos sobre a Química dos cabelos”** (em anexo), desenvolvida em 06 de Maio de 2016, onde foram

produzidos 1312 turnos.

Passamos agora para análise dos discursos produzidos no processo de ensino aprendizagem, analisando o extrato 1 dos discursos produzidos na IP.

**Extrato 1: Construindo a identidade na sala de aula de Química.**

A partir da análise desse extrato discutiu-se a construção da identidade e instigou os/as alunos/as a observarem tais aspectos, segundo Gomes, 2003:

*A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2003, p.171).*

Dos turnos **322 a 331** observa-se que os/as alunos/as apresentam dificuldade em reconhecer-se, principalmente pelo fato de que quando se trata de identidade muitos estereótipos estão presentes, pois segundo Gomes, 2003 “*Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem distorcidas ou resinificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática*”.

Dos extratos **332 a 336**, alunas/os afirmam ter sofrido racismo por conta de seus cabelos, principalmente quando usados na forma natural, segundo Santos, A. L. et al, 2012:

*Contudo no seio da sociedade que normatiza e estereotipa a raça negra o cabelo do negro é visto como ruim, culminando a expressão do racismo e da desigualdade racial, por isso em alguns casos a tentativa do negro em ressignificar a sua estética através de artifícios mecânicos, como o alisamento através das chamadas chapinhas, ou ainda através de alisamentos a base de produtos químicos, é, na verdade, uma maneira de tentar sair do lugar da inferioridade ao qual lhe foi imposto por conta dos seus traços biológicos (Santos, A. L. et al, 2012, sem paginação).*

Os resultados acima demonstram que o professor e a professora de Química também podem atuar na mediação do reconhecimento desta identidade e no conhecimento dessas ações que invisibilizam a mesma: são construções políticas, sociais e históricas que mascaram e apagam a estética do cabelo crespo. Um exemplo dessa invisibilização ocorre na apresentação de padrões de beleza, que por sua vez, são todos de origem europeia, mostrando como a ideologia do branqueamento está presente em nosso país, como podemos observar a propaganda de cosméticos capilares que invadiu nosso país no ano de 2015 causando muita polêmica e reação de diferentes segmentos de mulheres (Figura 1).





Figura 1: Representações imagéticas sobre as propagandas de alisamento- a negação da identidade. Ferramenta de busca utilizada: Google Imagens. Acesso em 02/08/2016

Por motivos de espaço omitiremos a análise do segundo extrato, denominado:  
**Extrato 2: A Química por trás do fio de cabelo.**

## CONCLUSÃO

A partir dos resultados é possível considerar que a IP planejada e desenvolvida representou o contato consciente a apresentação de uma ciência não hegemônica e eurocêntrica para uma sociedade multicultural como é a sociedade brasileira também possibilitou fomentar o diálogo entre as diferenças, questionar discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tencionar conteúdos pré-estabelecidos, instituir um processo de constituição de professores/as sensíveis a diversidade cultural e capazes de (re) criar práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades; respeito pelas diversas culturas e compreender as especificidades e a complexidade do tratamento da temática como eixo configurador de uma proposta de ensino e aprendizagem para o ensino de Química.

Consideramos que esta alternativa fortalece a ruptura da ainda naturalizada visão de negros como escravos, samba, futebol, religião ou culinária e começa a desvelar o mundo da racionalização das sociedades africanas.

Essa proposta representou uma alternativa para apresentação de uma ciência química não universal: branca, masculina, de laboratório e europeia. Como mediadores do conhecimento químico, somos os responsáveis por sua apresentação e fazer no primeiro momento, ou seja, no ensino médio contribuir para desconstruir o racismo científico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- KOSMINSKY, L.; GIORDAN, M. **Visões de Ciências e Sobre Cientistas entre Estudantes de Ensino Médio**. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, n.15, p.11-18, 2002.
- SILVA, T. F. de O. **Lei 10.639/03: Por uma educação antirracismo no Brasil**. INTERDISCIPLINAR Ano VII, V.16, jul-dez de 2012 -p. 103-116. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_16/INTER16\\_008.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_16/INTER16_008.pdf)> Acessado em 19/06/2016.
- SOUZA, E. P. L. de; ALVINO, A. C. B.; SANTOS, M. A. dos; BENITE, A. M. C. **Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente**. Anais do XVI Encontro Nacional de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI), 2012.
- TOMAZI, A. L.; PEREIRA, A. J.; SCHULER, C. M.; PISKE, K.; TOMIO, D. **O que é e quem faz ciência? Imagens sobre a atividade científica divulgadas em filmes de animação infantil**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, 2009.
- UNESCO, 2007. Disponível <[http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa\\_gmr\\_2003-4.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa_gmr_2003-4.pdf)> Acessado em 14/06/2016.

**FONTE DE FINANCIAMENTO:** PROGRAD - Universidade Federal de Goiás – PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE BOLSAS PARA ALUNOS DE LICENCIATURA PROLICEN

## OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL).

Acad. Bolsista - Raphael Henrique Cordeiro Rossi – FEFD -  
raphaelhenriquerossi@gmail.com

Orient. Prof. Francisco Luiz De Marchi Netto FEFD –  
demarchiufg@gmail.com

**Palavras chave** – saberes – acadêmicos – educação física – saúde

### Introdução

O presente estudo tem como objeto de investigação analisar a compreensão e o entendimento que os alunos do curso de licenciatura em Educação Física possuem acerca dos principais conceitos descritos na literatura específica da área de conhecimento.

Tendo em vista que o objetivo principal, descrito no PPC vigente para a formação de professores em Educação Física da FEFD, aponta para:

*[...]uma formação de professores que tenham capacidade de atuar nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade (Resolução CEPEC, 0715/2005).*

O mesmo documento descreve ainda como outros objetivos (específicos) que apontam para a finalidade de (1) estimular o processo de reflexão crítica no sentido de compreender a gênese da existência social e cultural humana, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da educação, da escola e do saber; (2) promover uma formação docente enquanto elemento constitutivo do sujeito na formação da cultura mais elaborada; (3) desenvolver atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões; (4) proporcionar a articulação dos componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica.

O PPC da FEFD descreve ainda como *princípios norteadores da formação profissional* (grifos nosso) alguns aspectos como: *sólida formação teórica* e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais; unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo



fundamental na escola; tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física junto aos demais *saberes* políticos, *científicos*, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários a formação de professores e a prática educativa escolar:

O curso de licenciatura plena em Educação Física tem como objetivo a formação docente pautada no desenvolvimento das seguintes *competências e habilidades* das quais destacamos aqui: Compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física; Compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade.

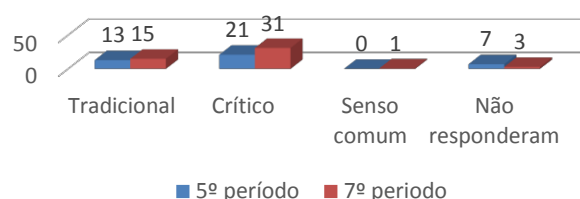
Neste sentido, torna-se pertinente indagar: Qual é o perfil dessa formação? Formamos professores ou profissionais em Educação Física para atuarem em espaços formais (escolas) e não formais (sociais)? Qual o grau ou nível de compreensão dos alunos acerca dos principais conceitos teóricos da literatura específica em educação física e saúde? Estas são questões relacionadas à formação profissional. Há, portanto, necessidade de reflexão sobre o perfil acadêmico e os *saberes curriculares da formação inicial de determinados conteúdos do currículo do curso licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG - FEFD/UFG* (grifo nosso) No entanto, é importante destacar que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem consigo uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico ou como sistema de conteúdos voltados ao treinamento de atletas, e até mesmo um curso de instrução de exercícios físicos e outros temas do mesmo gênero.

Quanto a metodologia, a presente pesquisa utilizará como método investigativo a análise de conteúdo por se constituir de uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, textos e entrevistas. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Para OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989) essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

A elaboração do questionário de pesquisa envolveu 2 partes distintas. A primeira com os dados referentes ao perfil dos entrevistados e a segunda parte de questões conceituais e acadêmicas referente aos conhecimentos específicos (conceitos literários) da área da Educação Física e da Saúde.

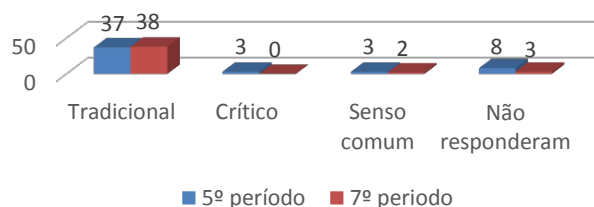
Por conta do tamanho permitido para elaboração do presente resumo, restringimo-nos inicialmente ao envio de alguns resultados tabulados, referente a segunda parte da pesquisa em questão, quais sejam, os conceitos de “Educação Física; Saúde; Exercícios Físico; Atividade Física e Promoção de Saúde respondidos pelos acadêmicos do curso, aos quais categorizamos como “críticos, tradicionais, do senso comum e não sabiam responder”. Seguidos de um dos conceitos críticos aos quais nos fundamentamos na literatura da área, para ilustração de como tem sido feita a categorização de cada um dos conceitos descritos pelos participantes da pesquisa.

#### Questão 11. Conceitue “Educação Física”



Segundo o coletivo de autores, a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

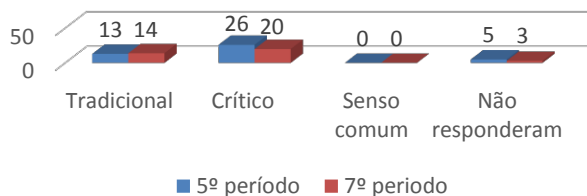
#### Questão 12. Conceitue “Saúde”



Conceito crítico de saúde: Segundo a VIII conferência nacional de saúde, em sentido mais abrangente, a Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes

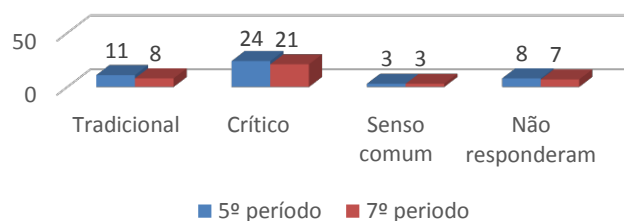
de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar desigualdades nos níveis de vida.

#### Questão 14. Conceitue "Exercício Físico"



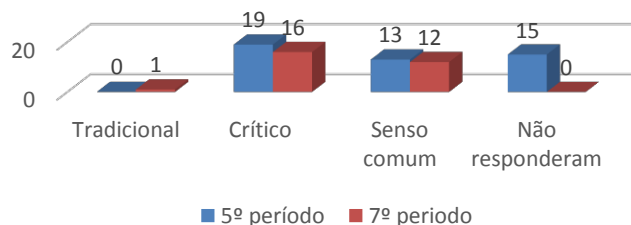
Conceito crítico de exercício físico: Por definição, exercício físico é toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva, que tem por objetivo a melhoria e manutenção de um ou mais componentes da aptidão física. (CASPERSEN et al., 1985).

#### Questão 15. Conceitue "Atividade Física"



Conceito crítico de atividade física: Define-se atividade física como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, sendo, portanto, voluntário, e resultando em gasto energético maior do que os níveis de repouso (CASPERSEN et al., 1985).

#### Questão 16. Conceitue "Promoção de Saúde"



Conceito crítico de promoção de saúde: Fundada na ideia de risco epidemiológico, a 'Nova promoção de saúde' tem seu foco dirigido para os

condicionantes mais gerais da saúde, como os indissociáveis ambientes social, econômico e cultural (I Conferência Internacional de Promoção de Saúde, 1986).

### **Considerações finais (provisórias)**

Dos dados coletados e tabulados até o presente momento, podemos constatar, ao menos provisoriamente que, acerca dos conceitos descritos pelo grupo amostral participante tem-se que a maioria dos alunos, tem domínio teórico conceitual dos termos ou expressões referentes ao que seja Educação Física, Saúde, Exercício Físico e Atividade Física, tanto no campo das teorias críticas como tradicionais da área de conhecimento. Todavia, quanto ao aspecto relacionado à “promoção de saúde”, os dados ou respostas ficam no campo do “senso comum”, demonstrando uma fragilidade acadêmica do saber teórico conceitual e na formação do futuro professor para intervir como um trabalhador ativo e participativo numa equipe interdisciplinar de saúde. Por outro lado, esse fato compromete e fragiliza a formação acadêmica quanto aos princípios ou objetivos previstos no PPC da Licenciatura em Educação Física, no que se refere a uma formação teórica sólida, voltada a uma ação profissional comprometida com as mudanças e transformações que o campo social e real carecem e esperam dos egressos desse curso. Todavia, o trabalho encontra-se em andamento, com a tabulação de outras questões contidas na parte dois do questionário, como também na ampliação da pesquisa com o universo de alunos do curso de licenciatura em Educação Física de Jataí.

### **Referências**

- CARREIRO DA COSTA et al. **Formação de professores em educação física: concepções, investigação**, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996.
- CASPERSEN, C.J. et al. **Physical activity, exercise and physical fitness**. Public Health Reports, 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS**. Resolução CEPEC 0715/2005.
- I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE, Carta de Ottawa, 1986.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE – BRASIL DF- VIII CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE**, 1986

**FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG.**

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO PIBID-PEDAGOGIA

**SALGADO**, Renata Araújo Silva (bolsista); **GABASSA**, Vanessa (orientadora).

**Palavras-chave:** Formação de professores; Atuações Educativas de Êxito; Comunidades de Aprendizagem; Pibid-Pedagogia.

### Justificativa / Base teórica

O presente trabalho é resultado de um projeto de iniciação científica que buscou investigar o impacto na formação inicial e continuada de professores a partir do desenvolvimento de uma proposta em escolas de educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O projeto de iniciação científica se inseriu em uma pesquisa maior, intitulada *Comunidades de aprendizagem em Goiânia-GO: possibilidade de inovação na formação docente e de melhoria da aprendizagem na educação básica por meio do PIBID*, financiada pelo CNPq através do Edital Ciências Humanas e Ciências Humanas Aplicadas (2015-2017). Os resultados desta pesquisa são resultados parciais da investigação mais ampla.

Nesta proposta entende-se a docência como o núcleo central do trabalho desenvolvido na escola, por isso acredita-se que ela se torna cada vez mais inviável se assumida, analisada e difundida como atividade individual e solitária – como é próprio de sua história de constituição e desenvolvimento. Com a proposta desenvolvida pelo Pibid-Pedagogia, aposta-se na ideia de que a visão de competência individual da docência precisa ser abandonada e defende-se a superação de tal perspectiva por meio da construção de um modelo comunitário de escola (MELLO et al., 2011). O desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem no âmbito do Pibid representa uma aposta nessa direção.

As Comunidades de Aprendizagem são, portanto, uma resposta educativa igualitária para se conseguir uma sociedade da informação para todas as pessoas.

Segundo Elboj et al (2002), nelas, parte-se do direito que todas e cada uma das crianças têm à melhor educação e se aposta em suas capacidades, contando com toda a comunidade educativa para se alcançar esse objetivo.

As Comunidades de Aprendizagem se organizam a partir do conceito de aprendizagem dialógica, que envolve sete princípios gerais: diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, transformação e igualdade de diferenças. Esses princípios, articulados, se efetivam no dia-a-dia da escola por meio das atuações educativas de êxito, que são práticas que apresentam bons resultados em diferentes contextos e, por isso, recomendadas às escolas organizadas como Comunidades de Aprendizagem, como as tertúlias literárias dialógicas, a biblioteca tutorada, os grupos interativos e a formação de familiares.

Considerando a relevância e o crescimento do Pibid no âmbito das políticas públicas nacionais de formação de professores e, por se tratar de uma articulação inovadora (Pibid e Comunidades de Aprendizagem), ponderamos que seria relevante um estudo exploratório da experiência em questão, com o objetivo de contribuir com a discussão da formação de professores no Brasil, tanto no âmbito da formação inicial como na perspectiva da formação continuada. Esse foi o desafio deste trabalho.

## **Objetivos**

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de evidenciar, por meio de revisão bibliográfica, o conceito de formação inicial e formação continuada, no âmbito da formação de professores, relacionando os conceitos encontrados com os princípios e práticas desenvolvidas por meio das atuações educativas de êxito em Comunidades de Aprendizagem, buscando identificar, junto aos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores das escolas investigadas, as contribuições do desenvolvimento de atuações educativas de êxito à formação inicial e continuada de professores, destacando suas aprendizagens, dúvidas e dificuldades.

## **Metodologia**

A pesquisa teve dois momentos distintos: estudo teórico e coleta de campo. Num primeiro momento, foi realizado um estudo bibliográfico e exploratório, com a



realização de fichamentos, tabelas e resenhas para apropriação dos conceitos sobre a formação de professores a partir dos princípios da aprendizagem dialógica e das atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem. Em seguida, buscamos evidenciar o conceito de formação inicial e continuada, no âmbito da formação de professores, por meio de investigações em artigos científicos selecionados nas plataformas de periódicos eletrônicos brasileiros Educ@ e CAPES e na plataforma internacional ERIC<sup>1</sup>.

No segundo momento da investigação foi realizada uma coleta de campo a partir de uma técnica denominada *relatos comunicativos de vida*. Essa técnica é sustentada pela metodologia que embasou o presente trabalho e está em consonância com o referencial teórico das atuações educativas de êxito, que se estabelecem em torno do conceito de aprendizagem dialógica, a *Metodologia Comunicativa Crítica*, elabora pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea), da Universidade de Barcelona/Espanha.

## Resultados / Discussão

Considerando o estudo teórico realizado, é possível apontar algumas questões gerais quanto à formação de professores preconizada por esse modelo e para esse modelo comunitário de escola. Primeiro, a questão da vivência dos princípios da aprendizagem dialógica como parte de todo o trabalho docente. Segundo, a percepção da escola como uma instituição da comunidade e da sociedade e como espaço privilegiado de articulação e aprendizagem dessa comunidade. A proposta dialógica da aprendizagem indica, ainda que indiretamente, que a formação do professor deve se dar no sentido da prática dialógica na sala de aula e nos espaços de gestão; do reconhecimento das diferentes culturas e conhecimentos como riqueza da comunidade escolar, favorecendo as múltiplas interações; da defesa de valores como respeito e solidariedade no espaço educativo, com vistas à transformação das pessoas, dos espaços e das práticas escolares; e da compreensão de que a formação humana é tão importante para os estudantes quanto à formação acadêmica, mantendo-se altas expectativas de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Escolhemos essas bases de dados como fonte de pesquisa por serem referência no que diz respeito à compilação e disponibilidade de produções científicas na área da educação, tanto em âmbito nacional como internacional.

No que se refere ao conceito de formação inicial e continuada na área de formação de professores encontrado nos artigos científicos analisados é possível apontar, tanto no âmbito da aprendizagem dialógica como no da produção nacional, indicações e sugestões em que a formação de professores deve estar ancorada em práticas educativas humanizadoras, mas que, ao mesmo tempo, contemple a dimensão instrumental da aprendizagem; que busque a transformação da sociedade com vistas a superar as desigualdades sociais; que proporcione a formação em pesquisa; que promova as parcerias entre as IES e as escolas; e que proporcione a sensibilidade na acepção da amorosidade freireana. Porém, é importante salientar que a proposta Comunidades de Aprendizagem e o conceito de aprendizagem dialógica têm a prerrogativa de uma formação docente que seja ampliada e compartilhada, que articule sua atuação com os familiares dos alunos, com os demais profissionais da escola e com a comunidade de entorno, o que extrapola o que é indicado pela literatura investigada.

Em relação aos relatos comunicativos de vida, as análises desta pesquisa apontam para uma formação do professorado que prime pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva e dialógica sobre os conhecimentos acadêmicos, sobre a realidade da sociedade atual e sobre a responsabilidade social que o ato de educar implica. De acordo com Braga, Gabassa e Mello (2010, p.54), “é nessa medida que o professor pode atuar como intelectual transformador nos termos de Giroux (1990), fazendo suas argumentações não apenas no sentido da denúncia, mas de anúncio também, movimentando-se do discurso para ação”. A partir da perspectiva da aprendizagem dialógica, o professor pode não só atuar como um agente transformador que visa mudanças em prol do interesse comum, promovendo interações que possibilitem transformar a realidade social, mas também como mediador: articulando a realidade, a cultura e o saber sistematizado, atuando com postura dialógica a favor de uma educação mais igualitária, solidária e democrática.

## Conclusões

De maneira geral, os dados da pesquisa revelam que a proposta Comunidades de Aprendizagem pode contribuir de maneira muito significativa para a formação docente (inicial e continuada) quando realizada por meio do Pibid. Evidenciou-se que a proposta de Comunidades de Aprendizagem ressalta uma formação docente voltada para um conceito de docência ampliada e compartilhada,

que se realiza em todos os âmbitos da escola e não somente na sala de aula. Outros espaços, como a biblioteca e momentos de formação com familiares podem ser também espaços de atuação docente. A compreensão de um trabalho compartilhado com outros agentes educativos também é estrutural desse modelo. Os professores devem se preparar para atuar em conjunto com a comunidade, na valorização da participação educativa dentro da escola e trabalhar, inclusive, como articuladores dessa participação, numa perspectiva crítica e transformadora. Quanto a essa questão, destacam-se as atuações educativas de êxito que podem ser desenvolvidas nas universidades (AEU). De acordo com Flecha *et al.*(2014), essas atuações de êxito trabalham com os futuros professores competências transversais, capacidades relacionadas à prática reflexiva e à investigação em aula, habilidades para pensar criticamente e para tomar iniciativas, resolver problemas e trabalhar em colaboração. Todas essas competências e habilidades são essenciais para o desenvolvimento dos princípios da aprendizagem dialógica e das Atuações Educativas de Êxito nas escolas.

Por outro lado, há aspectos a serem trabalhados, refletidos e repensados, como a própria estrutura do programa Pibid, a forma de desenvolvimento de ações isoladas nas escolas e a própria organização de cada atuação, na tentativa de superação dos limites para o pleno desenvolvimento do projeto e o avanço das escolas. Estudos futuros sobre a articulação entre formação docente e aprendizagem dialógica ou Comunidades de Aprendizagem podem se apresentar na direção de suprir essas lacunas.

## Referências

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. de. **Aprendizagem dialógica** – ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M; VALLS, R. Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Graó, 2002. FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R. *et al.* Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia tomando las mejores universidades como modelo. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**. Barcelona, Vol. 4, No. 2, p.131-150, June 2014.

MELLO, R.R.; GABASSA, V.; BRAGA, F.M.. Comunidades de Aprendizagem: ser professora num modelo comunitário de escola. Anais I CIMIE: Congresso Internacional Multidisciplinar de Investigação Educativa. Barcelona/Espanha, 2011.

## CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRESENTES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

**MARQUES**, Roberta Silva<sup>1</sup>; **CAVALCANTI**, Lana de Souza<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Geografia Urbana, Livros Didáticos, local/regional, ENEM

### Introdução

A pesquisa realizada é integrante do projeto “Materiais didáticos e o ensino de Geografia no contexto Nacional do Ensino Médio” da Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC), coordenado por Lana de Souza Cavalcanti. A finalidade da pesquisa é entender como as competências e habilidades da Matriz de Referência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) sobre o conteúdo de Geografia urbana na escala local/regional são trabalhadas nos livros didáticos destinado ao Ensino Médio. A relevância do tema está ligada ao contexto de mudanças em que a educação no Ensino Médio se encontra face ao ENEM. Nesse contexto, cabe entender as novas articulações que envolvem o ensino de Geografia e aproximação do currículo dessa fase de ensino com a Matriz de Referência do ENEM. Entendendo-se que este processo de transformações advém das avaliações nacionais, é preciso preocupar-se em acompanhar e analisar tais mudanças.

### Justificativa/ Base Teórica

O contexto do ensino médio vem se transformando ao longo dos últimos anos, e quando se afirma isso é porque é observado e assegurado que as avaliações nacionais têm influência sobre os conteúdos contemplados na sala de aula. O ENEM é a principal porta de entrada para as universidades, sendo também o livro didático o principal aporte para o professor das escolas públicas de ensino. Então a preocupação em entender essa transformação é evidenciada através desse contexto.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), designa à Geografia no currículo escolar como a disciplina que possibilite o desenvolvimento do aluno como cidadão, que conheça os diferentes fenômenos geográficos, contribuindo para sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico acerca do mundo. Com isso, é papel da Geografia preparar o aluno para localizar, compreender o mundo e problematizar a realidade cotidiana, formular proposições e reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico. Sendo assim a Geografia colaboram na formação de um cidadão autônomo, crítico e participativo.

De acordo com Cavalcanti (2002), os conteúdos são instrumentos simbólicos para pensar o mundo e sua escolha varia de acordo com sua relevância para os alunos. Ou seja, a realidade do aluno não deve ser negligenciada, e sim usada como estratégia para o aluno conseguir desenvolver um pensamento “fora da caixa”, ou seja, entender os processos em diferentes escalas, então o local/regional é ferramenta importante para o ensino de Geografia.

## Objetivos

Analisar as possibilidades de trabalhar os conteúdos de Geografia urbana presente nos livros didáticos de Geografia nas escalas local/regional, baseando-se na matriz de referência do ENEM, que será usada para identificar as competências e habilidades referentes aos conteúdos de Geografia urbana e como estas é abordado nos livros de Ensino Médio. Para isso a análise dos livros didáticos usados no ensino médio é necessária, cabendo identificar como o conteúdo de urbana é explorado, e a relação do livro didático com as competências e habilidades contempladas na Matriz de referência do Enem.

Então, avaliar as possibilidades de explorar tais competências e habilidades, colocando isso em prática através da elaboração de uma sequência didática.

1 – Instituto de Estudos Socio-Ambientais/UFG – e-mail: robertassm@gmail.com;

2 – Instituto de Estudos Socio-Ambientais/UFG – e-mail: ls.cavalcanti@uol.com.br

## Metodologia

A metodologia selecionada para a pesquisa é a qualitativa, pois foi a mais adequada para conseguir-se trabalhar os objetivos propostos de pesquisa. Nesta perspectiva metodológica a relação entre o investigador e o objeto investigado é enxergada como uma relação complexa, pois se acredita que ambos são munidos de experiências discursivas e individuais, que influenciam e imbricam-se no processo de pesquisa. O método qualitativo busca explicar o porquê das coisas, explicita as interpretações decorrentes, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas nem se submete à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Os procedimentos do método qualitativo usados na pesquisa foram: levantamento bibliográficos do currículo de referência do Estado de Goiás, bem como da Matriz de referência do ENEM, e pesquisas no banco de universidades selecionadas para buscar teses e dissertações que abordassem o urbano em Goiás, além de selecionar as avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio desde o ano de 2010 até 2015, em seguida a análise da matriz de referência do ENEM a partir de 2010, análise de três livros didáticos de Geografia, no caso os livros didáticos escolhidos foram: Coleção “Aprender e Viver” dos autores Levon Boligian e outros, a segunda coleção “Geografia, Sociedade e Cotidiano” Dadá Martins e outros e a terceira coleção escolhida foi “O Mundo em Transição” de William Vesentini. O último e relevante objetivo realizado foi a elaboração de proposta de sequência didática, abordando a temática de Geografia urbana com enfoque na escala local/regional.

## Resultados

Considerando o exposto, as conclusões que se podem obter é que o trabalho foi relevante para compreender de que forma a presença de uma avaliação nacional está transformando o livro didático destinado ao ensino médio. O que se constatou é que os livros didáticos apresentam lacunas em relação aos conteúdos regionais, e no que se refere ao urbano apresentam conteúdos muito ligados à região sudeste brasileira. Sendo assim o ENEM solicita com frequência em seus cadernos de questões assuntos ligado ao urbano, porém não tangenciam sequer a realidade vivida pelo aluno que vive nas demais regiões do território nacional.

A partir da análise realizada com as avaliações do ENEM e com os livros didáticos de Geografia o que se pode constatar é a aproximação do material



didático com a avaliação. Além de claro repensar sobre a preocupação das lacunas que ficam sobre conteúdos local/regional ao aluno. A pesquisa assim contribui para entender que as competências e habilidades presentes no ENEM são dispersas entre si sendo necessária uma avaliação da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio para identificar quais delas contemplam a Geografia e quais delas contemplam a questão do urbano, ficando então identificado que tais relações existentes estão presentes na competência 2 que contempla - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder., 4 Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. Dentre essas duas competências todas as habilidades que se encontram contemplam o urbano. A competência 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade, que tem a habilidade 21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. E por último a competência 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos, e todas suas habilidades.

Reconhece-se que é necessário investir em materiais que possam preencher as lacunas deixadas pelos livros didáticos. Sendo assim, reforça-se a pertinência e relevância da pesquisa sobre “material didático sobre geografia de Goiás e suas possibilidades formativas no contexto do ensino médio”, que visa desenvolver um possível material didático sobre Geografia de Goiás.

Durante a pesquisa foi desenvolvida uma proposta de sequência didática, que teve aporte no livro de Antonio Zabala, sobre a prática educativa, a proposta que visa auxiliar o professor com uma ideia de praticar algum assunto desenvolvendo o urbano. O tema escolhido foi Produção urbana industrial muito motivada também pelo fascículo já criado pela Repec sobre dinâmicas econômicas, a sequência encontra-se disponível em domínio público para deixar aberto aos professores, devido a extensão da sequência didática, o link será divulgado neste endereço (<https://drive.google.com/open?id=0Bz-26gaHDyOUNERObEIBbnpPWWc>)

desenvolvendo-se assim questões de pesquisa e reflexão aos alunos sobre como o trabalho afeta a dinâmica espacial urbana e a produção industrial da sua localidade.

## Conclusões

Em síntese a pesquisa atendeu aos objetivos propostos no plano de trabalho, não encontrando dificuldades muito expressivas, conseguiu atender a demandas para a pesquisa maior da Rede de pesquisa em ensino de cidade e foi relevante para as análises críticas de um período de mudanças na educação.

## Referências

BOLIGIAN, Levon. **Geografia espaço e vivência**, vol. 1,2 e 3/Levon Boligian, Andressa Turcatel Alves Boligian, -- 2, ed, -- São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10 jan. 2014.

BIGOTTO, José Francisco. **Geografia: Sociedade e cotidiano**, vol. 1,2 e 3/ José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello, Maria Adailza Martins Albuquerque. -- .1. ed.—São Paulo: Escala Educacional, 2010. – (Coleção Geografia Sociedade e Cotidiano)

CAVALCANTI. L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

INEP. Matriz de referência do ENEM. 2012. Disponível em: ([http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)).

VESENTINI, José William. Geografia: **O mundo em transição: ensino médio**, vol. 1,2 e 3/ José William Vesentini. -- 1,2 e 3ed, -- São Paulo: Ática, 2010.

ZABALA, Antônio. **A prática Educativa**. Porto Alegre, ed: Artmed,1998.

## Fonte de Financiamento

FAPEG- Fundação de Amparo a pesquisa de Goiás

PROLICEN- Programa Bolsas de Licenciatura

## DILEMAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE CRISE CIVILIZATÓRIA

**ALVES**, Rubiane Fialho<sup>1</sup>, **ECHEVERRÍA**, Agustina Rosa<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação ambiental crítica, Crise civilizatória, Transgênicos

### Introdução

Vivemos um momento histórico caracterizado pelo quase unânime reconhecimento da grave crise ambiental que nos afeta. Quando o livro de Rachel Carson “Primavera Silenciosa” (CARSON, 1962) viu a luz em 1962 fazendo uma crítica fundamentada, inteligente e aguda ao uso do DDT na agricultura, num momento em que o organoclorado era amplamente defendido em todos os meios de difusão, eram poucos, e pouco numerosos os grupos que se levantavam em defesa do meio ambiente e da vida nele contida. O livro de Rachel Carson foi um ponto de inflexão na história da educação ambiental.

A anunciação da crise ambiental e a consequente efervescência das discussões sobre essa questão também levaram ao reconhecimento da necessidade de trabalhos educacionais que possibilitassem um novo posicionamento da sociedade frente à problemática ambiental global. A primeira manifestação oficial foi registrada na declaração sobre Meio Ambiente Humano, firmada na Conferência de Estocolmo organizada pela ONU em 1972. Como consequência, a UNESCO promoveu em 1975 o Encontro de Belgrado, na então Iugoslávia, obtendo como resultado um documento lúcido e sucinto, conhecido como Carta de Belgrado, que define os objetivos ainda atuais para as necessidades da Educação Ambiental: conscientização, conhecimento, incentivo à participação, capacidade de avaliação, competência e comportamento (CASSIANO e ECHEVERRÍA, p. 49-77, 2014).

O quadro atual continua priorizando o crescimento econômico, enquanto os resultados mostram que houve um aumento da perda de biodiversidade, degradação da qualidade ambiental (principalmente em grandes cidades e suas zonas periféricas). Os estudos científicos afirmam que os ecossistemas continuam a sentir os impactos gerados pela produção e consumo insustentável de recursos naturais.

### Justificativa

A justificativa para esta pesquisa permeia o debate que envolve o desenvolvimento e as preocupações com o meio ambiente que começa por volta de 1970, quando se questiona o modo de produção capitalista em decorrência das mudanças das respostas da natureza às ações antrópicas, na forma de escassez de recursos e catástrofes geológicas, que colocam em risco a vida humana.

<sup>1</sup> Instituto de Química/UFG – e-mail: rubianefialho@gmail.com;

<sup>2</sup> Instituto de Química/UFG – e-mail: echeverria.ufg@gmail.com;

No que se refere às Licenciaturas, embora a formação em educação ambiental faça parte das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, pesquisas recentes realizadas com professores dos Institutos de Física, Química, Biologia e Matemática da UFG (ROCHA, 2013) mostram que a problemática ambiental pouco é tratada nos cursos de formação.

Considerando a abrangência da temática aqui exposta focaremos num tema específico e polêmico por entendermos que este deve ser discutido nos cursos de formação de professores: **os transgênicos** (Organismo Geneticamente Modificado - OGM).

### Objetivos

O presente trabalho de investigação documental se propõe elucidar as diferenças e semelhanças nas legislações ambientais relacionadas a característica político/culturais direcionadas aos transgênicos e a Educação Ambiental de três países: Argentina, Bolívia e Brasil, bem como relaciona-los aos índices socioeconômicos. Esses países foram escolhidos, pois pela mídia tem-se uma noção que suas leis são divergentes acerca do tema. Este trabalho teve o intuito de envolver futuros professores numa perspectiva diferenciada de formação pela pesquisa seguindo os princípios do PPC do Instituto de Química da UFG. Ao final da pesquisa foi proposto ou sugeridos eixos temáticos a serem inseridos nos cursos de formação de educadores ambientais na Licenciatura em Química da UFG, como também sugerir temas para futuras pesquisas em educação ambiental. Considerando que o PPC é um documento em constante elaboração e modificação, espera-se contribuir no aprimoramento do referido documento e por fim a pesquisa gerou novas interrogações para futuras investigações.

### Metodologia

Um dos métodos de pesquisa qualitativa é a análise documental, que é intrínseca desse trabalho. A análise de documentos se dá como método autônomo, o que significa que conta com a informação sobre a realidade em estudo documentada neste tipo de dados (FLICK, 2009).

Por se tratar da análise documental de publicação aberta, este estudo fica isento de ser submetido ao comitê de ética. Três etapas foram realizadas. Primeiramente buscou-se e organizou-se o material de acordo aos objetivos propostos. Foram pesquisadas as leis, normas e decretos nos sites oficiais do poder Legislativo de cada país. Em seguida foi enviado às embaixadas da Bolívia e Argentina e-mail solicitando material de qualquer espécie acerca da problemática

ambiental. Posteriormente a pesquisa se estendeu por vários sites. Foram assistidos vídeos da mídia local. Juntou-se também informação disponível em revistas online e texto impresso como também vários artigos científicos recentes. Pesquisou-se também algumas características socioeconômicas e a constituição de cada país com intuito de relaciona-las as políticas vigentes.

Em um segundo momento foi realizada a leitura inicial e exploratória do material. Vale observar que todos documentos lidos da Argentina e Bolívia estavam escritos em língua espanhola, a tradução foi pessoal dos integrantes dessa pesquisa. Por fim, os dados coletados foram analisados segundo o método mais conveniente para a proposta – o estudo comparativo.

Em seguida os esforços foram direcionados à determinação de níveis estratégicos que nos possibilitassem agrupar fatos e fenômenos ocorridos em cada caso e elucidar as semelhanças e as diferenças encontradas. Para Schneider e Schmitt (1998), a identificação eficaz desses níveis estratégicos é o que garante a correta articulação entre a teoria e os dados empíricos.

De posse do material coletado foi realizado o estudo comparativo dos índices socioeconômicos, como também das leis referente a Educação Ambiental. Em último momento foi argumentado as conclusões referentes a pesquisa.

## **Resultados**

A Argentina e o Brasil tiveram suas leis destinada à biotecnologia sancionadas no mesmo ano (2007), a Bolívia a instituiu cinco anos mais tarde. O intuito geral das leis do Brasil e Argentina são similares, promovendo financiamento para projetos de empresas e institutos de pesquisa para estudo, desenvolvimento e comercialização de produtos transgênicos. A Bolívia visa a proibição geral tanto de produtos quanto de sementes transgênicas. A Bolívia, por pressão do mercado agropecuário liberou apenas um tipo de soja, no entanto é intensa a burocracia para a comercialização.

Quanto a rotulagem dos produtos transgênicos na Argentina, no Brasil e Bolívia é obrigatório o símbolo dos transgênicos em todo território nacional, obedecem a lei federal, no caso da Bolívia é mais específico ainda, pois é necessária a rotulagem de qualquer alimento que seja ao menos derivado de transgênico.

Quanto à segurança para o consumidor, as leis do Brasil e Argentina apenas mencionam necessidade de haver segurança. Já a Bolívia impede o uso dos transgênicos justamente por não haver segurança comprovada dos mesmos.

Ao considerar a opinião pública acerca do tema não foram encontrados dados oficiais para a população argentina, no entanto, foram analisadas entrevistas de jornais à população que em suma acreditam ser uma tecnologia necessária, são favoráveis às pesquisas de desenvolvimento da biotecnologia, porém, a maioria das pessoas mostrara que sente carência nas leis que regulamenta os OMG's. No Brasil não foi encontrado relatório de opinião pública atualizado, o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística) lançou em 2002 (cinco anos antes da lei de biotecnologia ser instituída) uma pesquisa de opinião sobre os transgênicos. A Bolívia, também, não possui uma pesquisa oficial relacionada aos transgênicos, no entanto é notável que a população é fortemente favorável a decisão do governo. Porém, o setor agropecuário reclama ao governo maior liberdade para o cultivo de produtos transgênicos, no intuito de aumentar a produtividade.

O Brasil e Argentina destinam maior recurso à educação, as leis relacionadas a EA são mais específicas do que as leis da Bolívia, esses dois países são maiores, mais populosos, mais ricos e com melhor IDH, no entanto mais insatisfeitos nos quesitos analisados, principalmente no que cerne satisfação das ações do governo que visa a preservação do meio ambiente. A Bolívia possui grande percentual de população indígena, a ligação da população boliviana com a natureza é cultural, com isso mesmo as leis de EA serem menos abrangentes que no Brasil e Argentina, analisamos que a população da Bolívia tem maior e melhor relacionamento com a natureza e meio ambiente no sentido de preservação.

As análises das leis demonstram que há grande variedade de procedimentos adotados sobre o mesmo tema, assim dentro da EA crítica e emancipatória deve-se ter a reflexividade para além das questões locais. Visto que nesta pesquisa o tema estudado foi transgênicos, e este é apenas um tema da riqueza exploratória de conceitos atrelados, podemos sugerir outras possibilidades de diálogos acerca da problemática ambiental como o uso de energia renovável e não renovável, a água e solo, segurança alimentar, mudanças climáticas, poluição, entre outros.

## **Conclusões**

A nível técnico devem ser analisadas as leis que impulsionam a biotecnologia, considerando que OGM's não são apenas plantas e animais destinados ao consumo humano. Será que a Bolívia está trilhando um caminho correto ao não investir nas pesquisas em biotecnologia? No sentido alimentício o governo considera os dados já



estudados insatisfatórios para a alimentação da população e prefere não arriscar, no entanto e para outros fins?

Ao considerar os aspectos político e econômico, é importante avaliar a real necessidade para alimentação, comercialização, exportação/importação que afeta diretamente no PIB, considerando que a lógica do mercado agropecuário, assim como toda lógica do sistema capitalista, não tem como finalidade atender a qualidade de vida da população, mas sim fortalecer o próprio mercado através de bens de consumo, assim o produto transgênico é um grande facilitador de subsídio para a produção de larga escala de alimentos.

No que se refere ao sentido social e filosófico são necessárias mais pesquisas de índice de satisfação da população sobre o tema. Para que a população possa ter propriedade para responder acerca do tema é necessário o esclarecimento do tema, assim a EA é a ferramenta mestre para promover o diálogo, crítico, reflexivo e emancipatório para que a população em geral passa ser preparada para decidir suas reais necessidades de consumo. Assim há de se rever o respaldo teórico que o professor está adquirindo afim de levar esses temas para a sala de aula, com isso é necessária a aplicação e cumprimento das leis relacionadas a Educação Ambiental.

Consideramos que o presente projeto conseguiu demonstrar a importância da discussão de questões específicas da problemática ambiental. Por isso entendemos que questões desta natureza podem ser incorporadas como tema de estudo nos cursos de formação de professores de química.

### **Referências ( Elaboração de acordo com as Normas ABNT : NBR6023:2002)**

CARSON, R. L., **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

CASSIANO, K. F. D e ECHEVERRÍA, A. R. **A educação científica na era dos desafios socioambientais e sua integração com a Educação Ambiental**. Em: ECHEVERRÍA, A. R.,

FLICK, I. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, A. F. V. **A Inserção Da Temática Ambiental No Ensino Superior: Uma Análise Dos Cursos De Formação De Professores Em Ciências E Matemática Da UFG**. Dissertação de mestrado disponível em:

<https://mestrado.prpg.ufg.br/n/65648-dissertacoes-de-2013>

SCHNEIDER, S. e SCHIMITT, C. J. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

## VISUALIDADES, GÊNEROS E EDUCAÇÃO: NOVAS QUESTÕES PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE

**GARCIA**, Ruth Marçal Honorato(bolsista); **DE ABREU**, Carla Luzia(orientadora)

**Palavras-chave:** Visualidades, Gênero, Educação, Arte

### 1. Justificativa / Base teórica

Os discursos incorporados às imagens têm a ver, basicamente, com os ideais que querem nos convencer que as coisas são assim, sempre foram assim e assim devem permanecer. Contribuem para a produção visual de imaginários que supõem uma ordem natural, transformando as pessoas em objetos dos estereótipos e dos discursos que querem domesticar e produzir sujeitos obedientes a pressupostos fictícios sobre as políticas do corpo e da identidade. Isso quer dizer que as imagens adquirem um sentido que vai além de sua materialidade e produzem efeitos nas formas como vivemos nossas subjetividades. Este contexto incentiva pensar no papel das representações visuais nas sociedades contemporâneas. Como os repertórios visuais levados às salas de aula expressam a relação com “outro”? Como incluir temas transversais ou imagens consideradas polêmicas nas práticas pedagógicas? Qual o espaço ocupado pelas narrativas e experiências que dão ênfases à conformação da identidade de gênero nas práticas docentes? Esses são alguns dos questionamentos de professores e professoras de arte que pensam suas práticas pedagógicas a partir das relações de poder e da mediação das vivências dos discentes com as visualidades. Como em outras disciplinas que trabalham no domínio da cultura, a “virada pictórica” (MITCHELL, 1994) causou uma mudança significativa nos discursos teóricos da arte/educação. E, embora o Ensino de Arte continue sendo o estudo das manifestações humanas, passamos a considerar que também é um lugar para questionar, entrar, analisar e transformar a cultura. Essa mudança significou, por um lado, repensar o Ensino de Arte e, por outro, ofereceu novos elementos para pensarmos nossas práticas docentes. A perspectiva da Cultura Visual considera que as imagens exercem uma influência significativa na compreensão das normas socioculturais e convida o professorado de artes visuais a investigar a procedência das imagens, assim como as funções sociais que estão destinadas a cumprir, levando em conta que as “imagens são concebidas como

táticas de poder, empregadas por facções sociais rivais em sua luta pela legitimação de valores e crenças” (DUNCUM, 2011, p. 21). Kerry Freedman (1994) defende a ideia que embora os estudantes recebam uma enorme quantidade de imagens diariamente, não estão preparados para refletir em como a cultura visual influencia a construção de suas identidades. Com a intensa difusão das imagens midiáticas, os sujeitos passaram a receber uma infinidade de informações visuais que repercutem diretamente nas práticas cotidianas. Freedman sugere que a arte/educação deve pensar em propostas criativas que ajudem os discentes a compreender as questões emergentes das sociedades e os problemas de ordem social e cultural que influenciam na construção de suas identidades. Identificar os discursos de inclusão e de exclusão é importante porque ajuda a decodificar as hierarquias e as diferenças que se refletem nas imagens, para “compreender problemas novos ou até agora silenciados na escola” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 36). Esse posicionamento exige atuar desde uma abordagem mais ampla, que questione o que está supervalorizado, o que foi subjugado, o que foi legitimado e o que foi esquecido ou ocultado dos imaginários visuais. Nesta direção, incorporar nos processos de ensino e aprendizagem em arte visuais imagens que questionam a lógica normativa e convergente de nossas construções sociais, ajuda a promover discussões que se relacionam com a diversidade e as inquietações, especialmente as que se articulam com a padronização dos corpos, dos afetos e dos desejos. Refletir as visualidades desde os marcadores sociais de gênero e sexualidade ajuda a construir a ideia da diversidade como um bem cultural, “que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolve a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça.” (DIAS, 2011, p. 83). Gênero, sexualidade e corpos sexuados são elementos presentes na escola, não há como evita-los ou fingir que os e as estudantes não os têm como características centrais em suas vidas. No entanto, em muitas ocasiões, além de evitar os temas considerados polêmicos no âmbito da sexualidade, as escolas também funcionam como “dispositivos pedagógicos”, termo desenvolvido por Jorge Larrosa (1995, p. 282) para explicar como as práticas constroem e mediam a relação do sujeito consigo mesmo. Este dispositivo tem como objetivo normalizar as práticas pedagógicas e reforçar os discursos que legitimam e configuram a matriz heterossexual (BUTLER, 2007). A ausência de referências mais plurais e abertas ao diverso no escopo imagético dos conteúdos curriculares influencia a forma como o

alunado constrói significados a partir das imagens, portanto, torna-se essencial inserir mais artistas mulheres nos conteúdos levados à sala de aula e trabalhar com imagens de artistas que usam o gênero e a sexualidade como motor de seus projetos, buscando novas narrativas que fomentem a ideia da diversidade como uma característica cultural da humanidade. Atuar desde essa perspectiva significa pensar em visualidades não hierárquicas e professores e professoras preocupadas em romper com a noção cultural das inscrições de gênero na cultura visual, com a intenção de dar visibilidade às imagens que (ainda) não afetam as práticas docentes ou os conteúdos escolhidos para compor os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Problematicar e relativizar nossas construções sociais facilita a compreensão da estreita relação entre cultura visual e as construções de gênero. Atuar desde essa perspectiva significa colaborar para a formação de sujeitos mais críticos sobre os ideais opressores que limitam as potencialidades dos sujeitos. Significa, também, incluir nas práticas docentes alternativas que ajudem a construir a ideia de um mundo diverso e mais tolerante, por meio da análise das condições que reproduzem as injustiças sociais. Lamentavelmente, discriminações de gênero continuam a existir nas práticas docentes. Este deveria ser um problema e responsabilidade de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino comprometidas em eliminar as práticas e saberes que despreciam os seres humanos e geram uma série de comportamentos que reverberam na construção das identidades dos discentes. Assim, este projeto se justifica na medida em que amplia um campo de conhecimento ainda pouco explorado e contribui a pensar nos discursos que influenciam as subjetividades e conformam os repertórios visuais nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais.

## **2. Objetivos:**

Promover reflexões sobre as construções sociais da sexualidade nas práticas de ensino e aprendizagem em Arte, para discutir os lugares onde se geram os saberes que normatizam certas representações em detrimento de outras, com a intenção de problematizar as formas como se inscrevem, se materializam e se naturalizam os discursos de gênero nas visualidades e nas manifestações artísticas da história da arte. Tendo como objetivos específicos: colaborar na elaboração de um curso de extensão para o professorado de Arte das escolas públicas estaduais com o objetivo de pensar e discutir as questões de gênero na educação e propor estratégias

metodológicas alternativas que ampliem o escopo imagético e promovam a pluralidade nos conteúdos levados às salas de aula.

### **3. Metodologia**

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e está baseada na pesquisa-ação. As variáveis analíticas estarão relacionadas aos discursos de gênero presentes nas visualidades, cujo alcance percorre os conteúdos do universo das artes visuais. Os dados serão pensados a partir das narrativas do professorado que será convidado a pensar em suas práticas docentes e nos conteúdos pedagógicos utilizados em sala de aula. As estratégias metodológicas percorrerão os caminhos pelos quais os gêneros e as sexualidades influenciam na construção de significados nos processos de ensino e aprendizagem e será através da pluralidade e da multiplicidade das experiências do professorado que se dará a construção de conhecimentos sobre a produção social do olhar, relativa às construções sociais de gênero e sexualidade nas visualidades. Os instrumentos de coleta de dados estarão associados a fatores pontuais, como os contextos e as perspectivas dos sujeitos investigados. Se privilegiará métodos flexíveis e adaptáveis a cada circunstância. De qualquer forma, os dados serão coletados, preferencialmente por meio de questionários, entrevistas e análise dos materiais didáticos usados nas práticas docentes.

Como o foco das ações previstas neste projeto são as práticas docentes, para viabilizar uma aproximação junto ao professorado, se buscará parceria com o Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, órgão da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Em seguida, será ministrado um curso de extensão onde se estabelecerão as trocas de experiências e, através de reflexões conjuntas, se examinará de que maneira o ensino de arte colabora para forjar uma determinada construção visual da diferença sexual. Por último, o professorado será convidado a pensar em alternativas que busquem incluir o diverso, o diferente ou o pouco representativo nas práticas docentes, partindo do pressuposto de que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docência em arte.

### **4. Resultados**

Espera-se que toda equipe envolvida possa ingressar no mundo da pesquisa e conhecer a realidade do contexto das escolas públicas do Estado, além de identificar as práticas e conteúdos que reproduzem os estereótipos de gênero no contexto da educação formal em artes visuais. Podendo, assim, compartilhar e difundir os conhecimentos adquiridos nas distintas fases do projeto, promovendo reflexões e maior criticidade perante as construções sociais nas práticas de ensino e aprendizagem no campo das Artes.

## 5. Conclusões

O projeto está em andamento desde o início do semestre, com reuniões semanais visando a elaboração do curso de extensão para o professorado e debates reflexivos acerca do tema abordado. Após a imersão no campo de pesquisa, serão feitas entrevistas com os sujeitos investigados e logo a transcrição das mesmas, para análise e sistematização dos dados coletados, finalizando com a participação em congressos e seminários e elaboração de artigos e redação do relatório final.

## 6. Fonte de financiamento:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – PROLICEN

## 7. Referências Bibliográficas

- BUTLER, J. El Género en disputa. **El feminismo y la subversión de la identidad**. Tradução de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.
- DIAS, B. **O I/MUNDO da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da pós-graduação da Universidade de Brasília, 2011.
- DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS; TOURINHO (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 15-30.
- FREEDMAN, K. Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. **Studies in Art Education**, 35, 1994. p. 157-170.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LARROSA, J. Tecnologías del yo y educación. In: LARROSA, J. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995. p. 259-332.
- MITCHELL, W. J. T. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.



**ANIMAÇÕES PARA O ESTUDO DA MATEMÁTICA: HIPERTEXTOS PARA DIÁLOGOS COM O JOGO DIGITAL****RAMOS**, Sara Souza (bolsista)**OLIVEIRA**, Danúbia Rodrigues Amorim de (bolsista)**OLIVEIRA**, Thárcilla Limirio de (colaboradora)**BARRETO**, Maria de Fátima Teixeira (orientadora)**Palavras-chave:** Animações, Hipertexto, Aprendizagem, Matemática.**Compreendendo a Investigação: justificativa e base teórica**

Este estudo traz como propósito compilar e analisar vídeos-animações que possam servir como hipertexto aos jogos que possibilitam o estudo da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a criação de animações que possibilitem explorar conceitos e crenças que afastem o aluno da possibilidade de se colocar em processo de investigação e estudo da matemática.

Os argumentos em favor da inserção de tecnologias, em especial vídeos e animações na sala de aula não são recentes. Já em 1995, Moran considera que os vídeos, por utilizarem múltiplas linguagens, mobilizam uma diversidade de sentidos e podem trazer para perto dos seus leitores conceitos e experiências que ao serem significadas, interligam passado e presente de modo não linear, ampliando modos de leituras e compreensões. Pierre Lévy (1996), traz em seu argumento a compreensão de que os vídeos possibilitam a captura de informações de diversos tipos, sejam no campo da escrita, leitura, visão, audição. Ferrés (1996) explica que o contato intenso do homem com imagens e sons o faz desenvolver um novo tipo de inteligência, passando cada vez mais a vibrar com seus sentidos e conhecer por meio deles. Além destes tem-se os mais atuais como Beloni (2009) e Kenski (2007) que exaltam a capacidade comunicativa das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

A vídeo-animação pode conduzir o aluno na busca de respostas a questões que podem levar ao aprendizado de um determinado conteúdo e, ainda, tematizar crenças desenvolvidas pelos estudantes ao longo da vida (VILLA e CALEJO, 2006). Algumas

crenças inibidoras do pensar matemático precisam ser desestabilizadas, tais como: a Matemática é uma ciência possível somente aos “gênios”; há somente um modo de resolver uma situação-problema que envolva a Matemática; a Matemática da escola tem pouca ou nenhuma relação com a vida das pessoas.

A vídeo-animação, definida por Duran (2010) como um processo segundo o qual quadros, produzidos individualmente por meio de desenhos, fotografias ou composições gráficas em meio digital, que são ligados entre si resultando em um vídeo que traz a ilusão de movimento contínuo, é apontada em nosso estudo como uma tendência que vai ao encontro dos interesses dos estudantes. Estes se divertem e aprendem por meio deles em ambientes não escolarizados, e podem fazê-lo também na escola.

### **Objetivos e Metodologia**

Com o intuito de compilar e analisar vídeos-animações e criar animações que possam servir como hipertexto aos jogos que possibilitam o estudo da matemática e que possibilitem explorar conceitos e crenças que afastam o aluno da possibilidade de se colocar em processo de investigação e estudo da matemática, este estudo constou de levantamento de vídeos e animações, no portal do professor (MEC), seguido de seu estudo, buscando identificar os conteúdos que exploram, o tempo, e sua atratividade. Tal busca se fundamenta na compreensão de que uma aprendizagem significativa se dá sustentada por questões-perguntas. Após o levantamento das animações, foram realizadas experiências de produção de animações, enfocando no roteiro conceitos matemáticos próprios do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e crenças que gostaríamos de ver refletidas na escola.

### **Os dados obtidos e compreensões realizadas**

O Portal do Professor - MEC/BRASIL, lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, é um ambiente digital destinado ao professor. Nele é disponibilizado, dentre outras coisas, sugestões de planos de aula, mídias de apoio pedagógico, notícias sobre educação, cursos e iniciativas do MEC. Este estudo buscou por objetos de aprendizagem no portal seguindo a busca: ensino fundamental inicial, matemática; vídeos\animações\simulações. Não foi discriminado o conteúdo,

pois desejávamos abarcar qualquer conceito trabalhado. A busca nos encaminhou para uma lista de 102 objetos de aprendizagens que englobava vídeos, animações e jogos. Ao abrir todos os links indicados, observamos que muitos deles não estavam mais disponíveis, outros encaminhavam para jogos, parecendo-nos que eram considerados animações pelo fato de haver movimentação de algum personagem do jogo. O site não organiza os conteúdos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental separadamente, e na busca não encontramos animações que explorassem conceitos das séries iniciais, campo de estudo da Pedagogia.

No que se refere aos vídeos, a sua maioria são apresentações da TV Escola com características de documentários e com duração entre 12 e 30 minutos; outras vezes são vídeo-aulas traduzidas da Academia Khan. Estes últimos, com cenário e linguagem pobre, mostram uma voz que expõe regras operatórias, mais que regularidades, e desconsideram a possibilidade de mobilizar as diversidades de linguagens possibilitadas pelo meio digital, tais como cor, som, movimento.

O projeto previa a elaboração de animações para os temas menos explorados, entretanto, o que ocorreu foi uma quase inexistência de animações simples que contemplassem conceitos e ideias matemáticas exploradas pelas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, escolhemos conversar em torno do campo conceitual da multiplicação e utilizamos para tal o software GoAnimate.

O GoAnimate é uma plataforma online, criado por Miller Communications Group, para criação de animações em vídeo que disponibiliza modelos de personagens e cenários que os usuários podem utilizar e customizar, além de arquivos multimídias.

Foram criadas quatro animações com o propósito de evidenciar ideias como: existe mais de um modo de resolver as situações postas; a Matemática se produz de modo solidário e não solitário, portanto os pensamentos elaborados devem ser compartilhados e validados pelo grupo; não só o professor é capaz de pensar matematicamente, embora o domínio da linguagem formal seja parte de uma formação específica e portanto é seu papel encaminhar os diversos pensamentos para esta linguagem.

### **Apresentando uma das animações criadas**

Título: Eu penso assim...

*Personagens:* O porte físico das personagens são definidas pelo software, entretanto suas características sociais e psicológicas são de responsabilidade dos autores das animações. Temos em nossas animações as seguintes personagens:



André é extrovertido, se arrisca mesmo se estiver errado, é radiante de alegria e ousado; Bruna é a espertinha, nervosa, ciumenta e um pouco mimada; Alice é a inteligente, resolvedora de problemas, mas não é vaidosa de suas habilidades; Pedro é divertido, romântico e animado; Cris é “da galera”, aquela que se enturma fácil, apaixonada por moda e perfeccionista; Luana é inteligente e séria, é a nerd vaidosa; Júlia é a professora, atenciosa, educada e séria.

*Cenários:* no Go Animate há alguns cenários pré-definidos, com possibilidade de acrescentar e retirar objetos. Definimos para nossa animação os cenários: sala de aula, cozinha da escola, pátio da escola.

*Roteiro:* 1- Alunos chegam à escola; 2- A professora propõe que as crianças descubram quantas rosquinhas o senhor José (cozinheiro) irá fazer para o lanche das 3 turmas da escola em que estas crianças estudam; 3- Bruna descobre com o cozinheiro que cada sala possui 14 alunos; 4- Os alunos demonstram suas maneiras de resolver o desafio proposto pela professora. Entretanto, um destes alunos, o Pedro, não consegue solucionar encontrando o mesmo resultado que os outros alunos; 5- Alice explica porque Pedro alcançou um resultado diferente; 6- Todos ficam contentes e vão comer suas rosquinhas.



Fig. 01 - Pedro expõe seu pensamento



Fig.02 Alice esclarece o seu equívoco

## Conclusão

Os estudantes estão cada dia mais familiarizados com as tecnologias, logo, estas devem ser incorporadas à prática pedagógica. Entretanto, a inclusão de vídeos e animações na educação matemática deve se dar de modo refletido, e considerando a proposta pedagógica adotada pelo professor e temas de interesse dos alunos.

Indicamos animações como texto para a tematização de conceitos e ideias matemáticas, bem como crenças que se desenvolvem em torno desta ciência e das pessoas que a estudam.

## Referência

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna ? In: **Educação e sociedade**. Vol. 19 n. 65 Campinas Dec. 1998.

BRASIL/MEC. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: nov. 2015.

DURAN, Érika Rodrigues Simões; GAMBA Júnior, Nelton. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. Rio de Janeiro, 2010. 159 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para informar e comunicar; Tecnologias também servem para fazer educação. In: **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus Editora, 2007, p. 27 62.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na era da Informática**. 3. ed. São Paulo: editora 34, 1996.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECAEd. Moderna, [2], p: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

VILA, Antoni; CALLEJO, María Luz. O que são crenças? In: **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 41-54.

## Fonte de Financiamento

Prolicen\UFG

## INFÂNCIA NEGRA EM CENA: A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DE PERSONAGENS NEGRAS EM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

SILVA, Takaiúna Correia (bolsista)  
CORTE REAL, Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira (orientadora)  
BARBOSA, Ivone Garcia (co-orientadora)

### Palavras-chave

Educação, Arte, Negritude, Infância.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

*Aos mortos negros e esquecidos  
Aos negros vivos e não vistos.  
Takaiúna Correia da Silva*

Este trabalho vincula-se ao Coletivo Integrado de Artes Terreiro da Infância<sup>1</sup>, projeto de extensão da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG) e está cadastrado na Pró-reitora de Extensão e Cultura (PROEC) sob a coordenação/orientação da professora Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Corte Real. O grupo também integra o projeto de pesquisa *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas*, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos na Faculdade de Educação (NEPIEC/FE), coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. Este projeto de PROLICEN, portanto, relaciona-se na perspectiva do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo como característica investigações teóricas e práticas. Ademais, trabalha na fronteira entre os campos de pesquisa das artes integradas e da educação.

O Grupo de Teatro Terreiro da Infância nasceu no ano de 2012, após a montagem e apresentação do espetáculo: *Crianças... ou Nossas Infâncias Inventadas!*. No ano de 2014, decidiu montar uma contação de história. Na oportunidade o coletivo de artistas escolheu trabalhar com o texto *O que Teria na Trouxa de Maria?* da educadora e historiadora Diane Valdez (2012). A narrativa fala de Maria Grampinho, moradora de rua da Cidade de Goiás que tinha o costume de caminhar recolhendo grampos e botões.

Demos início à construção do espetáculo com pesquisa. Diane Valdez, escritora do livro e também professora da UFG, não só deu a autorização do uso de

<sup>1</sup> Para maiores informações acessar: blog [https:// www.terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro/](https://www.terreirodainfancia.wixsite.com/terreiro/) e/ou a Fanpage: <https://www.facebook.com/terreirodainfancia/>



texto para a montagem do espetáculo como encontrou com o grupo e dividiu conosco as narrativas que não estavam escritas, mas que permeavam sua pesquisa histórica acerca da Cidade de Goiás. Concomitante o coletivo estudou com a professora e historiadora Cristina Helou (1999; 2002; 2015), a temática da transferência da capital de Goiás, para a montagem do espetáculo *A Saudade de José* (2016)<sup>2</sup>, este também trata memórias de infância na Cidade de Goiás.

É possível, por meio de personagens negros promover o (re)conhecimento da negritude? Nessa situação experimentada por mim no espetáculo supracitado, foi. Tal fato resultou no desejo pela reflexão sobre o lugar ocupado por esses personagens em nossas memórias de infância. A oportunidade da Bolsa PROLICEN trouxe a possibilidade de continuidade da investigação e da construção de uma metodologia de trabalho.

## OBJETIVOS

Estudar e pesquisar concomitante presença/ausência de personagens negras nas memórias da infância, discutindo, criticando e criando espaços para a valorização da negritude; a partir de (inter)ações interdisciplinares e criações artísticas preferencialmente na Educação Básica.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa prevê uma etapa de levantamento de referências bibliográficas e filmografias acerca do tema Arte, Infância e Negritude; e uma etapa empírica na qual será desenvolvida uma oficina participativa, intitulada *Memórias de Nossa Infância Negra*.

Com encontros presenciais semanais, utilizando de recursos audiovisuais, iniciamos um estudo acerca do método do materialismo dialético, relacionando-o ao teatro. Assim, estudos de autores como Lev Vygotsky (1991), Bertolt Brecht (1967), Augusto Boal (1997) e Paulo Freire (1996) foram contemplados nessa etapa. Ainda foram lidos livros importantes para a compreensão das possibilidades metodológicas

---

<sup>2</sup> Para maiores informações visite o Blog: <https://www.asaudadedejose.blogspot.com.br>

da pesquisa em educação e arte. Na ocasião, também foram realizadas discussões e análises de vídeos, documentários e filmes.

A criação da oficina se deu pela aluna/bolsista Takaiúna Correia da Silva, orientada pela professora Dra. Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira Corte Real com a perspectiva de investigar aspectos da diversidade e da mediação, integrando as teorias e as práticas de dois campos do conhecimento: Educação e Artes.

A oficina *Memórias Negras de Minha Infância* se desenvolve por meio de jogos, sendo o principal deles o Jogo da Memória com personagens negros presentes/ausentes. Contação de histórias utilizando o livro: *Sikulume e Outros Contos Africanos* com adaptação de Júlio Emílio Braz (2009) e Ilustrações de Luciana Justiniani, com bonecos feitos pela artista plástica Brazimar Rodrigues da Silva. Músicas da cultura popular e autorais a cerca da temática. Sendo essas atividades interativas com a valorização da identidade cultural negra, o direito à memória e os aspectos da negritude.

Trata-se, pois, de uma oficina que se propõe a ser um território no qual possa minimamente se assegurar a interação respeitosa e positiva com a noção de diferença e igualdade. A busca é por contribuir com uma “cultura do respeito”, do entendimento, dos diálogos acerca da diversidade cultural, educando para a autonomia, a auto-referência, o reconhecimento de si e do outro.

A concepção da oficina ainda está em fase de desenvolvimento e sua proposta, portanto, segue sendo analisada, dialogada com os participantes e experienciada de forma teórico-prática.

## RESULTADO (PRELIMINAR)/ DISCUSSÃO

O Brasil de nosso tempo traz as marcas da colonização, da expressão de diversos povos com aspectos culturais diferentes que deixaram em seus descendentes mais do que a cor.

A história acostumou-se a ser contada a partir da ótica branca, europeia e excludente. Valorizando a sua contribuição cultural forçada e realizada de forma violenta em terras brasileiras.

Hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL/ LDB, 1996) traz a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro brasileira, isso é sem dúvida um

avanço. Porém, é preciso analisar e compreender se há efetivamente esse espaço visando uma educação étnico-racial para infância e a juventude no Estado de Goiás.

A formação étnico-racial precisa estar inserida no ambiente escolar também de forma contínua e permanente, para que possam ser assegurados os direitos humanos, bem como o cumprimento da LDB (BRASIL, 1996).

Nas escolas, ainda há dificuldade de acesso a fontes bibliográficas e documentais para estudo e pesquisa acerca do tema. Desta forma, fica difícil outra concepção histórica que colabore para a práxis educacional efetivamente inclusiva, democrática e livre de preconceitos.

## CONCLUSÕES

Pode-se afirmar que a partir desse primeiro ano de trabalho, pudemos despertar professores e alunos nas instituições de ensino, passando a refletir criticamente acerca dos personagens negros presentes/ausentes, podendo assim trazer um novo olhar sobre nossas histórias e memórias.

Tornou-se relevante contemplar instituições de ensino, com diferentes faixas etárias; abrindo espaços de discussões dentro da própria Universidade Federal de Goiás e fazendo com que a pesquisa chegasse tanto a educadores quanto a estudantes. Aqui, damos relevo à possibilidade que tivemos de provocar a sensibilização sobre o tema nos futuros profissionais que estão sendo formados pela instituição citada.

Para a apresentação do processo, avaliação e análise da pesquisa foi fundamental a participação na mesa redonda *Diálogos- Oficina prática sobre ensino de teatro e cultura afrobrasileira e a prática artística*<sup>3</sup> e nas aulas práticas-expositivas da disciplina de Didática, ministrada pela professora Joana Abreu, por exemplo. Ademais, além dos relatórios obrigatórios, pretendemos dar continuidade à pesquisa até agosto de 2017 e, posteriormente, divulgar tanto o processo quanto os resultados em formato de artigo, em revistas especializadas e qualificadas.

## REFERÊNCIAS LEVANTADAS E CITADAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

---

<sup>3</sup> Mesa realizada no dia 27 de julho de 2016, dentro do V Seminário de Teatro, Direção de Arte e Educação (EMAC/ UFG).

BARBOSA, Ivone Garcia et. al.. *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, Projeto de Pesquisa, NEPIEC, FE/UFG, impresso, 2002.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwazco (orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. – Porto Alegre: Mediação, 2010. (2. ed. atual. ortog.) 136 p.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1977.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRAZ, Júlio Emílio. *Sikulume e Outros Contos Africanos*. Ilustrações Luciana Justiniani. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

FERNADES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

GOMIDE, Cristina Helou. *Centralismo político e tradição histórica: cidade de Goiás (1930 – 1978)*. 1999. 114 f. Dissertação de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. – Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1999.

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.

IANNI, Octavio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense.

OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. *Teatro Dialético em terras estranhas: a (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural*. 2013. 279 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN – 2015/2016

## A LEITURA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS

**CARVALHO**, Valéria Ribeiro<sup>1</sup>; **LIMA**, Rosely Ribeiro <sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação, Língua Portuguesa, Leitura, Representações sociais.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

É sabido que uma das principais atribuições da escola, sobretudo no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, reside no ensino da leitura e da escrita. Para Ferreira e Dias, (2002, p. 40) “o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade”; afinal segundo Gnerre (1991, p. 22) “[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder [...]”. Entretanto, apesar da relevância social apresentada pela leitura, segundo Albuquerque, Leite e Souza (2006, p. 26) “[..] a escola brasileira, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, tem fracassado em sua tarefa primeira.” De modo similar, Biodere (2009) nos traz evidências a respeito da existência de um quantitativo crescente de adultos que não possuem ou cultivam hábitos de leitura, e de jovens e estudantes que leem de forma rudimentar ou instrumental, meramente decifrando códigos.

Desta forma, tendo em vista a relevância que as práticas de leitura assumem no âmbito social, assim como a problemática relacionada ao ensino formal de Língua Portuguesa, amparando-nos na Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, parece-nos de grande valia buscar localizar e refletir acerca das representações sociais dos educandos no que tange às práticas de leitura, uma vez que esta análise poderá servir como ponto de partida para que se viabilize uma necessária reconfiguração do trabalho com a referida disciplina.

Assim, este estudo tem como fulcro a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Jean Claude Abric. Sendo a primeira, a teoria original a partir da qual desdobrou-se a segunda.

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da UFG/Regional Jataí. Bolsista PROLICEN. E-mail: valribeiro.ufg@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFMT. Docente do curso de Pedagogia da UFG/Regional Jataí. E-mail: roselyl@gmail.com.

De acordo com Jodelet (2001), ao abordar a TRS, as representações sociais se constituem como uma rede de saberes socialmente apropriados, compartilhados e difundidos, que permeiam as relações entre indivíduos e desses com o meio; atuando no sentido de possibilitar, a expressão, o crescimento e a construção das identidades individuais e coletivas, bem como, de edificar as visões e as compreensões desses indivíduos acerca dos elementos, conhecimentos e objetos do mundo real.

Já para Abric (2003) a TNC consistindo-se enquanto um estudo que busca através de uma abordagem estrutural, o melhor conhecimento e aprofundamento da teoria primariamente proposta por Moscovici, postula que uma representação social compõe-se de um sistema central e um sistema periférico, o núcleo central apresentando-se, como o elemento mais estável e que garante a perdura da mesma; e o sistema periférico, a parte mais leve e maleável da estrutura representacional, cuja modificação não irá afetar diretamente a estabilidade e a permanência desta.

## OBJETIVOS

- Coletar dados junto aos alunos das escolas públicas municipais de Jataí/GO, situadas entre os maiores e menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB's), acerca das práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Localizar e analisar as representações sociais de alunos sobre a prática de leitura na escola;

## METODOLOGIA

A pesquisa fora realizada com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em três instituições de ensino municipais de Jataí entre 2014 e 2016. Os dados foram coletados em duas etapas sendo a primeira no período de 2014 a 2015, e a segunda entre 2015 e 2016, sendo que procedemos a coleta em instituições que figuravam entre os maiores e os menores IDEB's do município, respectivamente.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo os moldes de pesquisa quanti-qualitativa, predominantemente de campo. Para a realização da coleta de dados utilizamos um questionário estruturado, e nos valemos da Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP). Após colhidos, processamos os dados utilizando o



software EVOC; que organiza as palavras levando em consideração a frequência (f) e a ordem média de evocação (OME), fornecendo-nos esboço dos elementos estruturais da possível representação, conforme a Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric.

## RESULTADOS

Diante dos dados coletados nas instituições de ensino que se encontravam nas duas extremidades da classificação por IDEB do município de Jataí acerca do mote indutor “leitura”, obtivemos após o processamento no software EVOC os seguintes elementos que representam graficamente a estrutura representacional, de acordo com a TNC, de ambos os grupos discentes:

INSTITUIÇÃO CLASSIFICADA ENTRE OS MENORES IDEB'S							INSTITUIÇÃO CLASSIFICADA ENTRE OS MAIORES IDEB'S						
OM	< 2,9			≥ 2,9			OME	< 2,8			≥ 2,8		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA			F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME		ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME
≤ 9	Texto	18	2,556				≥ 19	Ler	37	1,405			
	Livro	15	2,400					Livro	33	1,515			
	Ler	14	1,857					Histórias	25	2,160			
	Histórias	10	2,300										
< 9	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			≥ 19	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA		
	ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME		ATRIBUTO	F	OME	ATRIBUTO	F	OME
	Bom	7	2,143	Aprender	7	3,143		Texto	17	2,294	Fábula	11	3,091
	Gibi	7	2,143	Escrever	7	3,143		Conto	14	2,571	Alfabeto	6	2,833
	Importante	7	2,571	Poema	5	3,400		Escrever	11	2,364	Palavras	6	3,667
	Jornal	6	2,833					Aprender	7	2,429	Poema	6	3,667
	Entender	5	2,400					Letras	6	2,233	Gibi	5	3,000
								Chapeuzinho	5	2,200	Quadrinho	5	4,200

**Quadro 1:** Elementos estruturais da representação social dos alunos das escolas de maior e menor IDEB (INEP/2014) da rede municipal de Jataí acerca do termo indutor “leitura”. Fonte: material elaborado pelas autoras – F = Frequência Intermediária de Palavras; OME = Ordem Média de Evocação.

No núcleo central, da representação estão contidos os vocábulos mencionados em maior frequência e menor ordem média de evocação. De acordo com Abric (2003), é este sistema da estrutura representacional que determina o significado, a consistência e a permanência da representação, e será a sua rigidez que garantirá a continuidade inalterada da mesma. Assim, observamos que no núcleo central da representação dos alunos acerca da leitura, em ambos os grupos fazem-se presentes as evocações “ler”, “livro” e “histórias”; e somadas a estas o item “texto” apresenta-se no corpus emitido pelos alunos das instituições de menor IDEB.

Desta forma, mediante análise das justificativas fornecidas por este grupo discente, verificamos que a palavra “texto”, foi explicitada pelos mesmos seguindo

duas linhas de raciocínio. A primeira relacionando a leitura de textos como evento promotor da aprendizagem, desenvolvimento e aprimoramento da própria leitura, pensamento que traz em si a noção de que é lendo que se aprende a ler, quanto mais se lê mais “fluente” o leitor será. Essa ideia se ampara na frase explicativa “*O texto é importante porque ajuda a melhorar a leitura*”. A segunda compreensão viabilizada pela análise das evocações do termo “texto”, diz respeito ao caráter formativo e gerador de aprendizagem presente no ato de ler textos, que encontra subsídios na afirmação de um dos alunos de que “*o texto é bom porque você aprende muito com isso, e imagina com isso*”.

Voltando-nos às evocações comuns aos dois grupos de alunos, no que se refere à evocação “ler”, verificamos as justificativas dos estudantes se centraram na interação existente entre ler e escrever, leitura e escrita; visto que para eles o ato de ler implica grandemente na produção textual, sendo que a apropriação da escrita pressupõe o domínio da leitura; o que se evidencia na frase “*Ler é importante para sabermos escrever*”.

O vocábulo “livro” teve sua relevância justificada pelo fato de ser por assim dizer, o objeto ou instrumento material central e irremediavelmente ligado à prática de leitura. De modo similar à evocação da palavra “texto”, a presença do vocábulo “livro” fora explicitada pelos alunos por seu papel no aprendizado e desenvolvimento da leitura, que se mostra nítido na frase “*O livro é importante para as pessoas aprenderem a ler*”; bem como pelo deleite proporcionado pela leitura de bons livros, mencionado na justificativa “*O livro é importante porque eu gosto de livros*”.

Quanto à forma lexical “histórias”, podemos afirmar que esta fora elencada pelos mesmos por sua leitura e/ou contação se constituir enquanto recurso muito utilizado no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, o que pode ser verificado nas afirmativas “*A história é importante porque todos lemos, escutamos e aprendemos*” e “*História a gente lê e escreve*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de todas as etapas envolvidas neste estudo, obtivemos dados que nos possibilitaram chegar à compreensão de que as representações sociais dos alunos sobre a leitura estavam pautadas em elementos que se fazem presentes em grande medida no contexto escolar e que, por fazerem parte de sua realidade imediata, são concretos aos olhos dos sujeitos de nossa pesquisa.

Partindo dos termos evocados pelos estudantes constatamos a existência predominante de uma concepção de leitura ligada aos seus aspectos instrumentais; haja vistas as evocações de vocábulos como “alfabeto”, “palavras” e “letras”, que remetem ao processo de decodificação do texto escrito, e também “conto”, “fábula”, “poema”, “gibi”, “quadrinhos”, “histórias”, “texto”, “jornal” e “livro”, que se constituem como elementos funcionais referentes aos aspectos práticos relacionados à leitura, mas que não abarcam o que essencialmente está envolvido neste conceito.

Em ambas as estruturas representacionais apareceram, contudo, ainda que em pequena quantidade e frequência, elementos como “aprender” e “entender” que se ligam de modo mais direto ao sentido implícito no conceito de leitura enquanto processo polissêmico, dinâmico, e relacional que vai além da mera decodificação, pressupondo, portanto momentos de significação e compreensão; o que pode sugerir que esteja em curso uma evolução na representação social dos alunos sobre as práticas de leitura.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEITE, Tânia Maria Rios, SOUZA Ivane Pedrosa de. Leitura letramento e alfabetização na escola. In BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo e SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

BIODERE, Neide. **Práticas de leitura: concepção de uma docente da 1.a série do ensino fundamental da cidade de Umarama – PR**. Marília: UNESP, 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Poder e Discriminação. In GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

**FONTE DE FINANCIAMENTO:** Pesquisa realizada com concessão de Bolsa PROLICEN/PROGRAD/UFG

## FATORES DE RETENÇÃO DOS ACADÊMICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARFOR EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**FALCHI**, Vanessa Leonel<sup>1</sup>; **FRANÇA**, Gisleine Fernanda<sup>2</sup>; **SPINDOLA**, João Paulo da Silva<sup>3</sup>; **LEMOS**, Cristiane Lopes Simão<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Educação à Distância, Curso de Ciências Biológicas – PARFOR, Fatores de permanência

### Introdução

De modo geral, entende-se por educação à distância (EaD) o ensino e aprendizagem na qual o aluno e o professor estão a maior parte do curso separados em relação ao tempo e à distância, porém o processo de aprendizagem ocorre em diferentes momentos. De acordo com Belloni (2012), na EaD o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Já segundo Gonzáles (2009), a EaD é uma estratégia para oferecer educação à população que, por razões diversas, tem dificuldade de acesso a serviços educativos regulares.

A EaD é uma modalidade educacional que cada vez mais é difundida no Brasil. Conforme Lima e Ramos (2015), a EaD no Brasil já existia desde 1904, com a instalação das Escolas Internacionais que eram vinculadas às norte-americanas, usando como tecnologia básica os manuscritos. Em 1923 foi criada a rádio educativa, com cursos e programas, que tinham fins sociais e educativos. Depois de 1970, surgiram os cursos de formação pela televisão, os telecursos. Já em 1994, foram criadas as Universidades Abertas no Brasil (UAB), para a oferta de ensino superior via EaD. Porém, foi inserida oficialmente no sistema educacional brasileiro, em 1996, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mesmo com tantos anos de existência da EaD, essa modalidade educacional ainda apresenta alguns problemas, como os baixos índices de permanência.

---

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

<sup>2</sup> Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: gi\_franca@yahoo.com.br;

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

<sup>4</sup> Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: professoracristi@gmail.com;

## Justificativa

A realidade do Brasil quanto à deficiência na quantidade de profissionais na área educacional e o número significativo de pessoas que atuam como docentes e não são profissionais da área se torna algo preocupante, que pode comprometer a qualidade do ensino básico brasileiro. Conforme Toschi (2004), a carência de professores para a educação básica em parte motivou o desenvolvimento de programas de formação de professores em EaD, como o Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica (PARFOR).

Este estudo foi realizado com os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, licenciatura, em EaD, vinculados ao programa PARFOR, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), ingressantes no ano de 2011. O curso apresentava polo na cidade de Mineiros e Goianésia, contando inicialmente com 93 acadêmicos. Ao final, houve apenas 30 concluintes. Observando os altos índices de evasão, buscou-se analisar os possíveis motivos que levaram os acadêmicos a permanecerem no curso até sua conclusão e o perfil desses alunos concluintes.

O estudo contribui para reflexão sobre formação acadêmica por meio da EaD, quanto formação de professores de Ciências Biológicas de educação básica que não tinham formação específica para a docência. Os acadêmicos que concluíram o Curso atualmente se encontram com formação adequada ao papel que exercem e com melhor qualificação, podendo contribuir mais para uma melhora na qualidade do ensino básico brasileiro.

## Objetivos

Este trabalho tem por objetivo analisar os fatores que influenciaram na permanência dos acadêmicos no Curso de Ciências Biológicas em Licenciatura, PARFOR, modalidade EaD. Os objetivos específicos foram: descrever o perfil desses acadêmicos, levantar dados sobre as motivações e relações pessoais dos estudantes com: colegas, tutores e professores.

## Metodologia

A coleta de dados foi realizada através da construção e aplicação de um questionário contendo 52 questões, com perguntas fechadas e abertas. As questões tinham como objetivo conhecer os perfis dos acadêmicos, a rotina diária, suas

relações pessoais e motivações dos acadêmicos, que possam ter influenciado na permanência no curso.

Os questionários tiveram como respondentes os acadêmicos que estavam matriculados no último período do curso de Ciências Biológicas, licenciatura, PARFOR, na modalidade EaD. Os respondentes totalizaram 31 estudantes, dos polos de Goianésia e de Mineiros. Os questionários foram aplicados de forma direta aos acadêmicos, sendo entregue a eles o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a análise dos dados quantitativos, foi feita uma planilha no Excel. As perguntas fechadas originaram os dados quantitativos que foram analisados, por meio da análise quantitativa descritiva.

Já as perguntas abertas possibilitaram obter os dados qualitativos, que foram analisados buscando entender também o que levaram os acadêmicos a permanecer e finalizar o curso. Conforme Gatti (2004), quando combinados, os métodos quantitativos e qualitativos podem enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos.

## Resultados

Os acadêmicos concluintes no Curso de Ciências Biológicas, PARFOR, modalidade EaD, eram representados por aproximadamente 84% de mulheres, com 64,5% dos acadêmicos apresentando faixa etária de 31 a 40 anos. Vale destacar que 48,38% dos estudantes, concluíram o ensino médio na década de 90.

Dos respondentes, 58,06% deles fizeram outro curso superior antes. Cerca de 54,84%, possuíam computador e Internet durante o curso e 80,64% dos acadêmicos apresentavam conhecimento de informática.

Cerca de 96,77% dos cursantes trabalhavam durante o curso, 48,39% deles, com carga horária de trabalho de 40 horas por semana, sendo que apenas 12,9% nunca haviam atuado como docentes. Deve ser destacado, que o PARFOR, é um programa voltado para a qualificação dos professores que atuam no ensino básico e não possuem formação específica para a área.

Dos acadêmicos, 66,67% relataram que tiveram apoio por parte do empregador, enquanto estavam fazendo o curso. Ter apoio da instituição foi considerado como um fator facilitador que contribui positivamente para a permanência dos alunos no curso, sendo que 66,67% deles afirmaram que tiveram



tempo de estudar mesmo trabalhando. Por volta de 35,48% dos acadêmicos possuem renda que equivale a principal para o sustento de sua família.

Analisando as relações pessoais dos acadêmicos, com os colegas, tutores e professores, essas foram consideradas importantes e influenciaram os acadêmicos na sua permanência no curso. Cerca de 96,77% dos acadêmicos se sentiram motivados ou tiveram incentivo constante devido ao relacionamento com os tutores.

Dos concluintes, 45,16% deles trocavam e-mail com muita frequência com seus colegas, relacionado com curso e para relacionamento pessoal apenas 22,58% dos acadêmicos trocavam e-mail com muita frequência. Esses 83,87% afirmaram usar redes sociais para comunicar com os colegas. Em torno de 96,77% acreditam que suas relações sociais e interpessoais com seus colegas, tutores e professores, de alguma maneira contribuíram para a sua permanência no curso.

## Conclusões

Por meio da análise dos dados foi observado que o perfil dos acadêmicos que alcançaram a conclusão no Curso de Ciências Biológicas em Licenciatura, PARFOR, modalidade EaD, era constituído por um público predominantemente feminino, por adultos, que já trabalham e que trabalha ou já trabalhou na docência.

Os fatores que contribuíram principalmente para que os acadêmicos permanecessem até a conclusão do curso foram: motivações que receberam dos tutores, professores e colegas; motivações para capacitação profissional e melhora financeira, por na maioria serem o principal responsável pela renda do seu grupo familiar, devido melhoras profissionais.

Sabendo os fatores que contribuíram para a permanência dos acadêmicos no curso, estes podem ser reforçados com intuito de que os índices de estudantes que alcançarão a formação aumentem.

## Referências

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

LIMA, D. da C. B. P.; RAMOS, E. C. A. Políticas e estratégias da Educação a Distância, por meio da UAB, na formação de professores. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 16, n. 26, p. 55-70, 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1678/1855>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TOSCHI, M. S. Processos Comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Minas Gerais, v. 3, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <<http://relatec.unex.es/article/view/169/159>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

**Fonte de financiamento:** PROLICEN/ Universidade Federal de Goiás.

## O PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS NA VIDA DOS PROFESSORES

**FRANÇA**, Vitória Palhares França<sup>1</sup>; **SANTANA**, Alba Cristhiane<sup>2</sup>.

**Palavras-chave:** Processo Avaliativo - Mediação Pedagógica – Afetividade

Esse estudo foi desenvolvido a partir de um Projeto de pesquisa que visa compreender como as práticas de avaliação do professor desenvolvidas em sua mediação pedagógica participam da construção de significados e atitudes do aluno em relação à língua portuguesa, considerando a participação da dimensão afetiva. E ainda pretendeu-se investigar como o desempenho do aluno em atividades de avaliação pode afetar o professor e suas decisões pedagógicas. O objetivo do estudo se configurou na análise de como o processo avaliativo desenvolvido pelo professor de língua portuguesa, por meio da mediação pedagógica, afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

A base teórica da pesquisa é a perspectiva histórico-cultural, apoiada nos estudos de Vygotsky (2003), que valoriza a compreensão dos processos de significação que ocorrem na interação dos sujeitos e que orientam suas ações e percepções de si e da sociedade. Nessa perspectiva, os processos de significação podem ser compreendidos por meio da análise de narrativas dos sujeitos, com foco nos significados que atribuem aos fenômenos pesquisados.

Segundo Leite (2006) a mediação do professor abrange os objetivos de ensino, os procedimentos de ensino e de avaliação que são desenvolvidos, o material didático adotado e a relação vivenciada com os alunos. Dessa forma, o professor contribui para o aluno estabeleça relações positivas (ou não) com os conteúdos escolares, e as decisões que toma em relação à avaliação são parte fundamental desse processo, devendo ser vistas não como um fim em si mesmo, mas como um meio de apropriação do conhecimento por parte do aluno.

A fim de investigar a mediação pedagógica desenvolvida nas atividades avaliativas no contexto escolar, nosso foco de análise foram as atividades realizadas dentro da sala de aula, o plano de aula usado, o tipo de avaliação e os significados

<sup>1</sup> Faculdade de Letras/UFG - e-mail: [vitoria.pf@bol.com.br](mailto:vitoria.pf@bol.com.br).

<sup>2</sup> Faculdade de Letras/UFG - e-mail: [albapsico@gmail.com](mailto:albapsico@gmail.com).

que os alunos atribuem à essa mediação feita pelos professores referente ao processo avaliativo.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e os procedimentos adotados foram: análise documental de atividades avaliativas; questionário aplicado com os alunos, e entrevista com professores e alunos. O contexto da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental, selecionada dentre instituições públicas no município de Goiânia que atendem alunos de licenciatura em atividades de estágio. Foi selecionado um docente do ensino fundamental e seus alunos, da área de Língua Portuguesa, por ser a área de estudo da aluna-bolsista. Os participantes do estudo foram os alunos da turma citada, sendo 15 alunos do 9º ano do E.F.

Os resultados foram analisados em dois eixos: dimensão pessoal e dimensão pedagógica. O estudo evidenciou como a mediação pedagógica possibilita a interação do aluno com o objeto de conhecimento e destacou aspectos relacionados aos procedimentos de avaliação, a relação afetiva do professor com a construção do procedimento avaliativo, em especial, à relação estabelecida entre professores e alunos. Observamos que os alunos atribuem fundamental importância ao professor no processo avaliativo. Há também uma valorização, por parte da professora, da dimensão afetiva, ao perceber que a avaliação afeta os alunos e a relação a ela própria.

Identificamos que os procedimentos de avaliação desenvolvidos pelo professor em sua mediação precisam assumir um caráter diagnóstico, de acordo com a definição de Luckesi (2002), se tornando dessa forma, em instrumentos de reflexão por parte de professores e alunos.

## Referências

- LEITE, S.A.S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

## **A África nas representações cartográficas dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II.**

Alecsandro J. P. Ratts,  
Universidade Federal de Goiás, alex.ratts@gmail.com

Wanderson V. C. Corado,  
Universidade Federal de Goiás, wand.corado@gmail.com

### **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho é uma abordagem referente à representação cartográfica do continente africano presente nos livros didáticos de geografia da educação básica. Desta maneira propomos a fazer uma análise do material didático intitulado, Estudos de Geografia: O espaço do Mundo da editora FTD, 2012, utilizado na instituição escolar de Goiânia onde realizei as atividades da disciplina de Estágio Obrigatório II do curso de Licenciatura em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás.

### **OBJETIVOS**

O estudo tinha como objetivos: Análise crítica do material didático escolhido no processo de auxílio para elaboração de novos materiais didáticos de geografia, mais especificamente a utilização da cartografia como linguagem de representação espacial, voltados para a educação básica; Contribuir para que a discussão científica seja materializada nas salas de aula, além de apresentar sugestões teóricas e metodológicas colaborem para a aquisição de conhecimento; Elaboração<sup>1</sup> de artigos para apresentação e publicação em eventos, bem como em revistas especializadas na área de estudo; Realização de colóquio sobre o ensino de Geografia da África.

### **METODOLOGIA**

O desenvolvimento deste trabalho, em um primeiro momento, apresenta como a principal metodologia proposta, realizar uma análise do material didático de Geografia da educação básica do ensino fundamental II utilizado no ambiente escolar onde realizou-se as atividades referentes à disciplina de Estágio Obrigatório II do Curso de Geografia.

Estava prevista também a consulta ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos currículos referência do estado de Goiás e do município de Goiânia<sup>2</sup>, do marco legal de implementação da Lei 10.639/03 e do referencial teórico sobre as abordagens cartográficas na representação do continente africano.

<sup>1</sup> Os dois últimos objetivos não foram realizados, mas fui monitor voluntário da disciplina Tópicos em Geografia Humana: África, ministrada nos semestres 2015-2 e 2016-1 onde apresentei o material cartográfico do continente africano e colaborei na elaboração de roteiros acerca de países africanos com a ferramenta Google Earth. O artigo será elaborado para o semestre que se inicia (2016-2).

<sup>2</sup> Não identificamos nenhum material de orientação acerca de África para o município de Goiânia e o Estado de Goiás

## ANÁLISE DE DADOS

O uso da linguagem cartográfica é um caminho metodológico importante para trabalhar os conteúdos da geografia na educação básica e por isso alguns desafios são evidenciados no desenvolvimento de determinadas abordagens no processo de ensino e aprendizagem. A representação cartográfica do continente africano no livro didático de geografia é um recurso utilizado pelo(a) professor(a) de Geografia da educação básica que necessita mobilizar um conjunto de linguagens para abordar os temas e conteúdos orientados pelos parâmetros curriculares (PCNs) que devem estar presentes no livro didático de Geografia de acordo com o Plano Nacional do Livro Didático e que ao mesmo tempo necessita dialogar com as demandas previstas pela Lei 10.639/2003.

Neste trabalho voltamos nossa atenção às observações realizadas por SANTOS (2010) que faz uma investigação, entre outros temas, no que diz respeito aos instrumentos de luta *anti-racismo* na educação básica, acerca dos conteúdos programáticos previstos no currículo praticado, materiais e métodos pedagógicos utilizados para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem tendo como ponto de partida a Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia que apresenta como desafio uma formação não racista, contribuindo para a construção de valores educacionais que promovam, sobretudo, a igualdade racial. Desta maneira podemos destacar os principais artigos apresentados pela Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras

. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra“."

A partir da leitura da Lei 10.639/2003 entendemos que o ensino sobre temas e conteúdos sobre o continente africano não se restringe a disciplinas específicas da educação básica. Desta forma, entendemos a necessidade de abordar em sala de aula os conhecimentos referentes à cultura e história do continente africano levando em consideração as espacialidades e heterogeneidades que o continente apresenta.

Com a implementação da 10.639/2003 torna-se obrigatório para as disciplinas curriculares da educação trazer abordagens que se atenham aos conhecimentos sobre África. Neste momento



cabe ressaltar um elemento que contribui para pensarmos na importância da lei não somente pelo viés dos conteúdos, pois: “A importância da Lei para a geografia escolar não está restrita à sua implementação como conteúdo, tendo em vista que os alunos e alunas, negros e negras, desenvolvem em seus espaços com seus corpos inseridos nesse espaço [...]” (Santos 2015 p. 179)

[...] interação dos constituintes físicos e sociais, envolvendo, portanto, objetos e ações da vida cotidiana, na moradia, nos espaços públicos e privados, nos lugares de estudo, de lazer, de transporte, nas áreas de jardins, parques, nos rios, matas, florestas (CAVALCANTI, 2002: 17).

Ainda podemos pensar que os elementos da diáspora africana se tornam importantes para trazer significado ao processo de ensino e aprendizagem e contextualizar o cotidiano dos(as) estudantes, pois estes, estão expressos na religião, nas músicas, em alguns termos da linguagem e outras formas que caracterizam a cultura e formação do povo brasileiro, atendendo a implementação da Lei 10.639/03 que propõe a obrigatoriedade dos conteúdos no currículo escolar sobre a cultura, a história afro-brasileira e africana: “É necessário que o educando compreenda seu ambiente imediato, assim como as escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e internacional), e reflita sobre seu cotidiano articulado a essas escalas.” (HESPANHOL, 2006, p.77).

O Programa Nacional do Livro didático orienta que o material didático não seja o único recurso que deve ser mobilizado pelo(a) professor(a) de geografia. Pois outras metodologias e recursos devem ser incluídos para que possam alcançar os objetivos no processo de aprendizagem. Alguns critérios devem ser analisados ao escolher o material, pois a formação continuada e a contribuição para o desenvolvimento e construção dos conceitos, por sua vez, são metodologias que deveriam estar presente no material didático. Os conceitos básicos da geografia e as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da utilização do livro didático são apresentados junto aos temas orientados pelo currículo. Mas até mesmo no PNLD mais recente algumas falhas se repetem como podemos evidenciar na citação de Santos:

Livros didáticos de Geografia apresentam narrativas sobre a África que se iniciam pelo quadro natural e, em seguida, para falar dos processos históricos do continente africano, passam diretamente ao século XVI com a construção das rotas de comércio Europa Oriente e o tráfico negreiro. Daí, novo salto é dado até o estabelecimento de administrações coloniais européias na África, no século XIX, seguido da descolonização no século XX e algumas realidades atuais sempre socialmente catastróficas. (2010, p. 152).

Desta forma compreendemos que nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, vários recursos são mobilizados para a formação dos(as) estudantes, que ao mesmo tempo participam de maneira ativa na construção de conceitos ao trabalhar os conteúdos da Geografia em sala de aula. Uma vez que elementos da diáspora africana que estão presentes na cultura

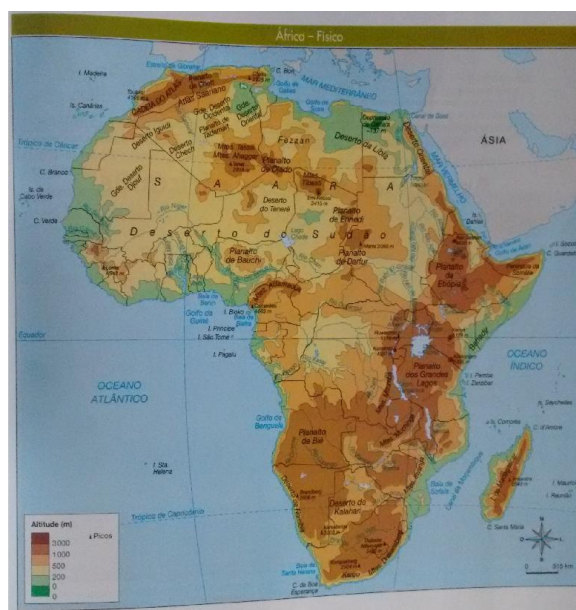
brasileira e que podem ser traduzidos a partir de uma leitura social, histórica e geográfica torna importante à reflexão sobre como o continente africano está representado nos materiais didáticos de Geografia e ao mesmo tempo esse material pode influenciar na construção de um olhar sobre a África.

O livro didático de geografia é, sem dúvidas, uma das ferramentas de apoio que diariamente os(as) professores da rede básica de educação mobilizam para encaminhar os conteúdos que devem ser abordados. A representação de imagens, mapas textos colaboram para a formação de imaginário social e interpretações outras acerca dos temas.

Para a Geografia, além das informações e análises que se podem obter por meio dos textos em que se usa a linguagem verbal, escrita ou oral, torna-se necessário, também, que essas informações se apresentem especializadas, com localizações e extensões precisas, e que possam ser feitas por meio da linguagem gráfica/cartográfica. É fundamental, sob o prisma metodológico, que se estabeleçam as relações entre os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, com suas espacialidades definidas (PCN/Geografia, 1998, p. 76).

Como observamos as representações cartográficas do continente africano no livro didático a partir do 6º ano do ensino fundamental II aborda as questões referentes ao quadro físico Natural. Os temas relacionados a relevo, vegetação clima e hidrografia são apresentados de maneira bem generalizada. A formação geológica, geomorfológica pouco aparece e as características pedológicas não são citadas, pois os textos e imagens parecem enfatizar a natureza “exótica” de partes do continente.

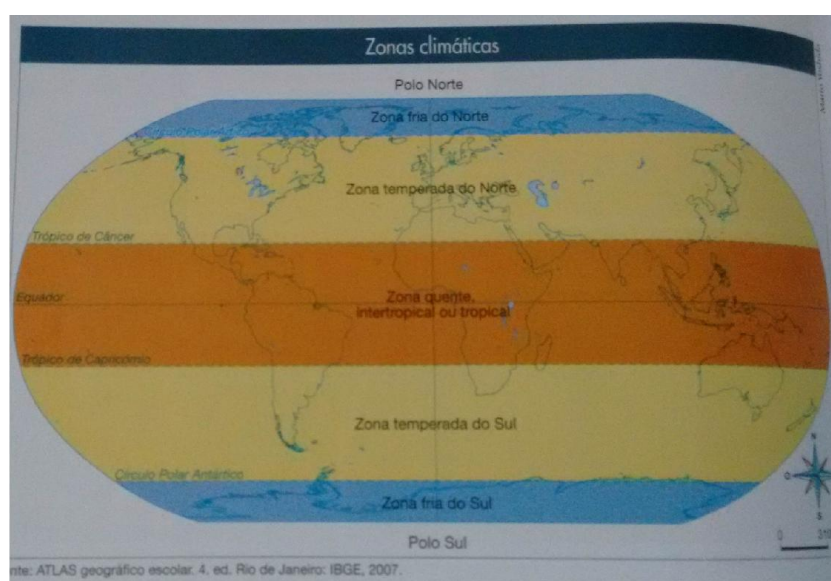
Figura 1. África – físico [altitude]



Fonte: TAMDJIAN e MENDES, p. 195 [sem fonte original]

São destaques as figuras referentes a savanas e desertos áridos e semiáridos. Aspectos importantes da formação geológica como os maciços cristalinos antigos e até os vulcões situados na região meridional do continente não são citados nem mesmo nos textos e caixas de rodapé. Os climas do continente são apresentados com base nas grandes zonas climáticas definidas pelas principais latitudes, ou seja, considerando que o continente se distribui nos dois hemisférios terrestres, um conjunto de fatores e elementos do clima não são abordados.

Figura 2. Climas do continente africano – Zonas Climáticas



Fonte: TAMDIAN, MENDES, p. 195

Fonte: Atlas geográfico escolar. 4, ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

O livro didático de geografia do 7º ano do ensino fundamental II aborda os temas referentes à formação do território brasileiro, a representação cartográfica do continente africano aparece logo no segundo capítulo, quando se refere ao período colonial, tráfico negreiro e a utilização do trabalho da população negra escravizada no século XVI e XVII. Foram observados apenas dois mapas do continente africano, pois os mesmos se referem às rotas de comércio de população negra com a legenda fazendo referência ao material *world history atlas 2005*.

O livro didático referente ao 8º do fundamental II apresenta um capítulo sobre o neocolonialismo no continente africano, a conferência de Berlim e os eventos que levaram à primeira guerra mundial. Neste capítulo os mapas mostram o domínio das potências imperialistas sobre as regiões desse continente e a exploração de recursos naturais para abastecer a revolução industrial europeia.

O livro didático do 9º é um volume que apresenta dois capítulos específicos chamados “O

Espaço Geográfico Africano: Natureza, Território e Sociedade I e II”. Em um primeiro momento podemos observar uma descrição dos aspectos físico naturais do continente e assim as representações cartográficas aparecem com um pouco mais de frequências. Alguns mapas que demonstram toda a questão ambiental e o extrativismo vegetal nas grandes florestas da região meridional do continente africano.

No entanto, estas representações em alguns casos não apresentam legenda e os textos e explicações estão desassociadas dos mapas. Logo depois notamos que a abordagem muda para outro viés, propriamente aspectos da população e da cultura que passam a ser espacializados no continente, trazendo mapas com referências e textos que estão relacionados aos mapas e as legendas. Notamos que a maneira como o continente africano é representado no material analisado apresenta os mesmos problemas evidenciados por Ratts et al (2007).

Fazendo uma análise acerca das propostas apresentadas no PNLD do ano de 2015 podemos evidenciar nos critérios postos pela ficha de conteúdos e avaliação pedagógica identificada no item C os pareceres que orientam as abordagens sobre as relações etnicorraciais e ensino de Geografia da África, bem como a legislação, diretriz e normas oficiais relativas ao ensino.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (que tratam da obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica), e Lei nº 11.525/2007 (que trata dos direitos das crianças e adolescentes no ensino fundamental).

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. 02/2012).

Parecer Conselho Nacional de Educação CEB nº 15, de 04/07/2000 sobre uso de imagens comerciais nos Livros Didáticos.

Parecer Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 03, de 10/03/2004 sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (PNLD, 2015 p. 18)

Destacamos a importância do livro didático de Geografia como recurso utilizado, na maioria das situações, para encaminhar os temas e conteúdos orientados pelos Parâmetros Nacionais e as observações ponderadas a partir das análises realizadas nesta pesquisa não reproduz um discurso contra este recurso, pelo contrário, reconhecemos a importância do recurso referido e apontamos para alguns avanços evidenciados no PNLD de 2015 e 2016.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

O continente africano que está representado na coleção do material didático demonstra algumas lacunas temporais no que diz respeito aos processos históricos de determinados países, assim como, em alguns casos os fenômenos representados estão em sua maioria associados a imagens negativas e homogeneizadas. E ainda percebemos que alguns textos, que não fazem referências aos mapas, contribuem para uma visão possivelmente estereotipada dos elementos espaciais fazendo alusão à ideia de homogeneidade do continente e escondendo a diversidade étnica, social, cultural, política e econômica pertinente a cada um dos países africanos.

Entretanto, as representações cartográficas da África presentes nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental II recomendados pelo PNLD, utilizados no Colégio Atlanta escola particular onde foi desenvolvida a pesquisa, são as únicas ferramentas metodológicas de apoio para o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem sobre a África em meio à falta de indicação de como buscar e elaborar temas e conteúdos sobre o continente.

Nos últimos 10 (dez) anos, os livros didáticos tiveram suas características transformadas em razão de algumas leituras críticas que deles se fizeram. Para Sposito (2006, p.56), o livro didático, que exerce papel ativo, quase como elemento autônomo no processo de ensino-aprendizagem, é compreendido como recurso que pode ser mobilizado para referenciar temas e conteúdos da geografia escolar. No entanto, de acordo com a análise de Santos (2010), ainda existem muitas falhas, principalmente na forma como os conteúdos sobre África são apresentados.

Dando continuidade a esta reflexão, percebemos que é necessário entender por que a cartografia do continente africano exposta nos livros didáticos de geografia escolar que analisamos neste trabalho ainda aparece com lacunas e com descontextualizações da vida social, trazendo uma representação coletiva sobre a África física com maior relevância, no entanto com algumas generalizações. Nesse sentido, com este estudo apontamos para perspectivas metodológicas que tratem as representações cartográficas desse continente de modo crítico ao que existiu até agora e trazendo elementos constitutivos de uma África viva, social e referencialmente contextualizada nos significados dos povos africanos e também ao seu aspecto físico natural.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael S. A. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005, v. 1, p. 173-184.

CAVALCANTI, Lana, Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas SP. Editora Papirus, 2012

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 73-85.

MANTOVANI, Katia P. O Programa nacional do livro didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público. Dissertação (mestrado em Geografia Humana). São Paulo: USP, 2009.  
Programa Nacional do Livro Didático. 3. Geografia. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2016

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. Revista da casa de Sobral, Sobral, v./9, n. 1, 2006/2007, p. 45-59,.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e Currículo: questão a partir da lei 10.639. Terra Livre. São Paulo. Ano 26,v.1,n.34.P.142-158.Jan-jun2010. Disponível em <[http://www.agb.org.br/files/TL\\_N34.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N34.pdf) acesso em 10-04-2015>

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Org.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. -3 ed.- São Paulo: Contexto, 2006, p. 56.

TAMDJIAN, James Onnig, Estudos de Geografia: O espaço do Mundo II, 9º ano James e Mendes. Editora São Paulo: FTD, 2012.

TAMDJIAN, James Onnig, Estudos de Geografia: O espaço do Mundo II, 8º ano James e Mendes. Editora São Paulo: FTD, 2012.

TAMDJIAN, James Onnig, Estudos de Geografia: O espaço do Mundo II, 7º ano James e Mendes. Editora São Paulo: FTD, 2012.

TAMDJIAN, James Onnig, Estudos de Geografia: O espaço do Mundo II, 6º ano James e Mendes. Editora São Paulo: FTD, 2012.