15° congresso de pesquisa, ensino e extensão

conpeex

Ciência para redução das desigualdades

APOIO: Banco do Brasil, Adufg Sindicato, SINT-IFESgo, FUNAPE, FAPEG, PUC Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal Goiás

REALIZAÇÃO: UFG Universidade Federal de Goiás

PROLICEN

Autor	Trabalho
ALCILAS BORGES DA SILVA JUNIOR	COMO O CONTEXTO INFLUENCIA NO COMPORTAMENTO TÁTICO-TÉCNICO DO APRENDIZ: O CASO DO VOLEIBOL
ALESSANDRO TEIXEIRA DE OLIVEIRA	A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIMENTAÇÃO E OS ASPECTOS DA QUÍMICA QUÂNTICA NO MODELO ATÔMICO DE BOHR1
ANA LAURA BRASIL PERALTA	A FIGURA CERTEZA SENSÍVEL PELA CATEGORIA CONSTRANGIMENTO EM REBOUL
ANDREZA LUCENA MINERVINO DE SA	PEQUENOS BRINCANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA EM DANÇA E CULTURAS POPULARES BRASILEIRAS
ANNA CAROLINA SOUZA DE OLIVEIRA	AEE: ALEGRIA DE ESTUDAR COM EQUIDADE
BARBOSA	VIVÊNCIAS PARA ALÉM DO TRABALHO: REPRESENTAÇÕES E METODOLOGIAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (GOIÁS, 2017).
BRUNO LINHARES DUARTE	DANÇAS POPULARES E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DE UM ARTISTA-DOCENTE EM FORMAÇÃO.
CAROLINE NUNES DE CARVALHO	A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA
CELSO GARCIA	A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA
CRINCIA MIRSSE LIMA SILVA PINHEIRO	DIFERENTES SUJEITOS E DIÁLOGOS NA INTERTEXTUALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

DIEGO PASTANA DA SILVA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
FELIPE NASCIMENTO DE ALMEIDA	A LEGITIMAÇÃO JURISDICIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CÂMARA DOS DEPUTADOS.
FERNANDA DA SILVA LUZ	LEITURA DE POESIA, FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO
GABRIEL FERREIRA CORDEIRO	O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA NA EJA: O LUGAR DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS
GABRIEL MARTINS CAVALLINI	AS POTENCIALIDADES DA GEOTECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL SOBRE A REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA (RMG)
GABRIELA RODRIGUES DA SILVA	SUPERANDO DIFICULDADES MATEMÁTICAS NA PASSAGEM DO ENSINO BÁSICO PARA O SUPERIOR
GABRIELLA DIAS	A MEMÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO C.A./CEPAE CONTIDA NOS DIÁRIOS DE CLASSE /1968/1978
GABRIELLA FERNANDA DE SOUZA VITORINO	JOGOS TEATRAIS PARA EDUCAÇÃO: A MITOLOGIA DAS PRIMEIRAS ETNIAS DE NOSSA TERRA
GABRIELLE CRISTINE MONTEIRO OLIVEIRA	EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MERCADO DE TRABALHO
GEISA L. MARIZ	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA PELA LEI 10.639/03: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
GUSTAVO NOBRE VARGAS	EXPERIMENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

IGOR DA SILVA ROVIRO	HISTÓRIA E LITERATURA: CONSUMO DE LITERATURA DISTÓPICA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE JATAÍ - GOIÁS
IGOR GABRIEL CHAVES DOS SANTOS	INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONHECENDO SUAS BASES, ESTRATÉGIAS E AÇÕES
ISABELLA DOS SANTOS LIMA	O SEQUESTRO DE AUTA DE SOUZA, FRANCISCA JÚLIA NA HISTÓRIA DA POESIA BRASILEIRA
ITALO AUGUSTO DE CASTRO	CORPOS E IDENTIDADES DISSIDENTES: O DOCUMENTÁRIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL
IURY KESLEY MARQUES DE OLIVEIRA MARTINS	HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS ¿ QUE AÇÕES SÃO REALIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL?
JAKELLINE PRADO SANTOS	PROLICEN: PESQUISA E LEITURA DE POESIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
JARDESON RODRIGUES DA SILVA DE SOUSA	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE
JUAN DE PAULA FERREIRA	REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA - CIENTÍFICA SOBRE O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
JÚLIA VIEIRA SOUSA	TRABALHO COLABORATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
KARLA CAROLINE ARAUJO FREITAS	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE USO SUSTENTÁVEL NA MICRORREGIÃO DO VÃO DO PARANÃ (GO)

KELLY RITA FERREIRA DOS SANTOS SILVEIRA	ROBÓTICA EDUCACIONAL: AÇÕES E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
LETICIA SILVA ALVARENGA	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A COMPREENSÃO DE ALUNOS ACERCA DA IMAGEM DO BANDEIRANTE
LORENA ROSA QUILES DE OLIVEIRA	LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE: MEMES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO
LUANA DA SILVA SANTIAGO	O PIBID NA UFG/REGIONAL JATAÍ: AÇÕES, PRODUÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE
MARA DIVINA DA COSTA	ANÁLISE DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA TECNOLOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA NO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)
MARCO ANTONIO SILVA SANTOS	POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTOS DE PENSAMENTOS MATEMÁTICOS AVANÇADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARCOS ANTONIO ALVES FILHO	AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO USO DO LAPTOP DO PROUCA: UM PRIMEIRO OLHAR
MARIANA FERREIRA HERCULANO	ANÁLISE DOCUMENTAL DE VÍDEOS EDUCACIONAIS SOBRE EXPERIMENTOS DE QUÍMICA PRESENTES DO YOUTUBE
MARILIA CAETANO RODRIGUES MORAIS	A COLEÇÃO KARAJÁ W. LIPKIND (1938) COMO EIXO TRANSVERSAL PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E INTERCULTURAL
MAYANE DO NASCIMENTO LIMA LEITE	DIVERSIDADE CULTURAL E ETNICORRACIAL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE ENSINO DE GOIÂNIA E ENTORNO

MILENA LOUISE RODRIGUES ROSA	DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FEFD/UFG
MIRIAN RODRIGUES DE SOUZA	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - UMA ABORDAGEM CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE BAUMAN
PEDRO HENRIQUE GOUVEIA ARANTES	FALANDO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DE ENSINO PARA O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA
PEDRO PAULO GALDINO VITORINO DIAS	O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL
REGINA NAYARA MAIA DA SILVA	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O MUNICÍPIO DE JATAÍ NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFG DE 2005 A 2015: APORTE TEÓRICO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
SOLANGE DE JESUS SILVA	O QUE É SER QUILOMBOLA: UM DIÁLOGO ENTRE ADOLESCENTES E ADULTOS
THAYNARA DE OLIVEIRA FARIA	RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO DE QUÍMICA
TIAGO MARTINS DOS SANTOS BARBOSA	SEXUALIDADE NA ESCOLA: DISTORÇÕES NO USO DE TERMINOLOGIAS E PROBLEMAS DE CONCEITUAÇÃO
TÚLIO BORGO	DIALOGIA E ENUNCIAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

VANESSA DUARTE VOSKELIS	DANÇA RECICLADA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE DANÇA
VANESSA PINTO MORAES	PROFESSORES SURDOS EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE SITES DE REDES SOCIAIS.
VERA LUCIA DE SOUZA FERREIRA	SEXUALIDADE E GÊNERO NA DINÂMICA CAMPESINA: UM DEBATE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
VITORIA SANTOS CARVALHO	A POESIA E A INTERAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE NATURAL, MENTAL E SOCIAL
WELLIDA CRISTINA PEREIRA	A CIDADE COMO PRÁTICA DIDÁTICA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

COMO O CONTEXTO INFLUENCIA NO COMPORTAMENTO TÁTICO-TÉCNICO DO APRENDIZ: O CASO DO VOLEIBOL

HOW THE CONTEXT INFLUENCES THE TACTICAL-TECHNICAL BEHAVIOR OF THE LEARNERS: THE CASE OF VOLLEYBALL

CÓMO EL CONTEXTO INFLUENCIA EN EL COMPORTAMIENTO TÁCTICO-TÉCNICO DEL APRENDIZ: EL CASO DEL VOLEIBOL

Gustavo De Conti Teixeira Costa

Alcilas Borges da Silva Junior

RESUMO: O estudo comparou o comportamento tático-técnico entre duas situações distintas de jogos reduzidos no voleibol. A amostra constituiu-se de 12 jogos disputados por duplas, sendo 6 praticados em quadras de 3,0m x 3,0m (SIT1) e 6 de 2,0m x 4,5m (SIT2). Assim, comparou-se o comportamento de 12 participantes, com idade média de 16,7 ±1,5 anos e com 3,2 ±1,2 anos de prática. Os resultados mostraram que na recepção houve melhores resultados no ajustamento e na tomada de decisão na SIT2, enquanto que na SIT1 a eficácia foi mais elevada; no levantamento observou-se que a SIT2 apresentou melhores resultados no desempenho técnico, ajustamento e eficiência, enquanto que na SIT1 a eficácia foi mais elevada; no ataque, na SIT2, observou-se melhores resultados no ajustamento e na tomada de decisão. Conclui-se que as restrições ambientais influenciam nos comportamentos dos aprendizes, evidenciando que contextos ecológicos diferentes oportunizam ações inerentes ao ambiente específico de jogo.
Palavras-chave: Voleibol; Jogos reduzidos; Ações técnico-táticas.

ABSTRACT: The study compared tactical-technical behavior between two distinct situations of reduced games in volleyball. The sample consisted of 12 games played by doubles, which 6 were played in courts of 3.0m x 3.0m (SIT1) and 6 of 2.0m x 4.5m (SIT2). Thus, the behavior of 12 participants, with a mean age of 16.7 ± 1.5 years and 3.2 ± 1.2 years of practice, was compared. The results showed that at reception there were better results in adjustment and decision making in SIT2, whereas in SIT1 the efficacy was higher; in the survey it was observed that SIT2 presented better results in technical performance, adjustment and efficiency, whereas in SIT1 the efficacy was higher; in the SIT2 attack, better results were observed in adjustment and decision-making. It is concluded that environmental restrictions influence the behaviors of the learners, showing that different ecological contexts provide opportunities inherent to the specific game environment.

Keywords: Volleyball; Reduced games; Technical-tactical actions.

RESUMEN: El studio comparó el comportamiento táctico-técnico entre dos situaciones distintas en el voleibol. La muestra se constituyó de 12 partidos disputados por duplas 6 practicadas en campos de 3,0m x 3,0m (SIT1) y 6 de 2,0m x 4,5m (SIT2) . Se comparó el comportamiento de 12 participantes (16,7 años y 3,2 años de práctica). Los resultados mostraron que en la recepción, en la SIT2, hubo mejores resultados en el ajuste y en la toma de decisión en la SIT2, mientras que en la SIT1 la eficacia fue mayor; en el levantamiento se observó que en la SIT2 se presentaron mejores resultados en el desempeño técnico, ajuste y eficiencia, mientras que en la SIT1 la eficacia fue mayor; en el ataque, en la SIT2, se observaron mejores resultados en el ajuste y en la toma de decisión. Se concluye que las restricciones ambientales influencian en los comportamientos de los aprendices.

Palabras clave: Voleibol; Juegos reducidos; Acciones técnico-tácticas.

1 INTRODUÇÃO

A resolução de situações problemas é vital ao ensino dos esportes, sendo que o ambiente de aprendizagem deve refletir o cenário real, ou seja, as imprevisibilidades (SANTOS et al., 2016) e, neste processo de aprendizagem e ensino, a capacidade de usar processos cognitivos não deve oportunizar que a técnica seja ensinada separadamente da tática (SMITH, 2014). Além disso, para alcançar um resultado ainda mais efetivo no processo de aprendizagem e ensino são necessárias as capacidades perceptivas e de tomada de decisão, bem como a coordenação inter-membros das equipes (SANTOS et al., 2016). Deste modo, aprender certas habilidades de jogo só tem significado quando estas são aplicadas em configurações esportivas ecológicas (SMITH, 2014), sendo necessário respeitar os princípios da aprendizagem tática segundo a complexidade o esporte coletivo (MEMMERT; HARVEY, 2010; MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2013).

Com o intuito de fornecer indícios sobre o tratamento didático ao ensino dos esportes, vários modelos de ensino se focaram no conteúdo dos esportes (ARAÚJO et al., 2016; HASTIE; MESQUITA, 2016), sendo que os modelos de ensino contemporâneos, embasados nos princípios pedagógicos das abordagens baseadas na realização de jogos propostas, principalmente, pelo Teaching Games For Understand (TGFU) (BUNKER; THORPE, 1982), mostram quatro princípios pedagógicos deste modelo que são a amostragem, complexidade tática, modificação por representação e modificação por exagero (MESQUITA; GRAÇA; GOMES, 2005; PEREIRA; GRAÇA; BLOMQVIST, 2011; ARAÚJO et al., 2015). Assim, o aluno é o centro do processo de aprendizagem e o ensino deve pautar-se pela consciência e nas habilidades táticas por meio dos

jogos reduzidos (SSGs), oportunizando maiores níveis de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades relativas ao esporte em um contexto mais inovador (SERRA-OLIVARES, 2015).

Neste âmbito, observa-se que os modelos de ensino TGFU, versão atualizada, (HASTIE; CURTNER-SMITH, 2006), competência em jogos de invasão (MESQUITA et al., 2012), tactical games (PRITCHARD et al., 2014) e, especificamente no voleibol, o step game approach (ARAÚJO et al., 2017), assumem que o ensino deve ser tático-técnico, sendo que as tarefas devem refletir a compreensão das habilidades táticas e técnicas do jogo, aproximando-se das condições reais do mesmo (BETTEGA et al., 2015). Porquanto, os alunos devem resolver problemas de jogo progressivamente, desafiando a capacidade de compreensão e estágios atuais de aprendizagem, em sua maioria, a partir dos SSGs (BETTEGA et al., 2015; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2015; ARAÚJO et al., 2017).

Os SSGs, dentro das pedagogias não lineares (MOY et al., 2015; ARAUJO et al., 2016), permitem aos jogadores aprender novas habilidades em ambientes organizados a partir da interação social (KOEKOEK; KNOPPERS, 2015) e mostram-se como uma abordagem orientada por restrições ambientais à aquisição de movimentos e habilidades de tomada de decisão que permitem conduzir o aprendizado tático, técnico e físico dos jogadores (ALMEIDA; FERREIRA; VOLOSSOVITCH, 2013; DAVIDS et al., 2013). Neste âmbito, observa-se que, nos SSGs, torna-se necessário detectar a informação crítica presente nos estímulos ambientais disponíveis, permitindo que os jogadores calibrem suas ações para esta informação crítica. Assim, quando as dimensões do campo são manipuladas e a área de jogo pessoal relativa muda, há influência no comportamento tático-técnico do jogador (TIMMERMAN; FARROW; SAVELSBERGH, 2017).

Os estudos acerca dos jogos reduzidos nos diversos esportes mostram que reduzir o número de jogadores é uma estratégia comum, em jogos de invasão, e objetivam reduzir as demandas de atenção dos jogadores (RAMPININI et al., 2007) e aumentar a quantidade de ações tático-técnicas realizadas por jogador (CAPRANICA et al., 2001). Neste sentido, estas conformações geradas, a partir dos jogos reduzidos, permitem que os jogadores adquiram mais experiência tática em contextos situacionais (ALMEIDA; FERREIRA; VOLOSSOVITCH, 2013; CLEMENTE et al., 2012). Além disso, as pesquisas nesta área mostram que existem diferenças no comportamento tático-técnico segundo os esportes de invasão tais como o futebol (TRAVASSOS et al., 2014; AGIAR et al., 2015; SILVA et al., 2015; RIC et al., 2017), o basquete (BREDT et al., 2017), o

handebol (LACONO et al., 2016), o hockey (TIMMERMAN; FARROW; SAVELSBERGH, 2017) dentre outros, já que estes são organizados por suas respectivas especificidades.

Neste contexto, do ponto de vista da teoria ecológica, observa-se que os processos de percepção, cognição, tomada de decisão e ação sustentam os comportamentos dos movimentos intencionais, sendo qualificados em ambientes de aprendizagem dinâmico (ARAÚJO; DAVIDS; HRISTOVSKI, 2006). Assim, os comportamentos táticos consistem em adaptações intencionais às restrições ambientais impostas pelo contexto específico de jogo durante a realização das tarefas (TRAVASSOS et al., 2012). Entretanto, não está claro como os princípios pedagógicos influenciam os comportamentos táticos, especificamente como as restrições das tarefas modificam estes (SERRA-OLIVARES et al., 2015). Deste modo, não se encontra na literatura estudos que analisaram o efeito das restrições ambientais no comportamento tático-técnico de jogadores de voleibol masculino em SSGs. Assim, o objetivo do presente estudo foi comparar o comportamento tático-técnico no side-out entre duas situações distintas de jogos reduzidos no jogo de voleibol. Optou-se por analisar o site out, uma vez que este complexo de jogo mostra maior eficácia nos jogos (COSTA et al., 2014; COSTA et al., 2017).

2 MÉTODOS

2.1 Amostra

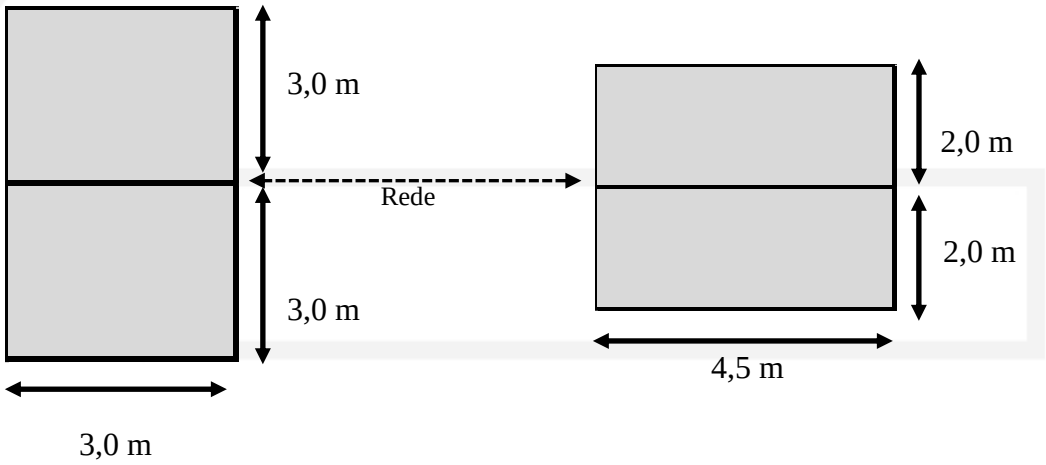
A amostra constituiu-se de 12 jogos disputados por duplas, sendo 6 praticados em quadras com a dimensão de 3,0m x 3,0m (SIT1) e 6 disputados em quadras com a dimensão de 2,0m x 4,5m (SIT2). Assim, comparou-se o comportamento tático-técnico de 12 participantes, estudantes do ensino médio com idade média de 16,7 ±1,5 anos e com 3,2 ±1,2 anos de prática e participantes da Seleção Goiana de Voleibol Masculino Juvenil.Delineamento

Os alunos foram divididos em duplas sendo que o atleta mais bem ranqueado fez dupla com o atleta pior ranqueado e assim sucessivamente. O ranqueamento dos atletas foi realizado por três treinadores experientes em voleibol, sendo que para este estudo adotou-se a definição proposta por Erickson et al. (2006), que estabelece o perito como um indivíduo muito habilidoso, reconhecido em um campo específico e com mais de 10 anos de prática deliberada.

Diante disso, cada dupla realizou dois jogos no primeiro dia de intervenção com intervalo mínimo de 10 minutos e após 48h de intervalo houve o segundo dia de intervenção em que cada

dupla realizou mais dois jogos com o mesmo intervalo e respeitando a mesma sequência de jogos, totalizando doze jogos, ou seja, seis jogos no primeiro dia de intervenção e seis jogos no segundo dia de intervenção. Os jogos ocorreram em quadras de 9 m^2, no entanto com configurações diferentes. No primeiro dia de intervenção, os seis jogos realizados na situação 1 (SIT1) ocorreram em uma quadra com dimensões 3,0m x 3,0m (figura 1-a), enquanto que no segundo dia de intervenção os seis jogos ocorreram em uma situação 2 (SIT2), em uma quadra com as dimensões 2,0m x 4,5m (figura 1-b).

Figura 2: a - Quadra e m situação (S1T1) b - Quadra em situação (S2T2).



2.2 Avaliação do comportamento tático-técnico

Com o intuito de avaliar o comportamento tático e técnico dos participantes recorremos ao instrumento denominado *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). Operacionalmente, o GPAI foi desenvolvido para avaliar comportamentos associados ao desempenho do jogo, presente na resolução de problemas táticos em contexto ecológico (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998). Assim, este instrumento de observação, pode ser utilizado para avaliar o desempenho real dos participantes/jogadores, através de observação direta, ou com recurso ao vídeo (observação indireta). Além disso, é possível utilizá-lo para medir o desempenho dos participantes/jogadores em diversos contextos, permitindo conhecer o comportamento tático e técnico destes durante o jogo (MAHEDERO et al., 2014).

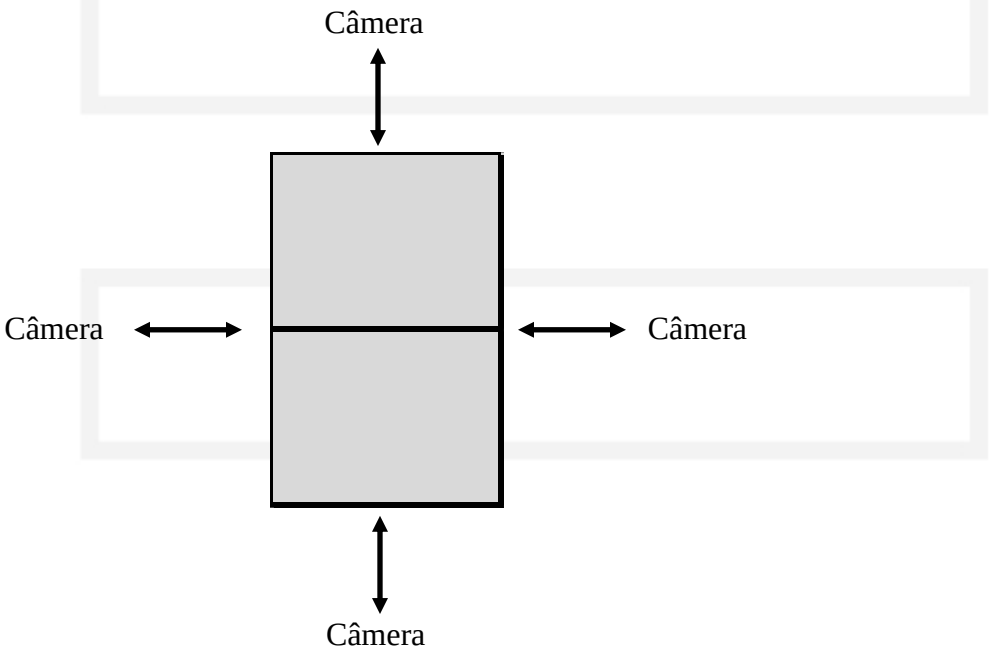
Neste contexto, utilizou-se o instrumento validado por Collet et al. (2011) e realizou-se a análise tático-técnicas dos fundamentos recepção, levantamento e ataque, de acordo com os

componentes de desempenho eficiência, eficácia, tomada de decisão e ajustamento. Segundo Porath et al. (2016) os critérios de observação da análise de desempenho podem ser compreendidos da seguinte forma: a eficiência caracterizada como a execução técnica; a eficácia como resultado da execução dos movimentos; o ajustamento como as movimentações e posturas realizadas antes, durante e depois do contato com a bola e as escolhas e decisões que são tomadas no jogo definidas como tomadas de decisão no jogo propriamente ditas.

2.3 Procedimento de recolha de dados

Todos os jogos foram filmados por quatro câmeras dispostas ao nível do solo, estando uma em cada lado da quadra e a distância de 3 metros das linhas demarcatórias da quadra do jogo (figura 2). Utilizou-se câmeras Sony com definição de 1080p HD e uma taxa de frequência de 60 Hz.

Figura 2: Disposição das câmeras durante a coleta



2.4 Procedimentos Estatísticos

Para análise descritiva dos dados recorreu-se aos dados em frequências, porcentagens, médias e desvios-padrão. Após a verificação da normalidade, por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, realizou-se a comparação das situações de jogo por meio do teste t-Student para

comparar o desempenho dos atletas, bem como recorreu-se ao qui-quadrado ($\chi 2$) e o poder do efeito phi (ϕ) para a análise das variáveis categóricas e o valor de significância, em ambos os casos, foi $p<0,05$. Para o cálculo da confiabilidade 30% das ações foram reanalisadas, ultrapassando o valor de referência de 10% (TABACHNICK; FIDELL, 2013) e os valores intra observadores ficaram entre 0,90 e 0,98 e o inter observadores entre 0,88 e 0,98. Os dados foram analisados no Statistical Package Social Science (SPSS).

3. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados segundo os fundamentos recepção levantamento e ataque. Na recepção o teste t para amostras independentes mostrou que houve diferença no item 1 [$t(178,38)= -6,704;p<0,05$] e item 2 [$t(225)= -3,951;p<0,05$] do ajustamento na recepção em relação à situação de jogo (tabela 1). Assim, na situação 4,5m x 2,0m os atletas deslocaram-se para ocupar a posição no espaço provável de queda da bola (item 1) e colocaram-se em posição de expectativa e ajustaram a sua posição em função da proximidade das linhas laterais (item 2) mais vezes do que na situação 3,0m x 3,0m. O teste t para amostras independentes mostrou que não houve diferença da eficiência na recepção em relação à situação de jogo

Tabela 1 – Comparação do ajustamento e eficiência na recepção em relação à situação de jogo.

		Aspectos analisados	Situação	Média ± DP	p
Recepção	Ajustamento	Desloca-se para ocupar posição no espaço provável de queda da bola (item 1).	3,0m x 3,0m	0,14 ± 0,35	0,001*
			4,5m x 2,0m	0,53 ± 0,50	
		Coloca-se em posição de expectativa e ajusta a sua posição em função da proximidade das linhas laterais (pé esquerdo a frente quando estiver mais próximo da linha a sua esquerda ou pé direito a frente quando estiver mais próximo da linha a sua direita) (item 2).	3,0m x 3,0m	0,34 ± 0,48	0,001*
			4,5m x 2,0m	0,60 ± 0,48	
		Depois de receber, desloca-se para realizar a próxima ação (ataque ou cobertura) (item 3).	3,0m x 3,0m	0,65 ± 0,48	0,256
			4,5m x 2,0m	0,72 ± 0,45	
	Eficiência	Membros inferiores semiflexionados e apoiados no chão no momento do contato (item 1).	3,0m x 3,0m	0,82 ± 0,38	0,617
			4,5m x 2,0m	0,85 ± 0,36	
		Posiciona o corpo atrás da bola e contata a bola no meio dos apoios (item 2).	3,0m x 3,0m	0,94 ± 0,23	0,387
			4,5m x 2,0m	0,91 ± 0,28	
		Contata a bola na plataforma formada pelos antebraços com os membros superiores em extensão (manchete) ou contata a bola acima e à frente do nível da testa (toque) (item 3).	3,0m x 3,0m	0,98 ± 0,15	0,793
			4,5m x 2,0m	0,98 ± 0,14	

*Diferença encontrada para $p<0,05$.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise inferencial dos dados, por meio do teste de qui-quadrado, mostrou que houve associação ($\chi 2$=14,57; p<0,001; ϕ=0,25) entre a tomada de decisão na recepção e a situação de jogo (tabela 2). Observou-se que houve associação positiva do item 2 da tomada de decisão (Mantém a bola em jogo na própria equipe, porém sem direcionamento) com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m e do item 3 (Antecipa-se e direciona a bola para a zona de levantamento) com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m. Por outro lado, observou-se associação negativa do item 2 com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m e do item 3 com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m. A análise inferencial dos dados, por meio do teste de qui-quadrado, mostrou que houve associação ($\chi 2$=5,83; p≤0,05; ϕ=0,16) entre a eficácia da recepção e a situação de jogo (tabela 2). Constatou-se que houve associação positiva do item 2 (Continuidade) com o jogo realizado em quadra 4,5m x 2,0m e do item 3 (Recepção Excelente ou ponto ao envia-la para a quadra adversária) com o jogo realizado na quadra 3,0m x 3,0m. No entanto, houve associação negativa do item 2 com o jogo 3,0m x 3,0m e do item 3 com o jogo praticado na quadra em formato 4,5m x 2,0m.

Tabela 2 – Tomada de decisão e eficácia na recepção em função da situação de jogo.

			Situação		Total
			3,0m x 3,0m	4,5m x 2,0m	
Tomada de Decisão na recepção	Envia a bola diretamente à quadra adversária.	Ocorrido	3	3	6
		Esperado	3,3	2,7	6,0
		% TD na recepção	50,0%	50,0%	100,0%
		% Situação	2,4%	2,9%	2,6%
		Resíduo Ajustado	-,2	,2	
	Mantém a bola em jogo na própria equipe, porém sem direcionamento (coloca a bola para cima).	Ocorrido	85	46	131
		Esperado	71,0	60,0	131,0
		% TD na recepção	64,9%	35,1%	100,0%
		% Situação	69,1%	44,2%	57,7%
		Resíduo Ajustado	3,8*	-3,8*	
	Antecipa-se e direciona a bola para a zona de levantamento.	Ocorrido	35	55	90
		Esperado	48,8	41,2	90,0
		% TD na recepção	38,9%	61,1%	100,0%
		% Situação	28,5%	52,9%	39,6%
		Resíduo Ajustado	-3,7*	3,7*	
	Total	Ocorrido	123	104	227
		% TD na recepção	54,2%	45,8%	100,0%
Eficácia da recepção	Erro.	Ocorrido	3	4	7
		Esperado	3,8	3,2	7,0
		% Eficácia recepção	42,9%	57,1%	100,0%
		% Situação	2,4%	3,8%	3,1%
		Resíduo Ajustado	-,6	,6	

Continuidade.	Ocorrido	79	80	159
	Esperado	86,2	72,8	159,0
	% Eficácia recepção	49,7%	50,3%	100,0%
	% Situação	64,2%	76,9%	70,0%
	Resíduo Ajustado	-2,1*	2,1*	
Recepção Excelente ou ponto ao envia-la para a quadra adversária.	Ocorrido	41	20	61
	Esperado	33,1	27,9	61,0
	% Eficácia recepção	67,2%	32,8%	100,0%
	% Situação	33,3%	19,2%	26,9%
	Resíduo Ajustado	2,4*	-2,4*	
Total	Ocorrido	123	104	227
	% Eficácia recepção	54,2%	45,8%	100,0%

*Diferença encontrada para p<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa

No levantamento o teste t para amostras independentes mostrou que houve diferença no item 1 [t(144,88)= -6,96;p<0,05] do ajustamento no levantamento em relação à situação de jogo (tabela 3). Assim, na situação 4,5m x 2,0m os atletas deslocaram-se rapidamente para a posição do levantamento (item 1) mais vezes do que na situação 3,0m x 3,0m. Ao analisar a eficiência do levantamento o teste t para amostras independentes mostrou que houve diferença no item 2 [t(144,88)= -4,75;p<0,05] em relação à situação de jogo (tabela 3). Assim, na situação 4,5m x 2,0m os atletas coordenaram a flexão e extensão dos membros superiores e inferiores (item 2) mais vezes do que na situação 3,0m x 3,0m.

Tabela 3 – Comparação do ajustamento e eficiência no levantamento em relação à situação de jogo.

		Aspectos analisados	Situação	Média ± DP	p
Levantamento	Ajustamento	Desloca-se rapidamente para a posição do levantamento (item 1).	3,0m x 3,0m	0,11 ± 0,31	0,001*
			4,5m x 2,0m	0,55 ± 0,52	
		Ajusta a posição corporal de acordo com a trajetória da bola (item 2).	3,0m x 3,0m	0,99 ± 0,10	0,341
			4,5m x 2,0m	1,00 ± 0,00	
		Estabiliza a posição corporal em função da zona de finalização do ataque (levantamento no plano frontal) (item 3).	3,0m x 3,0m	0,78 ± 0,42	0,708
			4,5m x 2,0m	0,80 ± 0,40	
	Eficiência	Contata a bola na plataforma formada pelos antebraços com os membros superiores em extensão (manchete) ou contata a bola acima e à frente do nível da testa (toque) (item 1).	3,0m x 3,0m	0,97 ± 0,17	0,147
			4,5m x 2,0m	0,92 ± 0,27	
		Coordena a flexão e extensão dos membros superiores e inferiores (item 2).	3,0m x 3,0m	0,22 ± 0,42	0,001*
			4,5m x 2,0m	0,54 ± 0,50	

No momento do contato, orienta a posição corporal para a zona de finalização do ataque (item 3).	3,0m x 3,0m	0,83 ± 0,40	0,927
	4,5m x 2,0m	0,84 ± 0,37	

*Diferença encontrada para p<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise inferencial dos dados, por meio do teste de qui-quadrado, mostrou que não houve associação ($\chi 2$=0,22; p>0,05; ϕ=0,03) entre a tomada de decisão no levantamento e a situação de jogo. Entretanto existiu associação ($\chi 2$=9,38; p<0,009; ϕ=0,22) entre a eficácia do levantamento e a situação de jogo (tabela 4). Observou-se que houve associação positiva da continuidade com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m e do ataque sem bloqueio ou com bloqueio simples com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m. Por outro lado, observou-se associação negativa da continuidade com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m e do ataque sem bloqueio ou com bloqueio simples com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m.

Tabela 4 – Eficácia do levantamento em função da situação de jogo.

			Situação		Total
			3,0m x 3,0m	4,5m x 2,0m	
Eficácia do Levantamento	Erro	Ocorrido	5	3	8
		Esperado	4,2	3,8	8,0
		% Eficácia Levantamento	62,5%	37,5%	100,0%
		% Situação	5,1%	3,3%	4,2%
		Resíduo Ajustado	,6	-,6	
	Continuidade	Ocorrido	4	16	20
		Esperado	10,4	9,6	20,0
		% Eficácia Levantamento	20,0%	80,0%	100,0%
		% Situação	4,0%	17,6%	10,5%
		Resíduo Ajustado	-3,0*	3,0*	
	Ataque sem bloqueio ou com bloqueio simples	Ocorrido	90	72	162
		Esperado	84,4	77,6	162,0
		% Eficácia Levantamento	55,6%	44,4%	100,0%
		% Situação	90,9%	79,1%	85,3%
		Resíduo Ajustado	2,3*	-2,3*	
	Total	Ocorrido	99	91	190
		% Eficácia Levantamento	52,1%	47,9%	100,0%

*Diferença encontrada para p<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa

No ataque o teste t para amostras independentes mostrou que houve diferença no item 1 [t(214)= -5,86;p<0,05] do ajustamento no ataque em relação à situação de jogo (tabela 5). Assim, na situação 4,5m x 2,0m os atletas aguardaram a realização do levantamento para iniciarem a

corrida de aproximação (item 1) mais vezes do que na situação 3,0m x 3,0m. Entretanto, o teste t para amostras independentes mostrou que não houve diferença da eficiência no ataque em relação à situação de jogo

Tabela 5 – Comparação do ajustamento no ataque em relação à situação de jogo.

		Aspectos analisados	Situação	Média ± DP	p
Ataque	Ajustamento	Aguarda a realização do levantamento para iniciar a corrida de aproximação (vai para o ponto de partida de ataque).	3,0m x 3,0m	0,33 ± 0,47	0,001*
			4,5m x 2,0m	0,71 ± 0,46	
		Adéqua a chamada de ataque de acordo com a trajetória e velocidade do levantamento.	3,0m x 3,0m	0,80 ± 0,40	0,141
			4,5m x 2,0m	0,87 ± 0,34	
		Ajusta a velocidade do movimento do braço de ataque em função do bloqueio adversário.	3,0m x 3,0m	0,40 ± 0,49	0,447
			4,5m x 2,0m	0,35 ± 0,48	

*Diferença encontrada para p<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa

A análise inferencial dos dados, por meio do teste de qui-quadrado, mostrou que houve associação ($\chi 2$=36,08; p<0,001; ϕ=0,41) entre a tomada de decisão do ataque e a situação de jogo (Tabela 6). Observou-se que houve associação positiva do item 1 (mantém a bola em jogo, porém sem direcionamento) com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m e do item 2 (direciona a bola para determinado jogador) com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m. Por outro lado, observou-se associação negativa do item 1 com o jogo realizado na quadra de 4,5m x 2,0m e do item 2 com o jogo realizado na quadra de 3,0m x 3,0m. Entretanto, a análise inferencial dos dados, por meio do teste de qui-quadrado, mostrou que não houve associação ($\chi 2$=3,90; p>0,05; ϕ=0,13) entre a eficácia do ataque e a situação de jogo.

Tabela 6 – Tomada de decisão no ataque em função da situação de jogo.

			Situação		Total
			3,0m x 3,0m	4,5m x 2,0m	
Tomada de decisão no ataque	Mantém a bola em jogo, porém sem direcionamento.	Ocorrido	96	56	152
		Esperado	80,2	71,8	152,0
		% TD no ataque	63,2%	36,8%	100,0%
		% Situação	84,2%	54,9%	70,4%
		Resíduo Ajustado	4,7*	-4,7*	

Direciona a bola para determinado jogador (tática coletiva).	Ocorrido	0	26	26
	Esperado	13,7	12,3	26,0
	% TD no ataque	0,0%	100,0%	100,0%
	% Situação	0,0%	25,5%	12,0%
	Resíduo Ajustado	-5,7*	5,7*	
Desvia a bola do bloqueio, atacando no espaço livre da quadra adversária ou explora o bloqueio.	Ocorrido	18	20	38
	Esperado	20,1	17,9	38,0
	% TD no ataque	47,4%	52,6%	100,0%
	% Situação	15,8%	19,6%	17,6%
	Resíduo Ajustado	-,7	,7	
Total	Ocorrido	114	102	216
	% TD no ataque	52,8%	47,2%	100,0%

*Diferença encontrada para p<0,05.

Fonte: Dados da pesquisa

4 DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi comparar o comportamento tático-técnico no side-out entre duas situações distintas de jogos reduzidos no jogo de voleibol.Os resultados relativos à recepção mostraram que na SIT2 houve melhores resultados no desempenho técnico, especificamente no ajustamento e na tomada de decisão, enquanto na SIT1 a eficácia foi mais elevada. Não houve diferença na eficiência em função da situação em que o jogo ocorreu. Embora não tenham sido encontrados artigos com esta temática, observa-se que o tamanho da quadra interfere no desempenho do saque, sendo que a dimensão da quadra interfere na potência do saque e consequentemente na relação saque recepção (TRAJKOVIĆ; KRISTIČEVIĆ; SPORIŠ, 2017). Neste âmbito, percebe-se que o gesto técnico é condicionado pela tática momentânea e pela imprevisibilidade do jogo (SALLES et al., 2017), sendo que, com base na teoria ecológica, a partir da relação organismos-ambiente emerge a cognição que são relativas às restrições ambientais (SEIFERT et al., 2017; DAVIDS et al., 2014), ou seja, as alterações no comportamento tático-técnico são dependentes das alterações ambientais. Neste contexto, pode-se dizer que quando a quadra apresentou menor comprimento os aspectos técnicos e de tomada de decisão apresentaram índices mais elevados, enquanto que na quadra com maior comprimento a eficácia foi maior, sugerindo que quanto mais próximo da rede maior o desempenho técnico na recepção, ao mesmo tempo que, devido ao distanciamento da situação real de jogo, há redução da eficácia. Assim, a modificação das dimensões da quadra alterou as restrições ambientais, fato que explica a diferença no comportamento tático-técnico na recepção.

Ao analisar o levantamento observou-se que na SIT2 houve melhores resultados no desempenho técnico, ajustamento e eficiência, enquanto que na SIT1 a eficácia foi mais elevada. Não houve diferença na tomada de decisão em função da situação em que o jogo ocorreu. Estes resultados corroboram com a literatura uma vez que as ações no voleibol influenciam os procedimentos de jogo subsequentes (COSTA et al., 2014; COSTA et al., 2017), justificando assim a eficácia mais elevada na SIT1. Para além disso, as diferenças nas dimensões da quadra, que influenciam no comportamento tático-técnico do jogador (TIMMERMAN; FARROW; SAVELSBERGH, 2017), podem justificar os resultados do desempenho técnico. Por outro lado, sabendo-se que os critérios de ajustamento e eficiência se relacionam com a postura do jogador antes do contato da bola, bem como com a execução motora (PORATH et al., 2016; Salles et al., 2017), pode-se sugerir que na SIT2 tornou-se necessário maior demanda desses aspectos técnicos, uma vez que a recepção, nesta situação, obteve eficácia reduzida quando comparada a SIT1.

A análise do ataque mostrou que na SIT2 houve melhores resultados no desempenho técnico, especificamente no ajustamento e na tomada de decisão. Não houve diferença na eficiência e eficácia em função da situação em que o jogo ocorreu. Estes resultados corroboram com os achados da literatura, já que as ações no voleibol são dependentes das ações precedentes (COSTA et al., 2014; COSTA et al., 2017) e que o desempenho esportivo se associa com eficácia adequada em ações tático-técnicas (SALLES et al., 2017).

A partir dos resultados encontrados observou-se que das restrições ambientais, bem como a inter-relação entre os procedimentos de jogo, emanaram diferentes comportamentos táticos-técnico distintos. Neste âmbito, a estratégia pedagógica de utilizar jogos reduzidos para o ensino do esporte (RIC et al., 2017; BREDT et al., 2017; ALMEIDA; FERREIRA; VOLOSSOVITCH, 2013) deve ser repensada segundo os constrangimentos situacionais inerentes ao tipo de prática (TRAVASSOS et al., 2012; SERRA-OLIVARES et al., 2015), sendo que as dimensões da quadra interferem no aprendizado tático-técnico (TIMMERMAN; FARROW; SAVELSBERGH, 2017), sugerindo que o dimensionamento da quadra deve ser considerado na elaboração das de ensino e aprendizagem do voleibol.

5 CONCLUSÃO

Em conjunto os resultados encontrados contribuíram para melhor compreensão das alterações do comportamento tático-técnico dos jogadores de voleibol em relação a dois formatos

distintos de quadras com a mesma metragem quadrada ($9m^2$). Assim como, confirma a necessidade de que outros estudos sejam realizados a fim de consolidar o conhecimento acerca de como os princípios pedagógicos influenciam os comportamentos dos jogadores tanto no voleibol masculino, quanto no voleibol feminino. Por fim, a partir dos resultados pode-se concluir que as restrições ambientais influenciam nos comportamentos tático-técnico dos jogadores, evidenciando que contextos ecológicos diferentes oportunizam ações inerentes ao ambiente específico do jogo.

REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, Marco; GONÇALVES, Bruno; BOTELHO, Goreti; LEMMINK, Koen; SAMPAIO, Jaime. Footballers' movement behaviour during 2-, 3-, 4- and 5-a-side small-sided games. J **Sports Science**. Routledge; 2015;33: 1259–1266. doi: 10.1080/02640414.2015.1022571
2. ALMEIDA, Carlos Humberto; FERREIRA, Antônio Paulo; VOLOSSOVITCH, Anna. Offensive sequences in youth soccer: effects of experience and small-sided games. **Journal of Human Kinetics**, 36(1), 97-106, 2013
3. ARAÚJO, Duarte; DAVIDS, Keith; HRISTOVSKI, Robert. The ecological dynamics of decision making in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, 7: 653–676, 2006.
4. ARAÚJO, Rui; HASTIE, Peter; LOHSE, Keith Robert; BESSA, Cristiana; MESQUITA, Isabel. The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. **European Physical Education Review**, 1(1): 1-16, 2017.
5. ARAÚJO, Rui; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter; PEREIRA, Cristiana. Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. **European Physical Education Review**, 22(2): 185–200, 2016
6. BETTEGA, Otávio Baggiotto; SCAGLIA, Alcides José; MORATO, Márcio Pereira; GALATTI, Larissa Rafaela Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, 21(3): 791-801,2015.
7. BREDT, Sarah Glória Teles; MORALES, Juan Carlos Perez; ANDRADE, Andrade Gustavo Pereira; TORRES, Juliana O.; PEIXOTO, Gustavo Henrique; GRECO, Pablo Juan; PRAÇA, Gibson Moreira; CHAGAS, Mauro Heleno. Space Creation Dynamics in Basketball Small-Sided Games. **Perceptual and Motor Skills**, 1(1): 1-15, 2017. https://doi.org/10.1177/0031512517725445
8. BUNKER, David; THORPE, Rod. Model for the teaching of games in Secondary Schools. **Bulletin of Physical Education**, 1982; 18: 5-8
9. CAPRANICA, Laura; TESSITORE, Antonio; GUIDETTI, Laura; FIGURA, Franceso. Heart rate and match analysis in pre-pubescent soccer players. **Journal of Sports Sciences**, 19(6), 379-384, 2001.
10. CLEMENTE, Filipe Manuel; COUCEIRO, Micael; MARTINS, Fernando Manuel; MENDES, Rui. The usefulness of small-sided games on soccer training. **Journal of Physical Education and Sport**, 12(1), 93-102, 2012.
11. COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez Vieira; RAMOS, Valmor; STEFANELLO, Joyce Mara Facco. Construction and validation of a technical-tactical performance evaluation instrument in

volleyball. **Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance**, 13(1): 43-51, 2011.

12. COSTA, Gustavo Conti; CASTRO, Henrique Oliveira; EVANGELISTA, Breno; MALHEIROS, Laura; GRECO, Pablo Juan; UGRINOWITSCH, Herbert. Predicting Factors of Zone 4 Attack in Volleyball. **Percept Mot Skills**, 124(3): 621-633, 2017. doi: 10.1177/0031512517697070
13. COSTA, Gustavo Costa Teixeira.; AFONSO, José; BARBOSA, Renato Vieira; COUTINHO, Patrícia; MESQUITA, Isabel. Predictors of attack efficacy and attack type in high-level brazilian women's volleyball. **Kinesiology**, 46(2): 242-248, 2014.
14. DAVIDS, Keith; ARAÚJO, Duarte; CORREIA, Vanda; VILAR, Luis. How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, 41(3), 154-161, 2013.
15. DAVIDS, Keith; ARAÚJO, Duarte; HRISTOVSKI, Robert; SERRE, Natalia Balagué; BUTTON, Chris; PASSOS, Pedro. **Complex systems in sport**. Routledge, Taylor & Francis Group, London, UK (2014).
16. ERICSSON, Anders; CHARNES, Neil; FELTOVICH, Paul; HOFFMAN, Robert. **The Cambridge handebook of expertise and expert performance**. New York: Cambridge University Press; 2006.
17. HASTIE, Peter; MESQUITA, Isabel. **Sport-based physical education**. In: Ennis C (ed) Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies. London, UK: Routledge, pp.367–379, 2016.
18. KOEKOEK, Jeroen; KNOPPERS, Annelies. The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. **Physical Education & Sport Pedagogy**, 20(3), 231-249, 2015.
19. LACONO, Antonio Dello; MARTORE, Domenico; ZAGATTO, Alessandro Moura; MECKEL, Yozv; SINDIANI, Mahmood; MILIC, Mirjana; . Effect of contact and non-contact small-sided games on elite handeball players. **Journal os Sports Sciences**, 36(1): 14-22, 2016.
20. MAHEDERO, Pilar; CALDERÓN, Antonio; ARIAS-ESTERO, J. L.; HASTIE, P. A.; GUARINO, Arias-Estero José. Effects of Student Skill Level on Knowledge, Decision Making, Skill Execution and Game Performance in a Mini-Volleyball Sport Education Season. **Journal of Teaching in Physical Education**, 34(4): 626-641, 2014.
21. MEMMERT Daniel, HARVEY Stephen. Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. **Phys. Educ. Sport Pedagogy** 15, 287–305, 2010. 10.1080/17408980903273121
22. MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; NUNOMURA, Myrian. O ensino do handebol na categoria infantil a partir dos discursos de treinadores experientes. **Movimento**, 21(2):463-477,2015.
23. MESQUITA, Isabel; FARIAS, Claudio; HASTIE, Peter. The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. **European Physical Education Review**, 18(2): 205–219, 2012
24. MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio; GOMES, A. R. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, 48: 469–492, 2005.
25. MITCHELL Stephen, OSLIN Judith, GRIFFIN Linda. (2013). **Teaching Sport Concepts and Skills**: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. Champaign, IL: Human Kinetics, 2013.
26. MOY, Brendan; RENSHAW, Ian; DAVIDS, Keith; BRYMER, Eric. Overcoming acculturation: physical education recruits' experiences of an alternative pedagogical approach to games teaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 21(4): 386-406, 2015.

27. OSLIN, Judith; MITCHELL, Stephen; GRIFFIN, Linda. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17:231-243, 1998.
28. PEREIRA, Felismina; GRAÇA, Amandio; BLOMQVIST, Minna; MESQUITA, Isabel. Instructional approaches in youth volleyball training settings according to player's age and gender. **International Journal of Sport Psychology**,42(3): 227–244, 2011
29. PORATH, Margareth; VIEIRA, Juarez; MILISTED, Michel; QUINAUD, Ricardo. Level of technical-tactical performance of youth volleyball teams. **Motricidade**, 12(2):8-17,2016.
30. PRITCHARD, Tony; McCOLLUM, Starla; SUNDAL, Jacqueline.; GAVIN, Colquit. Effect of the Sport Education Tactical Model on coeducational and single gender game performance. **The Physical Educator**,71(1): 132–154, 2014.
31. RAMPININI, Ermanno; IMPELLIZZERI, Franco; CASTAGNA, Carlo; ABT, Grant; CHAMARI, Karim; SASSI, Aldo; MARCORA, Samuele. Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. **Journal of Sports Sciences**, 25(6), 659-666, 2007.
32. RIC, Angel; TORRENTS, Carlota; GONÇALVES, Bruno; TORRES-RONDA, Lorena; SAMPAIO, Jaime; HRISTOVSKI, Robert. **Dynamics of tactical behaviour in association football when manipulating players' space of interaction**. Barbosa TM, ed. PLoS ONE. 2017;12(7):e0180773. doi:10.1371/journal.pone.0180773.
33. SALLES, Willian. Neves; COLLET, Carine; PORATH, Margareth; MILISTETD, Michel; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Factors associated to performance efficacy of technical-tactical actions in volleyball. **Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance**, 19(1): 74-83, 2017.
34. SANTOS, Sara.; MEMMERT, Daniel; SAMPAIO, Jaime; LEITE, Nuno. The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework. **Frontiers in Psychology**,7:1282, 2016. doi:10.3389/fpsyg.2016.01282.
35. SEIFERT, Ludovic; ARAUJO, Duarte; KOMAR, John; DAVIDS, Komar. Understanding constraints on sport performance from the complexity sciences paradigm: An ecological dynamics framework. **Human Movement Science**, 56:178-180, 2017.
36. SERRA-OLIVARES, Jaime; GONZÁLEZ-VILLORA, Sixto; GARCIA-LÓPEZ, Luis Miguel; ARAÚJO, Duarte. Game-Based Approaches' Pedagogical Principles: Exploring Task Constraints in Youth Soccer. **Journal of Human Kinetcs**, 46: 251-261, 2015.
37. SILVA, Pedro; ESTEVES, Pedro; CORREIA, Vanda; DAVIDS, Keith; ARAÚJO, Duarte; GARGANTA, Júlio. Effects of manipulations of player numbers vs. field dimensions on inter-individual coordination during small-sided games in youth football. **International Journal of Performance Analysis in Sport**. 15(2):641–659, 2015.
38. SMITH Wayne. Fundamental movement skills and fundamental games skills are complementary pairs and should be taught in complementary ways at all stages of skill development. **Sport Educ. Soc.**, 21, 431–442, 2014.
39. TABACHNICK, Barbara; FIDELL, Linda. **Using multivariate statistics**. 6th ed. Boston: Allyn & Bacon; 2013.
40. TIMMERMAN, Ewout; FARROW, Damian; SAVELSBERGH, Geert. The effect of manipulating task constraints on game performance in youth field hockey. **Sports Science & Coaching**, 12(5): 588-594, 2017.
41. TRAJKOVIĆ, Nebojsa; KRISTIČEVIĆ, Tomislav; SPORIŠ, Goran. Small-sided games vs. Instructional training for improving skill accuracy in young female volleyball players. **Acta Kinesiologica**, 11(2): 72-76, 2017.

42. TRAVASSOS, Bruno; DUARTE, Ricardo; VILAR, Luis; DAVIDS, Keith; ARAÚJO, Duarte. Practice task design in team sports: representativeness enhanced by increasing opportunities for action. **J Sports Sci**,, 30: 1447-1454, 2012.
43. TRAVASSOS, Bruno; GONÇALVES, Bruno; MARCELINO, Rui; MONTEIRO, Ricardo; SAMPAIO, Jaime. How perceiving additional targets modifies teams' tactical behavior during football small-sided games. **Hum Mov Sci**. Elsevier B.V.; 2014;38: 241–50. doi: 10.1016/j.humov.2014.10.005

A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIMENTAÇÃO E OS ASPECTOS DA QUÍMICA QUÂNTICA NO MODELO ATÔMICO DE BOHR[1]

OLIVEIRA, Alessandro Teixeira[i]; **PEREIRA JUNIOR**, Carlos Antônio[ii] **SILVA**, Vitor de Almeida[iii]

Palavras-chave: Modelo Atômico; Bohr, Experimentação; Ensino de Química

Justificativa/Base teórica: A pesquisa elencada nos limites desse trabalho consistiu em explorar os aspectos quânticos do modelo atômico de Bohr, a partir de práticas experimentais de baixo custo, para compreensão do comportamento do átomo relacionando os espectros de linha de emissão da luz visível e as características visíveis e invisíveis do átomo. Centralizar o estudo preliminar dos modelos atômicos e o auspiciar da química quântica a partir dos aspectos visíveis significa traduzirmos a natureza intima e abstrata dos átomos a um campo palpável e mensurável. Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva visível capaz de ilustrar a química quântica amparada pelo modelo atômico de Bohr encontra subsídio no experimento de Herschel (1800) que explora o espectro de luz solar e as temperaturas associadas a cada uma das faixas de cores do espectro. Explorar o experimento de Herschel (1800) para destacar conceitos fundamentais como radiação eletromagnética, fótons, quantum entre outros aspectos quânticos corresponde a uma aproximação entre o prático e o teórico, principalmente no que tange à evidenciação de comportamentos de partículas infinitamente pequenas como aquelas que compõem os átomos.É nesse sentido que apresentar fenômenos como a luminescência, fotoluminescência quimioluminescência nos permite ilustrar a partir de percepções visuais conceitos quânticos que evidenciam a natureza estrutural dos modelos atômicos atuais. Materializar os conceitos quânticos a partir de um comportamento específico da matéria corresponde a um exercício de construção de significados para além de formalizações matemáticas. Representa desenvolvermos processos cognitivos capazes de estabelecer significações de conceitos abstratos da química quântica a partir de generalizações de fenômenos naturais que destacam aspectos fundamentais dos modelos atômicos.

[1] Trabalho revisado pelo Coordenador/Orientador do projeto – Vitor de Almeida Silva

Objetivos: A pesquisa teve como objetivo relacionar os principais conceitos quânticos que fundamentam o modelo atômico de Bohr e representa-los a partir de experimentações para que se pudesse entrelaçar a percepção microscópica do átomo – suas características invisíveis – e a estrutura atômica. Com isso, as experimentações poderiam fundamentar atividades em sala de aula, para turmas da educação básica, formatando explicações mais realísticas e palpáveis à realidade dos alunos.

Metodologia: Para o desenvolvimento da pesquisa fundamentamos-nos a partir do método qualitativo, pois, segundo Triviños (2008), trata-se de uma proposta de pesquisa que permite ao pesquisador elencar uma sequência mais flexível e aberta a proposições e delimitações de novos caminhos investigativos. Considerando o método utilizado, a pesquisa se estruturou inicialmente em fazer um estudo prévio dos conceitos teóricos sobre o modelo atômico de Bohr. Elencou-se com isso as principais características atômicas, segundo Bohr, e como essas dialogavam com a percepção visual entre o espectro luminoso do átomo de hidrogênio. Compreendida esse aparato teórico, começamos a desenhar a parte experimental. Essa era uma parte fundamental para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que, através da utilização de materiais de baixo custo, a proposta era direcionar a partir da experimentação uma evidenciação dos aspectos quânticos do modelo atômico de Bohr. Assim, planejamos a parte experimental e três momentos distintos: 1) Construção de um aquecedor para as amostras; 2) Análise e medição das temperaturas do espectro luminoso da luz através da utilização de um prisma e 3) Leitura da quantidade de energia emitida pelas transições eletrônicas através de amostras preparadas. Após o planejamento e execução das experimentações partimos para a análise e discussão dos dados, os quais apresentaremos a seguir.

Resultados e Discussão: A teorização do modelo atômico de Bohr fundamenta-se nos estudos de Max Planck e Albert Einstein. Russell (1982, p.252) em sua explicação do modelo atômico de Bohr destaca que "todas as radiações eletromagnéticas [comportam-se] como se fossem composta de minúsculos pacotes de energia chamados ***fótons***". Para quantificar o conteúdo energético Planck e Einstein delimitaram a seguinte equação:

$$E_{fótons} = \frac{hc}{\lambda}$$

Onde h é a constante de Planck; c é a velocidade da luz e λ é o comprimento de onda. A equação representada nos permite calcular a quantidade de energia de um fóton, considerando para isso conhecermos o comprimento de onda emitido. Essas informações subsidiaram as três etapas do planejamento da experimentação na condução da pesquisa. Nesse sentido, construímos um fogareiro que nos permitisse visualizar de forma clara qual seria a coloração da luz emitida por uma determinada amostra quando levássemos a mesma ao aquecimento. A partir daí seria possível quantificar a energia absorvida (e emitida) por uma determinada amostra. Dessa forma, seria possível mostrar para o aluno da educação básica um aspecto visível da abstração de um modelo atômico. O fogareiro construído foi algo bem rudimentar, a intencionalidade era concentrarmos toda a atenção ao fenômeno e não ao aparato. A figura 01 nos mostra a característica do fogareiro elaborada a partir de uma lata de extrato de tomate e utilizando como combustível álcool 70%.

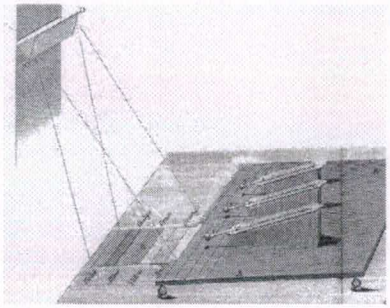
Figura 01 – Fogareiro caseiro

Fonte: Próprios Autores

A pesar de ser um aparato simples, o dispositivo cumpria com sua função, isto é, nos fornecia calor necessário para aquecermos as amostras e verificarmos qual seria a coloração da luz que seria emitida pela amostra analisada quando aquecida. Feito isso, partimos para a segunda etapa da experimentação que consistiu em verificarmos qual seria a temperatura nos espectros de luz visível quando os raios solares eram decompostos em suas cores componentes. Essa proposta consistiu em repetirmos o experimento de Herschell (1800) onde a decomposição da luz branca era incidida sobre termômetros e cada coloração sinalizaria uma temperatura distinta. Uma ilustração do experimento de Herschell (1800) é representada pela figura 02. Apesar de se mostrar um experimento simples a execução do mesmo não

foi algo simples. Mesmo tendo diferentes tipos de termômetros (digital, álcool e mercúrio), não conseguimos fazer as leituras necessárias para determinarmos qual era temperatura de cada feixe luminoso.

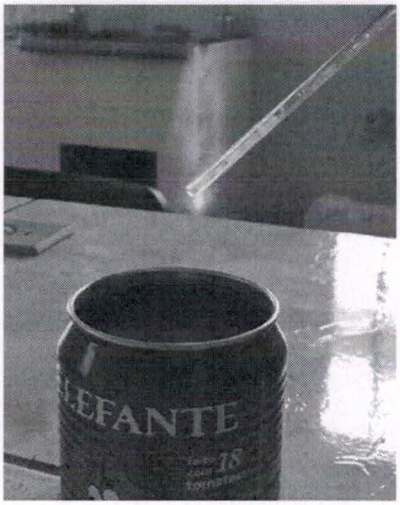
Figura 02 – Experimento de Herschell



Fonte: HERSCHEL, W. Experiments on the refrangibility of the invisible rays of the Sun. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Vol 90, p.283, 1800.

Essa dificuldade experimental inviabilizou a comparação entre a energia do fóton emitido pela amostra e a quantificação da temperatura em cada um dos feixes luminosos com coloração característica da dispersão da luz branca. Contudo, para que pudéssemos representarmos o momento exato das "transições eletrônicas", e assim sinalizássemos a emissão do fóton, filmamos cada etapa do aquecimento da amostra. Dessa forma, poderíamos conferir a coloração emitida e comparar com a cor com o comprimento de onda associado à do fóton observado. A figura 03 nos mostra o momento em que capturamos a emissão do fóton de uma amostra analisada.

Figura 03 – Momento de captura de emissão do fóton da amostra



Fonte: Próprios Autores

A cor laranja possui um comprimento de onda entre 590 – 625 nm. Isso nos permite fazer o seguinte cálculo:

$$E_{fótons} = \frac{hc}{\lambda}$$

$$E_{fótons} = \frac{6{,}626\ x\ 10^{-34} J.s\ x\ 2{,}998\ x\ 10^{8} m.s^{-1}}{625x10^{-9}\ m}$$

$$E_{fótons} = 3{,}178\ x\ 10^{-17} J$$

Isso nos permite verificar e representar a observação de um fenômeno físico-químico associando-o aos aspectos invisíveis do átomo. A coloração observada no teste da chama está além da identificação e visualização de uma cor. Representa a compreender o abstrato das transições eletrônicas e quantização das camadas eletrônicas dos átomos através de um dado teórico, como é o cálculo da energia do fóton observado, e sua associação com um fenômeno explicado através de um modelo abstrato.

Considerações Finais: Compreendemos que, mesmo não obtendo êxito em todas as etapas da proposta experimental, os resultados obtidos nos permitiu vislumbrar quais as dificuldades que a relação entre os aspectos quânticos do modelo atômico de Bohr e a experimentação. Os procedimentos experimentais e todos os obstáculos enfrentados podem sinalizar ao estudante da educação básica que a ciência não é algo simples e imediato. Epistemologicamente poderá estruturar uma aprendizagem onde o questionamento dos fatos históricos e sua racionalização permitirá uma formação cidadã e com significado.

Referências Bibliográficas

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: ed. Atlas, 2008.

HERSCHEL, W. Experiments on the refrangibility of the invisible rays of the Sun. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**. Vol 90, p.283-292, 1800.

RUSSELL, J.B. **Química Geral**. Vol 1, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

---

[i] OLIVEIRA, Alessandro Teixeira, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo. xericalto@hotmail.com

[ii] PEREIRA JÚNIOR, Carlos Antônio, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo. carlos.quimica.ufg@gmail.com

[iii] SILVA, Vitor de Almeida, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo. Almeida.vitors@gmail.com

PEQUENOS BRINCANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA EM DANÇA E CULTURAS POPULARES BRASILEIRAS*

SÁ, Andreza Lucena Minervino de[1]. **ALMEIDA**, Fernanda de Souza[2].

Palavras-chave: Dança/educação. Educação infantil. Culturas populares brasileiras.

Justificativa/Base teórica. O interesse por esse estudo partiu da minha inquietação em relação aos elementos das culturas populares brasileiras que, ao ingressar a Licenciatura em Dança, foi potencializado por diversas disciplinas que transitam pelos caminhos investigativos, artísticos e metodológicos das manifestações expressivas populares.

Algumas dessas experiências me aproximaram do Grupo de Pesquisa em Dança, Arte, Educação e Infância (GPDAEI) coordenado pela Profª Fernanda; bem como do seu projeto de pesquisa trienal (2016-2018) "Dançarelando: a praxis artístico-educativa em dança com crianças" que tem investigado caminhos para vivenciar a dança no ambiente educacional formal e não formal da cidade de Goiânia, com crianças entre 2 e 10 anos de idade, verificando suas reverberações na profissionalidade docente; além de ampliar e divulgar a produção científica em dança com a infância no ensejo de incentivar a valorização, a inserção e a efetivação desta linguagem artística no cotidiano escolar.

Este contato com o grupo gerou em mim uma grande identificação com a etapa da educação infantil e despertou o desejo de contribuir para a efetivação dessa linguagem no cotidiano educacional dos pequenos; uma vez que, Almeida (2017) aponta que

> o estudo de experiências práticas em dança na escola poderá auxiliar na efetiva inserção desta linguagem artística na educação, com ideias e sugestões de possíveis caminhos de aproximação, além de favorecer a formação dos professores que atuarão nessa área (ALMEIDA, 2017, p. 507).

---

* Resumo revisado pelo orientador do Projeto: Profa. Fernanda de Souza Almeida

[1] Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura (Prolicen - SESu-MEC) da Universidade Federal de Goiás. Acadêmica do curso de licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com

[2] Professora mestre do curso delicenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). Coordenadora da pesquisa e do projeto de extensão Dançarelando. E-mail: fefalmeida@gmail.com

Nesse contexto, Coelho, Almeida e Sá (2017) destacam que, em relação a demanda brasileira com a criançada, são incipientes as ações que valorizam e fortalecem a dança na escola como uma área de conhecimento com conteúdos próprios e, que instiguem nas crianças a sensibilidade, criatividade e descoberta. Sabemos que há propostas inovadoras sendo realizadas, contudo elas ainda são minoria e necessitam ser socializadas.

Com isso, motivada pelo estudo da dança com a educação infantil, desejei uni-lo com as pesquisas anteriormente desenvolvidas sobre as manifestações das culturas populares. Iniciou-se então, um processo de estudo das primeiras iniciativas em educação dos pequenos tendo a cultura popular como um dos conhecimentos a ser abordado, bem como a presença da arte/dança e da cultura popular nos documentos municipais de Educação Infantil de Goiânia, desde a sua implantação na década de 1950.

Para tal realizamos uma busca por pesquisas acadêmicas a respeito do estado do conhecimento em dança na educação infantil entre os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Essa foi realizada nas bases virtuais de dados do Google Scholar, Portal ANDA, CONFAEB, ABRACE e ENGRUPE, não foi possível encontrar muitos trabalhos em dança propriamente dita; a maioria encontra-se na área da Educação Física.

Desta forma, percebeu-se um número crescente de publicações na área da arte que contemplem a dança com a educação infantil, todavia destacamos a necessidade da ampliação e de constantes atualizações nessa área do conhecimento. Sendo assim, esta investigação pretende colaborar com a expansão da pesquisa científica, alargando o debate acerca as potencialidades da dança no contexto educacional infantil; especialmente em Goiânia e, servir de inspiração para que os docentes ressignifiquem suas práticas e ampliem as possibilidades de vivência desta linguagem artística com a pequenada.

Por fim, ao pesquisar sobre as culturas populares na educação infantil, nos deparamos com os Parques Infantis (PI) idealizados por Mário de Andrade (MA) e implantados, em 1935, na cidade de São Paulo. Segundo Cabral (2014) os parques infantis tinham o intuito de promover atividades educacionais para crianças de 3 a 6 anos de idade, com foco na valorização da cultura nacional e nessa gente miúda como centro do processo, com necessidades e curiosidade específicas.

Diante do contexto da educação infantil em Goiânia e almejando a ampliação da pesquisa acadêmica sobre a dança na educação das crianças, emergiu a problemática desta pesquisa: como desenvolver uma proposta em dança para os pequenos da educação infantil, tendo como eixo central os saberes das culturas populares brasileiras?

Objetivo. Elaborar uma proposta de intervenção em dança com as crianças pequenas goianienses, trazendo em seu cerne, a complexa trama de saberes ricos das culturas populares brasileiras: o lúdico, o conto, a música, o ritmo, o movimento e a dramatização; tendo como principal inspiração, os parques infantis de Mário de Andrade.

Metodologia. Para responder a problemática especificada, apresentou-se como possibilidade a abordagem qualitativa de pesquisa, que na área da educacional só tende a enriquecer as investigações desse campo, pois segundo Menga e André (1986, p.5), os estudos em educação são fluídos e dinâmicos por estarem situados em um contexto social e uma realidade histórica que está sempre em transformação.
A abordagem qualitativa prevê a investigação e a compreensão de todo, do contexto natural onde o objeto de estudo está inserido e permite a adequação dos métodos, aquilo que se estuda (FLICK, 2009, p.9). Essa abordagem de pesquisa permite ao pesquisador um maior aprofundamento no campo pesquisado, reconhecendo as individualidades do ambiente e possibilitando a realização de conexões e relações entre os dados obtidos e os conhecimentos anteriores do pesquisador. Tal procedimento contribui com o desvelar de possíveis mudanças de pressupostos, valores e julgamentos na área de conhecimento estudada (MENGA e ANDRÉ, 1986, p.51). Essas características se aproximaram desta investigação, uma vez estudamos a história e o contexto da educação da infância na cidade de Goiânia e, investigamos a presença ou a ausência da arte nas propostas pedagógicas (leis e documentos) para as instituições de educação infantil em Goiás; para que, com base nos dados obtidos, elaborássemos uma proposta de intervenção em dança com as crianças.
Desta forma, a partir do tripé criança, cultura popular e dança, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos parques infantis, bem como dos estudos sobre

dança e educação no intuito de encontrar aportes teóricos que nos auxiliem na composição da proposta de vivência em dança.

Resultados. A partir dos estudos desenvolvidos, pontuamos os seguintes pressupostos centrais para a composição da proposta de intervenções com essa gente miúda: • Valorização das diferentes linguagens.

• Pesquisa e vivências dos saberes das culturas tradicionais.

• Jogos tradicionais infantis.

• Rodas cantadas, cantigas, os contos, danças e dramatizações.

• Experiências com o lúdico e educação estética.

• Coleta de informações das vivências culturais infantis dos pais/responsáveis.

• Reproduções interpretativas, aprendizado de alguns passos codificados, a relação do movimento com as letras das músicas e percepção musical.

• Repetição/improvisação, interdisciplinaridade/presença, ritmo/musicalidade e a relação/percepção do outro, do espaço e de si mesmo no espaço.

• Diversificação das experiências e a consciência dos espaços e tamanhos do corpo.

Isto posto, inspiradas nos parques infantis de Mário de Andrade, somado aos estudos de autores tais como: Faria (1999), Oliveira (2011), Paula (2012) e Arantes (2015), elencamos nove fundamentos centrais de abordagem em dança e culturas populares brasileiras com a pequenada; que nomeamos de fundamentos brincantes. Além do mais, associamos tais princípios com os elementos próprios da dança, sistematizados por Almeida (2016, 2018) e Andrade (2016), entre eles as ações corporais, partes do corpo, níveis, direções, apoios, peso, tempo, etc; mais as estratégias de mediação dessa linguagem artística, também apontados por Almeida (2016, 2018) e Andrade (2016), lúdico, apreciação estética, interação e outros.

Considerações finais. Desse modo, tendo esses três eixos (Fundamentos brincantes, elementos da dança e estratégias), a proposta foi elaborada e a investigação de cunho bibliográfico, finalizada.Pretende-se, agora, que essa proposta seja experimentada com crianças reais matriculadas em uma escola municipal de educação infantil, vinculada ao projeto de extensão Dançarelando.

Por fim, espera-se colaborar com alargamento do debate acerca das potencialidades da dança no contexto educacional infantil; especialmente em Goiânia e, servir de

inspiração para que os docentes ressignifiquem suas práticas e ampliem as possibilidades de vivência desta linguagem artística com a pequenada.

Referências.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil.** São Paulo: Summus, 2016.

_____. **Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez. UFRJ: Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** São Paulo: Summus, 2018.

ABDANUR, Elizabeth. **Parques infantis de Mário de Andrade**. São Paulo, 1994.

ANDRADE, Carolina Romano. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil.** Tese (Doutorado Artes). São Paulo: UNESP, 2016.

ARANTES, Ana Cristina. **Os Parques Infantis de Mario de Andrade.** In: Publicaciones 11 Congreso. Universidad Nacional de La Plata, 2016. Disponível em: http://www.memoria. fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7364/ev.7364.pdf. Acesso em 30/03/2018.

COELHO, Priscilla Gomes; ALMEIDA, Fernanda de Souza; SÁ, Andreza Lucena Minervino de. **Dança e infância: em cena os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Goiânia**. Relatório de pesquisa. PROLICEN – UFG, 2017.

DANAILOF, Kátia. **A educação physica nos parques infantis de São Paulo (1935-1938).** Movimento, Porto Alegre, v 19, n02, p167-184, abri/jun. 2013.

ELIA, Ricardo. **Aprender experimentando, aprender inventando: A relação entre viagem e educação para Mário de Andrade.** Rio de Janeiro, 2017.

FARIA, Ana Lúcia. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Arte e cultura popular**. Brasília, 2011.

PAULA, Roberta Cristina. **As danças populares na obra de Mário de Andrade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 2012.

PIZANI, Rafael Stein; JÚNIOR, Edivaldo Góis; AMARAL, Silvia Cristina Franco. **A educação do corpo nos parques e recantos infantis de Campinas - SP (1940–1959)**. Porto Alegre, 2016.

AEE: ALEGRIA DE ESTUDAR COM EQUIDADE

OLIVEIRA, Anna Carolina Souza de**; SILVA,** Isabel Assunção**; MESQUITA,** Deise Nanci de Castro

Palavras-chave**: educação inclusiva, atendimento educacional especializado, ensino fundamental, educação sistêmica.**

OLIVEIRA, Anna Carolina Souza de, Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. carol.anna1901@gmail.com. **SILVA,** Isabel Assunção, Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. isabel.assuncao18@gmail.com.**MESQUITA,** Deise Nanci de Castro, Universidade Federal de Goiás, CEPAE. deisemesquita.cepae.ufg@gmail.com

Introdução:

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) vem recebendo, cada vez mais, alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, sendo esses com ou sem deficiência. São alunos que sinalizam necessidades educacionais específicas em suas mais diversas condições: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Down, dislexia, deficiência intelectual, altas habilidades ou superdotação, dentre outras. A partir dessa demanda, desde 2016 vem sendo realizada a pesquisa “Inclusão Escolar: questões teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência no CEPAE/UFG”, no desejo de buscar alternativas de aprendizagem que possam contribuir para o desenvolvimento desses alunos, na escola e fora dela. Supostamente, a materialização dessa busca deve ocorrer por meio de atividades realizadas no contexto de Atendimento Educacional Especializado, atendendo as especificações dispostas no artigo 208 da Constituição Federal, que assegura esse tipo de serviço educacional.

Inicialmente o projeto vinculava-se apenas às turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental e se realizava no formato de encontros semanais às quintas-feiras à tarde, no contra turno do período regular de aulas, seguindo a perspectiva de serviço complementar ao ensino regular para alunos com necessidades educacionais específicas (DCN-EB,2013). No entanto, a partir do ano de 2018, o objetivo foi expandir o projeto para mais alunos do CEPAE, do 6º ao 9º ano, incluindo assim todo o ensino fundamental II e mantendo-se os encontros semanais. Embora o Atendimento Educacional Especializado tenha por base o atrelamento aos alunos com algum tipo de deficiência ou com transtornos globais de aprendizagem, por consequência do interesse de outros alunos do CEPAE e também da comunidade externa, a perspectiva inclusiva foi ampliada e esse projeto de pesquisa vinculou-se ao de extensão “Formação de Profissionais para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Escolas de Educação Básica”, e foi repensado a partir da concepção de “educação para todos”, segundo MANTOAN, 2003.

Este relatório foi revisado e sua submissão autorizada pela orientadora, Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita. Trata-se de um projeto desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, que contempla o ensino, a pesquisa e a extensão, objetivando a inclusão escolar de todos.

Para atrair o público, as monitoras realizaram convite em todas as salas apresentando a proposta inicial do projeto, enquanto atividade com promoção de ações interativas, de forma que os alunos viessem a comparecer espontaneamente por entenderem que seria um espaço de aprendizagem, criação e diversão. Outra estratégia utilizada foi renomear a atividade que congregava os dois projetos, visto que era sabido que a sigla AEE (Atendimento Educacional Especializado) possui um estigma entre os próprios alunos, o de lugar para alunos “problemáticos”. Para desmistificar o AEE foi pensado um novo nome que pudesse atrair mais o interesse dos alunos, já expondo o objetivo dos encontros, sendo então chamado de CLUBE AEE: ALEGRIA DE ESTUDAR COM EQUIDADE.

Ao pensar nos encontros em formato de clube, tinha-se a intenção de que os alunos se sentissem parte de algo que era formado por eles e para eles. Com isso, foi possível perceber ainda no período de inscrições o entusiasmo dos alunos em participar, fazendo com que a adesão fosse bem expressiva, superando as expectativas das monitoras, De fato, os alunos se mostravam muito interessados em desenvolver atividades as quais teriam suas competências e criatividade representadas. Nessa perspectiva, foi buscado eleger e compreender quais seriam os objetivos dos alunos, para articulá-los com os do projeto e, assim, elaborar estratégias de realização de atividades para e com eles.

Nesta direção, o projeto de ensino que visava à alegria de estudar com equidade se firmou no propósito de adotar apenas procedimentos metodológicos democráticos e dialéticos, em que singularmente todos fossem acolhidos, reconhecidos e respeitados em suas subjetividades.

Metodologia:

Pensando nas atividades do projeto como instrumento de complementação do processo de ensino-aprendizagem e tomando por orientação a compreensão de educação para todos, a dinâmica das atividades levou em consideração que todas as ações a serem desenvolvidas deveriam ter um caráter inclusivo, isto é, visar à participação global de todos, com atenção às suas singularidades (MANTOAN, 2003). Dessa forma, se propunha ao compromisso de oferecer atividades cooperativas, em oposição ao ensino individualizado, que segrega aqueles alunos ditos “normais”, daqueles supostamente diagnosticados “com deficiência”.

No primeiro encontro entre os alunos e as monitoras, houve o momento de serem apresentadas as propostas, bem como de dar aos dezessete alunos a oportunidade de falar sobre o que pensavam e queriam. Em tempo, foram feitas algumas vivências lúdicas que puderam aproximá-los e que levaram todos a falar sobre suas preferências e gostos, viabilizando, assim, o planejamento para os encontros seguintes. Conjuntamente os alunos foram indicando atividades que gostariam de fazer, sendo elas: encenação teatral, filmagens de vídeos e curtas, fotografias, jogos e atividades que envolviam produções próprias.

Com isso, no decorrer dos encontros, o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido a partir das experiências semanais dos próprios alunos, inicialmente trabalhando com um livro de teatro sugerido pela orientadora (professora de alguns dos participantes). Os alunos separam-se em grupos menores e buscaram montar uma apresentação de partes da história livremente, utilizando quaisquer recursos linguísticos e artísticos que desejassem.

Essa atividade desencadeou várias questões a serem posteriormente problematizadas, porém ficou definido que inicialmente o enfoque seria dado aos tópicos que demonstrassem ser mais relevantes para aquele contexto, que naquele momento se revelaram ter a ver com a dificuldade de se trabalhar em grupo e de expressar emoções pessoais. Esta última indicava ser um dos grandes impedimentos para o envolvimento dos alunos no clube, principalmente quando lhes era solicitado apresentar suas opiniões e sentimentos.

Percebendo a dificuldade dos alunos em se expressar emocionalmente e se posicionar afetivamente, buscou-se trabalhar o reconhecimento de emoções e sentimentos, com o objetivo de que eles próprios construíssem esses conceitos e aprendessem a identificá-los em suas relações cotidianas. Assim, unindo essa questão às atividades de interesses dos alunos, foi proposto que eles buscassem apresentar o que entendiam por emoções e sentimentos. Na devolutiva, os alunos se mostraram confusos em termos de diferenciação de um conceito ao outro, entretanto conseguiram trazer os conceitos em forma de exemplos relacionados às suas vivências, demonstrando positivamente que embora não soubessem descrever ou nomear, a apropriação desses termos se relacionava diretamente com suas experiências e que, portanto, esta era uma ponte a ser explorada.

Assim, foi pensado uma estratégia pedagógica em que as emoções e sentimentos se tornassem mais claros a eles e na medida do possível que conseguissem identificar em si mesmos essas características, para que em outros momentos, como nos de teatro, pudessem desempenhar as atividades com mais autonomia e confiança. Para isso, foi realizada uma atividade experimental, de reconhecimento sensorial, com elementos diversos, por exemplo: sentir cheiros, sabores, vivenciar experiências visuais, auditivas e táteis, direcionadas com a utilização de comidas, temperos, objetos de diferentes texturas, e sons e imagens via apresentação em computador. O objetivo era que o contato provocasse sensações diversas, levando-os a explorar seus sentidos; assim os alunos foram vendados e ao entrarem em contato com o objeto deveriam descrever o que sentiam sem nomear o que acreditavam ser. Surgiram diversas respostas e de modo geral os alunos novamente manifestavam seu conhecimento a partir de memórias que diziam ser remetidas pelos objetos. Ao final, foi feita uma discussão em conjunto sobre o propósito da atividade, com o intuito de dizerem o que haviam compreendido e como se sentiam. Com essa atividade, foi possível elencar alguns indicadores que auxiliaram na atividade subsequente.

O grande desafio foi levá-los a compreender como poderiam trabalhar em grupo, sem excluir os demais colegas, como vinha ocorrendo em outras atividades;

Para superar essa questão foi preciso suscitar discussões sobre “o que é trabalhar em grupo?”,” Quem são os atores em um trabalho de grupo?”, “Como é possível se organizar para desenvolver e finalizar a tarefa?”, “E para quem se destinava a tarefa?”. O maior problema era que não conseguiam reconhecer os entraves relacionais a que estavam ligados aos seus sentimentos, e seguiam a lógica individualizada das relações: segmentavam as tarefas entre os que achavam ser mais competentes para realizá-la e excluíam aqueles que não se encaixavam nos seus perfis de competência.

Porém, a despeito dos obstáculos, os alunos finalizaram a proposta com a produção de um livro dicionário repleto de imagens desenhadas, coladas,

pintadas e de textos escritos por eles mesmos. Afinal, nesse período, foi possível trabalhar conceitos sobre a organização do trabalho em grupo, o reconhecimento e respeito às suas próprias produções, a forma de articular diferentes interesses em uma mesma atividade, a cooperação e, em consequência, a compreensão de seus sentimentos e emoções de forma simplificada, em linguagem acessível.

Para completar cada atividade, os alunos tinham dificuldade de se organizar em grupo para que o trabalho ficasse da forma que eles haviam planejado no início, pois na maioria das vezes a energia gasta não era para cumprir as tarefas que se propunham a fazer, mas para discutir sobre o que cada um queria, sem que entrassem em um consenso, causando muitas vezes até brigas que as monitoras tinham que intervir.

Isto foi um grande problema para as monitoras também, em razão da ansiedade em obter resultados, muito embora a questão fosse constantemente discutida e relembrada, durante as reuniões de planejamento. Todos tinham consciência de que o resultado era apenas uma parte importante do trabalho, e que o essencial mesmo era o processo para se chegar em determinado lugar, mas, embora esclarecidos, organizar o planejamento dentro da perspectiva do tempo dos alunos e ainda assim concluir as atividades sempre foi muito desafiador.

Resultados e Discussão:

É indiscutível o ganho de experiência e aprendizado das monitoras durante o projeto, principalmente no primeiro semestre de 2018, quando foi efetivamente possível compreender que uma educação inclusiva é formada por todos, que esses jovens são sujeitos históricos que carregam bagagens acerca do mundo e que a função da escola é fazer com que isso se transforme em um conhecimento sistematizado.

Também, ficou evidente que o trabalho do monitor, tal como o do professor, consiste em buscar condições para que a aprendizagem de todos seja integral. Nessa direção, não se trata de transmitir/ensinar algo a alguém, mas compartilhar dúvidas, curiosidades e inquietações, para que juntos seja realizada uma busca por respostas mais amplas.

O projeto e os encontros no período da tarde foram desafiadores também devido à obrigação que os meninos indicados pelos professores tinham com o AEE e pela inexperiência da prática pedagógica das monitoras. Mas, tal como esperado, foi possível vivenciar muitos conhecimentos teóricos, na prática. A maturidade da experiência na graduação e a formação dos estudos direcionados ao projeto ao longo do período proporcionaram uma melhor compreensão sobre o que é uma educação para todos. Antes, consciente ou inconscientemente, a visão que se tinha era a de que se uma metodologia fosse aplicada com qualidade, o resultado seria excelente e igual para todos; ou seja, uma visão muito simplista do que seja realmente o processo de ensino-aprendizagem de pessoas singulares.

Todos os dias, a ansiedade foi algo desafiador que teve de ser superado nos momentos de atividades, pois o foco almejado era o processo e não o fim; a atenção, pois, devia estar centrada no desenvolvimento, na compreensão de que não se deve esperar este ou aquele resultado, já que o mais relevante é o percurso, pois é o que dá sentido à atividade. Ao final todos puderam compreender que o objetivo dessa proposta de educação para todos é garantir

a participação e o respeito de cada um, pois os resultados sempre serão imprevisíveis, complexos e instáveis (VASCONCELLOS, 2002).

Por fim, todos também puderam perceber que não só os alunos do ensino fundamental ganharam, mas também os participantes que orientaram e trabalharam, conjunta e colaborativa mente, no projeto, pois, para que esta proposta de ensino-aprendizagem 'diferente' tivesse continuidade, foi imprescindível reconhecer que uma educação integral e sistêmica só se sustenta na aposta que o educador faz nas possibilidades e potencialidades de cada aluno, de forma geral.

Para que esse entendimento se concretize, muita ainda há de ser modificado e feito; e uma das condições para isso é que os envolvidos no processo caminhem juntos, construam conjuntamente, percebam como cada um é parte essencial e imprescindível do todo. De fato, é somente a partir de experiências individuais e compartilhadas que o homem pode aprender sobre a vida e transformar a sua realidade.

Considerações finais:

O projeto continua em andamento e, embora tenha produzido bons frutos, muito ainda há de ser feito para que a educação seja efetivamente inclusiva. O caminho sempre está cercado pelos mais variados entraves, que não podem ser encarados como limitações, mas como desafios a serem superados. Quando se tem o compromisso com uma perspectiva de formação integral e emancipadora, participar de um projeto desenvolvido em um ambiente escolar é uma grande oportunidade para se conhecer a realidade e, consequentemente, aprender sobre ela por meio da experimentação, da avaliação e da reconstrução de conceitos e valores sobre o que pode ser o ensino, a aprendizagem e a autonomia.

Referências:

Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. in: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Escola de educação básica para todos. Organizadora Deise Nanci de Castro Mesquita. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017.

Batista, Cristina Abranches Mota & Mantoan, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna , 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

Vasconcelos, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

DANÇAS POPULARES E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DE UM ARTISTA-DOCENTE EM FORMAÇÃO.

DUARTE, Bruno Linhares[1]

SILVA, Renata de Lima[2]

Palavras-chave: Cultura Popular; Dança; Educação Básica.

Relatos de experiência de um artista-docente em formação

Um olhar para a presença e ressonâncias da cultura popular na formação de um artista-docente do curso da Dança da UFG, como estratégia para que esse conteúdo tenha maior aderência a formação e repertório do estudante. Desta forma, esta investigação em andamento teve como principal motivação o olhar crítico e sensível do estudante para sua formação, sobretudo no que diz respeito as duas disciplinas que abordam o tema da cultura popular brasileira, para a partir daí aprofundar questões sobre processos educacionais que podem escoar na Educação Básica.

O primeiro procedimento adotado foi o revisitar da disciplina de Fundamentos em Danças Populares, no que diz respeito ao referencial bibliográfico utilizado bem como as questões problematizadas. Esse revisitar da disciplina foi realizado a partir do plano da disciplina, do acervo de imagens do curso, bem como o diário de campo produzido pelo próprio estudante. O mesmo foi realizado com a disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa II, no sentido de buscar um repertório prático e conceitual sobre cultura popular brasileira, seus contornos e sua práxis.

[1] Estudante do oitavo período do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Bolsista Pibic/Prolicen (de agosto de 2017 a agosto de 2018). e-mail: bruno-bld@hotmail.com

[2] Professora do curso de Dança e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais na Universidade Federal de Goiás. Doutora e Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas, mesma instituição em que se graduou, em licenciatura e bacharelado, em Dança. Faculdade de Educação Física e Dança. Pibic/Prolicen. E-mail: renatazabele@gmail.com

Texto Revisado pela Orientadora

Além da formação nas disciplinas acredita-se que a participação no grupo de estudo Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica (NuPICC) complementam esses estudos sobre saberes e fazeres populares, à medida que promove debate desses temas, de forma horizontal e tangenciando a graduação e a pós-graduação.

O resultado deste estudo não é algo conclusivo de forma objetiva, trata-se de um relato de experiência de poéticas populares que em um processo de investigação foram incorporados para se manifestarem na prática docente.

Momento 01: Danças Populares Brasileiras

Minha experiência com expressões de cultura popular começou antes mesmo de aparecer como um tema de estudo no curso Licenciatura em Dança, pois, desde pequeno, acompanho meus pais nas Folias de Reis da região goiana, além de perceber nas brincadeiras de rua, nas cantigas de roda e no artesanato – que minha mãe tanto aprecia e realiza – elementos de manifestações populares. Perceber essas vivências como algo importante para minha formação pessoal e profissional, contudo, só foi possível a partir da disciplina de Fundamentos das Danças Brasileiras.

Como visto, de maneira geral, a disciplina de Fundamento das Danças Brasileiras tem como objetivo, na UFG, o estudo das “danças populares brasileiras no que diz respeito a seus aspectos técnicos, poéticos e formais”, constituindo-se como um espaço para o exercício e vivência, conforme pode ser observado no plano de ensino da disciplina, que afirma:

> Estudos das danças populares brasileiras e seus contextos de origem, suas realidades míticas, do imaginário, do ritual, da festa, do sagrado e do profano. Aprendizado de vocabulário e apreensão de símbolos provenientes de manifestações populares. Estudo da cultura imaterial produzida pela sociedade brasileira e suas diversidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018).

No nosso primeiro encontro da disciplina, fomos questionados sobre o que conhecíamos e já havíamos vivenciado sobre a cultura popular. Um silêncio reinou na sala de dança. A maioria dos acadêmicos, como eu, criados em cidades grandes, cercados por concreto, acreditava que a cultura popular estava distante de sua formação pessoal, restringindo-se a ruralidade, a cidades interioranas ou a determinadas regiões mais ao norte do país.

Neste processo de aprendizado, fomos conduzidos a vivências com algumas manifestações populares brasileiras de matrizes indígenas e africanas, dentre elas: Bumba meu Boi, Congada, Samba de roda, Jongo, Capoeira, Frevo, Maracatu e Tambor de Crioula. Já havia apreciado algumas dessas danças em trabalhos artísticos e festas populares, porém nunca tinha dançado-as.

Momento 02: Metodologia em Pesquisa e Dança II

O estudo da cultura popular brasileira como mola propulsora de processos de criação em dança, bem como seus desdobramentos pedagógicos, ganham ainda mais força no quinto período do curso de Licenciatura em Dança, da UFG. Nessa etapa de nossa formação, somos apresentados à disciplina de Metodologia em Pesquisa e Dança II, na qual fomos instigados a pensar nossa atuação como docente e ao mesmo tempo refletir sobre a criação em dança a partir de nossas memórias, ancestralidade e contato com as culturas populares.

Sobre o assunto, Lima e Silva (2017, p. 2561) afirmam:

> A disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança II tem como foco o estudo das possibilidades de criação em dança a partir de elementos da cultura popular brasileira, articulando com a reflexão sobre metodologia do ensino da dança. Sobre o percurso teórico-metodológico, este componente utiliza como recurso a pesquisa de campo, as narrativas da história pessoal dos estudantes e um aprofundamento acerca da reflexão da noção de culturas populares, abordando também as questões relacionadas às discussões sobre diversidade, ancestralidade e cultura afro-brasileira e indígena, via um olhar a partir da ecologia dos saberes (LIMA e SILVA, 2017, p. 2561).

Embora a proposta da disciplina tenha sido a de compreender a cultura popular a partir das nossas próprias experiências, sem dúvida foi importante nesse processo retomar e problematizar o conceito de cultura popular. Nesse contexto, foram de extrema importância as discussões a respeito dos conceitos de cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. No desenvolvimento da disciplina, deparei-me com o entendimento de que a cultura erudita refere-se a produções culturais ligadas as elites e grupos de maior poder político; a cultura popular como as produções culturais das classes trabalhadoras e menos favorecidas socioeconomicamente; e, por fim, a cultura de massa como parte das produções ligadas à indústria cultural.

No processo de investigação, foi utilizada como procedimentos pedagógicos para construção das narrativas a respeito de cada repertório pessoal a pesquisa de campo, entrevistas, pesquisa musical e de materiais audiovisuais. Trata-se pois de mecanismos de coletas de informações a respeito das experiências vividas de cada sujeito-aprendiz que torna-se uma espécie de "gatilho" para a criação em dança.

Momento 03: Vivências e Mediações Escolar

Nessa trajetória tive a oportunidade de acompanhar duas manifestações populares em suas comunidades, o que me trouxe aspectos de vivência e pensamentos metodológicos para serem aplicados nas minhas mediações escolares durante o período de estágio obrigatório. As duas manifestações experiênciadas foram a Congada de Nossa Senhora do Rosária na Vila João Vaz na cidade de Goiânia e o Boi do Rosário na cidade de Pirenópolis – Go. Presenciar essas duas festas foi riquíssimo para se pensar na minha prática educacional, pois tive a satisfação de conversar com os participantes dessas manifestações e obter uma noção de como o processo de "produção" é preparado, como é o envolvimento das comunidades e como se dá a participação das crianças, que se faz tão importante para a continuidade da tradição.

Em todo planejamento o que mais me importava era a experiência estética que iria transmitir para os educandos, usei roupas que se assemelhavam as das Danças Populares, as músicas também eram importantes para a definição dessa temática, e até quando era uma aula de consciência corporal, tentei colocar elementos que traziam sensações diversas aos educandos.

Tudo isso envolve algo que transcende o fazer apenas utilizando a escrita como forma de transmissão de conhecimento.

> "Neste contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um "lecionador" para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Em resumo poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. " (GADOTTI, 2003, p.3)

Considerações finais

Revisitar esses conteúdos foi significativo no sentido de ampliar minha capacidade reflexiva de avaliar os alcances de sua apropriação, deslocando-me da posição de estudante para a de pesquisador, projetando-me para o lugar de docente.

Nesse contexto, a ideia de artista-docente extrapola a noção complementar de artista que, ao mesmo tempo, é docente, ou vice e versa. Coloca a posição de que a prática docente é importante para os processos artísticos, na medida em que os processos e procedimentos pedagógicos demarcam, sim, potências para criação artística.

Embora de forma pontual, nas duas disciplinas, percebi que os estudos de determinadas manifestações de cultura popular, aplicados por meio da ideia ou da metodologia de inventário pessoal, são facilitadores no processo formativo de um artista-docente. Isso porque estimula o debate conceitual, faz vivenciar no corpo poéticas populares – tanto no que diz respeito à técnica como no trabalho criativo – e, por fim, contribui para aproximação da experiência da dança como prática possível de se realizar na escola.

Referências

ABREU, Joana e SILVA, Renata de Lima. *O vento que venta lá e o vento que venta cá : trocas e arejamentos entre o espaço de formação acadêmica do artista-educador e as vivências comunitárias das culturas populares.* **Revista Lamparina**, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com Sentido*. GRUBHAS. São Paulo, 2003.

LIMA, Marlini Dorneles; SILVA, Renata de Lima. *Poéticas populares: experiência pedagógica a partir de processos de criação em dança.* ANAIS XXVII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. Campo Grande, 2017.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. *Módulo 26: Arte e Cultura Popular*. Brasília, 2011.

SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. *Cultura Popular: Seus Contornos, Desdobramentos e Materializações*. **Rascunhos**, Uberlândia, Publicado em 12/12/2016.

A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

CARVALHO, Caroline Nunes de[i]
SANTOS, Soraya Vieira[ii]

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Projeto Político-Pedagógico; Psicologia de Vigotski; Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A temática da escola em tempo integral e da educação integral está cada vez mais presente no âmbito das discussões da educação e se estendeu também para as políticas sociais. Nesse sentido, é preciso compreender o que se entende por escola de tempo integral e educação integral, a fim de que o debate seja fundamentado e não esteja apenas no campo do senso comum. Sendo assim, pode-se iniciar essa explanação indicando que a escola em tempo integral é entendida segundo o decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 no artigo 34, como sendo a escola em que a jornada escolar da criança é igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo.

Mas é importante destacar que a ampliação do tempo não necessariamente significa a oferta de uma educação integral, que segundo Libâneo (2014, p. 260): “[...] está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver da forma mais completa possível todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence”.

Coelho (2014, p. 200) indica que a educação integral, se vista a partir da concepção sócio histórica, “parte do pressuposto de que todo ser humano tem direito a uma educação completa, multidimensional – aquela que leva em conta os aspectos que o constituem como “ser” humano.” Nota-se portanto, que a educação integral não necessariamente está ligada ao tempo ampliado e sim a uma concepção de uma educação que atenda a todos os aspectos do ser humano, uma educação considerada completa, de maneira que a ampliação da jornada deve implicar mudança nos conteúdos,

atividades e no processo de ensino-aprendizagem para que a escola de tempo integral se traduza também em educação integral.

Assim, o presente trabalho, intitulado “A inserção da psicologia de Vigotski nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, no âmbito dessas discussões, teve como objetivos a leitura e análise dos PPP’s das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como a colaboração no processo de preenchimento das planilhas referentes aos PPP's das escolas. Objetivou-se ainda, discutir a fundamentação teórica na psicologia encontrada nos PPP’s, identificar os conceitos da psicologia histórico-cultural de Vigotski nos PPP's e realizar estudo destes conceitos, com vistas à compreensão da inserção desta psicologia nos PPP’s da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental que segundo Gil (1989, p. 73) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. No caso específico deste estudo utilizou-se como fonte documental os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A escolha de realizar o estudo a partir do PPP deve-se ao pressuposto de que ele “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 357). Apesar disso, sabe-se que a análise por meio do PPP pode ser limitada, pois muitas vezes ele é “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 1998, p. 11-12). Mas o PPP é importante pois ele é um documento que pauta as ações da escola e tem por princípio delinear/nortear as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, além de ser um documento associativo e cooperativo onde a ética torna-se ingrediente indispensável, prezando sempre pelo respeito às singularidades de cada profissional, tendo nele mais que uma simples presença na escola, ou seja, é um agente que interage e age transformando o cotidiano da instituição.

Para que o estudo se concretizasse, foi feito um primeiro momento de coleta de dados com os PPP's das escolas que atendiam o ensino fundamental em tempo integral no ano de 2016. De um total de 172 escolas que atendem ensino fundamental na RME 22 são em tempo integral e 18 PPP's foram coletados. Em um segundo momento foi elaborada uma planilha para a análise dos PPP's, esta planilha contém itens de identificação e itens de conteúdo. Para não revelar a identidade das escolas foi elaborado também um código de identificação que consiste na sigla da Rede Municipal e em um número que foi dado às escolas, conforme o exemplo: RME-09.

Os resultados mostram a predominância da psicologia de Vigotski fundamentando os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em tempo integral da RME. Dos 18 PPP`s coletados e analisados este autor aparece em 16 deles, sendo que apenas o PPP RME-15 e o PPP da escola RME-21 não explicitaram claramente no decorrer do documento uma fundamentação na teoria vigotskiana, ainda que implicitamente seja possível encontrar essa noção teórica nos documentos.

A análise das bibliografias dos 18 PPP`s também indica esta presença, pois as referências apresentam livros e textos elaborados por autores que se fundamentam nessa perpectiva teórica e também textos do próprio Vigotski. Com relação aos conceitos, dentre os 16 PPP's que claramente referem-se à psicologia sócio-histórica, os mais frequentes são os de interação/mediação, que aparecem em 10 documentos. O conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), por sua vez, aparece citado de forma explícita em seis documentos, e a abordagem sobre brinquedo/brincadeira está presente também em seis PPP's.

Nos PPP's em que aparece a noção de interação/mediação, esta ideia é explicitada como sendo um fator primordial na relação do professor e do aluno, pois é por meio da interação entre os sujeitos que acontece o desenvolvimento. A escola RME-04, por exemplo, afirma que a mediação (por parte do professor)

> [...] se dá de forma intencional, sistematizada, planejada e objetiva alcançar a zona de desenvolvimento proximal existente em cada sujeito e explicada por Vygotsky, no qual o aprendizado deve ser combinado, de alguma forma com o nível de desenvolvimento da criança. (RME-04, 2016, p. 20).

Quanto ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o PPP da escola RME-13 destaca que o professor tem um papel fundamental como mediador, uma vez que ele será "capaz de reconhecer o nível de desenvolvimento real do educando, propondo atividades que estimulem a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando o desenvolvimento potencial." (RME-13, 2016, p. 17). Neste sentido, a escola considera que a intervenção pedagógica é um fator necessário e fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois é a partir da ação mediadora e pedagógica que a criança pode atingir um desenvolvimento mais significativo.

Sobre a ideia de brinquedo/brincadeira, nota-se que as escolas se referem ao brincar também a partir da teoria de Vigotski. A escola RME 04 afirma no PPP que irá propiciar momentos de brincadeiras livre e dirigidas, pois acreditam que é uma forma de ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que "o brincar é um espaço de aprendizagem, uma relação com o mundo, às vezes distanciada da realidade, mas que exige da criança, compreensão, atenção às regras, solução de problemas, argumentar, negociar, etc." (RME-04, 2016, p. 17).

O estudo da teoria de Vigotski (2009) possibilitou a discussão da constituição do indivíduo como um ser social, resultado da interação do homem com seu meio sociocultural. O homem transforma o seu meio, se desenvolve para atender suas necessidades básicas, num processo contínuo. Seu comportamento vai transformar a si mesmo e o meio em que vive.

Partindo da análise realizada, nota-se que há certa consonância dos PPP's com respeito à teoria de Vigotski indicando uma relação com a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016) que orienta o trabalho pedagógico das escolas da Rede Municipal de Educação, pois esta proposta se fundamenta na teoria histórico-cultural e compreende a infância como um período de mudanças significativas na interação social. Assim, é notável que há um movimento de discussão a respeito da teoria histórico-cultural na RME, perpassando pelas escolas que atendem em tempo integral, conforme foi possível identificar nos PPP's analisados. Nestes documentos evidencia-se também a importância dada ao papel da escola e do professor como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De maneira geral, todos os 18 documentos analisados apresentaram embasamento teórico em Vigotski como fonte para a construção do Projeto Político-Pedagógico, sendo que esta referência, como dito acima, está claramente explicitada em 16 PPP`s. Verificou-se que a construção dos PPP's da Rede Municipal de Educação indica consistência com os objetivos das instituições escolares, os documentos são concisos e cônscios acerca do desenvolvimento da criança e de uma compreensão da infância em todas as suas possibilidades. Além disso, os PPP`s seguem a Proposta da RME para o ensino fundamental demonstrando, portanto, coerência e unidade entre os documentos.

Referências

BRASIL. *Decreto-lei no 7.083, de 27 de janeiro de 2010*, Dispõe sobre o programa mais educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de jan. 2010;

COELHO, L.M. C. da C. Educação Fundamental nas escolas públicas: qual tempo?

GIL, Antonio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 2°ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA. Proposta Político-Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.* Goiânia, CEGRAF, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 357.

VEIGA, Ilma P. a. Projeto político- pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. da (org.). *Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas: Papirus, 1998, p.11.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* 7°ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

[i] Caroline Nunes de Carvalho. Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdade de Educação (FE/UFG). E-mail: carolinenunesnc@gmail.com.
[ii] Soraya Vieira Santos. Orientadora. Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdade de Educação (FE/UFG). E-mail: soraya_vieira@hotmail.com.

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA[1]

GARCIA, Celso[i]; **GONÇALVES JÚNIOR,** Marcos Antonio[ii]

Palavras-chave: Formação de Professores, Reflexão sobre a prática, Estágio Supervisionado, Educação Matemática.

Refletir sobre a própria prática de sala nem sempre é uma tarefa fácil, pois é um momento de auto avaliação que pode ter um papel central no desenvolvimento profissional dos professores. Ela provoca a ação na medida em que os professores tornam-se mais confiantes na sua capacidade para lidar com a profissão, identificando as suas fragilidades, mas também potencialidades (JAWORSKI, 1993). Às vezes, pode contribuir para uma imagem negativa do processo de formação e, consequentemente, a uma desistência e até um fracasso profissional. Porém, muitas vezes, é um ato extremamente formador que gera mudanças de atitude profissional.

O estágio realizado pelos discentes das licenciaturas pretende, de certa forma, permitir ao licenciando colocar-se como professor, no ambiente escolar, fazendo escolhas e tomando decisões profissionais, lidando com os alunos, com os colegas professores e outros sujeitos da escola (GONÇALVES JÚNIOR, 2016). Segundo esse mesmo autor, apesar de ser uma experiência anterior ao ingresso, de fato, em uma carreira docente, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar muito do que o professor vive e imaginar-se nessa profissão

A presente pesquisa foi desenvolvida com três futuros professores de matemática, alunos do curso de licenciatura matemática da UFG, estagiários em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Goiânia, GO, nas quais os professores regentes trabalhavam uma metodologia de ensino denominada Investigação Matemática em sala de aula.

Para BALL (1990), os professores necessitam de oportunidades para refletir sobre as suas práticas quotidianas e examinar outras que surgem durante sua formação. Por meio dela, podemos compreender o que futuros professores de Matemática sabem, em que acreditam, o que pensam e sentem sobre a Matemática, sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a reflexão joga um papel central no desenvolvimento profissional dos professores (SERRAZINA, 1999).

[1] Resumo revisado pelo orientador do Projeto: Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Uma dessas oportunidades para refletir é oferecida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola”, que reúne alunos da graduação, professores e pesquisadores interessados em discutir sua prática pedagógica, seja como professores ou estagiários. Ao acompanharmos os encontros desse grupo, pudemos presenciar o relato dos estagiários sobre suas inquietações, tais como preocupações em relação à sua profissão, sobre a relação entre supervisores, orientadores e estagiários, sobre os alunos da educação básica (aprendizagem, indisciplina), sobre metodologias de ensino, sobre práticas pedagógicas, sobre o deslocamento ao local do estágio, sobre o fato do estágio não ser remunerado, como em outras áreas, até mesmo sobre desistir de ser professor.

Com isso, percebemos que algo poderia ser investigado em relação a como vai se construindo uma identidade profissional, sobretudo no que se refere ao papel que a reflexão sobre a própria prática tem nesse processo de formação inicial, durante o estágio. Assim, tomamos isso como ponto central em nosso trabalho de pesquisa, tendo outros objetivos como específicos: Analisar a relação que se estabelece entre os estagiários e os professores supervisores, na escola campo; Identificar e analisar o ponto de vista dos estagiários sobre o estágio, enquanto instância de formação profissional. Analisar a relação entre o ambiente da escola-campo e a reflexão do estagiário sobre a sua formação e constituição identitária.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa de cunho qualitativo, escolhemos três alunos do curso de Licenciatura em Matemática em Licenciatura, que realizavam o estágio 3 e 4. Dois deles realizavam o estagio em dupla e, o outro, sozinho. Ambos realizavam o estágio nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, conforme já citamos, que estavam engajadas em um projeto de ensino-aprendizagem por meio da Investigação Matemática e da Resolução de Problemas.

Utilizamos o Diário de Campo como instrumento de coleta de informações, acompanhados de áudio gravação das aulas lecionadas pelos estagiários. Posteriormente, realizamos entrevistas individuais com eles, separadamente. Cada entrevista seguiu um roteiro geral, utilizado para todos, mas também um roteiro específico, elaborado individualmente para cada participante, todas registradas em áudio. Caracterizamos então os personagens como; “D”, o primeiro entrevistado, “R”

o segundo, e o terceiro de “G”. A pauta da entrevista foi impressa e entregue a eles, permitindo uma maior fluidez das questões a serem perguntadas.

Em formato de narrativa, escolhemos um deles para relatar o processo da pesquisa, o aluno “G”, um dos futuros professores mais experientes. Com base em todas as informações coletadas, construímos uma narrativa no intuito de descrever e, posteriormente, analisar o modo como G. vai negociando sua identidade e apresentando justificativas paras as tomadas de decisão em sua prática pedagógica.

Um estagiário narra sua prática

G. estava cursando o oitavo período da do curso de matemática licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Iniciou o curso em 2008 em outra instituição. Ele resolveu fazer o estágio na escola campo em questão devido a ter iniciado no mesmo local uma vez, mas não ter conseguido terminar. Porém, daquela nova vez, conheceu o projeto dos 6ºs anos e resolveu tentar novamente.

Em seu estágio 1 e 2, ele realizou monitoria, nessa mesma instituição, devido a questões da facilidade, perto da universidade. Segundo ele, foi muito boa essa primeira experiência do estágio, pois uma boa parte dos alunos eram interessados em aprender, tinha um auxílio do professor que incentivava a ida dos alunos a essa monitoria. Durante o estágio dois, parecia os alunos não estavam muito motivados a participar e isso fez com esse momento não tenha contribuído para sua formação. Revela que foi durante esse momento que obteve um amadurecimento que o fez entender como deve ser a principal característica do professor.

Ao chegar para fazer o estágio 3 e 4, tinha uma grande apreensão em trabalhar com turmas com idade menor, sobretudo no que se refere ao controle da turma. Para ele, foi um desafio, pois a turma era “elétrica, muito animada, muito identificada com os professores”, no caso o supervisor, e a orientadora. “Havia alunos com características diferentes, com déficit de atenção, repetentes, uma sala heterogênea, em minha opinião, além de que os supervisores transmitiam certo cuidado para que não os desmotivassem”, relata “G”.

G. relatou que o trabalho de pesquisa foi muito marcante para ele:

> “A realização da pesquisa, foi algo muito difícil, foi desafiante, teve momentos que é comum para todos os graduandos, a questão das dificuldades, acaba sobrecarregando, ao ponto de querer abandonar tudo, isso é uma coisa desgastante, degradante, que me preocupava demais, inclusive por que sentia que meu colega estava fazendo um trabalho melhor do que o meu e teria que contribuir um pouco mais para equilibrar”. (Entrevista com G., 2017)

Como a maior parte das aulas eram no Laboratório de Educação Matemática, devido ao projeto de investigação matemática daquela turma, aquilo era um ambiente totalmente novo para ele, pois antes só conhecia aulas com quadro, giz, professor e os alunos todos enfileirados.

As leituras que mais o marcaram foram dos autores Donald Schon, João Pedro da Ponte da professora Zaira da Cunha Melo Varizo, que tiveram uma grande referência da prática de investigação matemática.

Ele afirma que adquiriu uma imensa gratidão e respeito pelos seus supervisores e pelo orientador, pois quando alguma coisa dava errado, jamais interrompiam e comentavam na frente os alunos, apenas quando terminava a aula eles conversavam e refletiam com ele e o confortavam para a continuação dos seus trabalhos: “Deram-nos uma total liberdade para o nosso trabalho”, como afirmou.

Sobre o trabalho com seu parceiro estagiário, por ter um pouco de dificuldade com leitura e não gostar muito de ler, seu companheiro ficou com a parte de trabalhar as atividades e a escrita, a parte mais teórica, e G ficando com a parte mais prática.

Durante um momento do estágio, passou por algumas dificuldades financeiras, estava até sem condições de vir à universidade, pois os horários eram incompatíveis com algum emprego. Mesmo assim tentou não criar motivos para desistir.

G. acha que a universidade deixa um pouco a desejar em mesclar teoria com a prática, e que só foi ver investigação matemática aqui no estágio. As aulas de didática e estágio não lhe pareciam contribuir muito, pois só a experiência o fará habituar-se nessa profissão.

Durante uma das suas aulas que ministrava, houve uma dificuldade de controlar os alunos e, com isso, chegou a falar em tom de voz mais alto para poder dominar o ambiente. G. admite que estava cansado do dia anterior, em que havia trabalhado até tarde e que, naquele momento, não devia ter se excedido com os alunos. Essa situação o fez refletir, procurando entender um pouco as pessoas, se colocando no lugar delas e percebeu que não valia a pena assumir o papel de autoritário na relação professor e aluno.

Sobre o grupo Abakós afirma que contribuiu muito para sua formação, pois ali haviam muitas opiniões diferentes e isso o permitia se tornar melhor. Encontrou algumas dificuldades no estágio que, em sua opinião, poderiam ser superadas se,

houvesse um apoio direto, ou seja, talvez uma monitoria, que auxiliasse de uma maneira, sem precisar envolver orientador e supervisor, esclarecendo alguns fatores que somente os estagiários sentem ou percebem. Reconheceu que o estágio é o começo de tudo, que não é fácil para ninguém e que todos em formação passam por isso, mas mesmo sendo difícil acaba sendo gratificante, no final.

Considerações finais

Percebemos que a relação entre teoria e prática é trabalhada de um modo distante para o estagiário, que vê a prática como o mais importante, como porta de entrada ao "mundo real" do sistema educacional. Exercer um trabalho colaborativo, fazer um diagnóstico das situações da sala de aula, planejar conjuntamente os conteúdos, selecionar as atividades, materiais didáticos pedagógicos são de importância primordial e é um enorme desafio para o estagiário.

O gerenciamento da sala de aula depende também das condições sociais e profissionais dos envolvidos e a pouca valorização da profissão, aliada à falta de apoio para realizar o estágio pode levar a desistências.

Refletir, por sua vez, é potencializar o trabalho do estágio apresentando os fatores positivos para a formação docente, esclarece suas obrigações, promove uma dimensão reflexiva e presente, desde apoio emocional, até estrutural.

Parece-nos importante que espaços acolhedores como o grupo Abakós se desenvolvam, são um espaço de diálogo no qual os acadêmicos tem liberdade para expor suas ideias, seus desejos, suas inquietações. Percebemos que construir um trabalho colaborativo é de fundamental importância no contexto da formação de professor de matemática.

Referências

BALL, D. L. **Crossing boundaries to examine the mathematics entailed in elementary teaching**. In T. Lam (Ed.), Contemporary mathematics (p. 15-36). Providence, RI: American Mathematical Society, 1999.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos A. **Narrativas sobre o estágio da licenciatura em matemática**: perscrutações sobre si. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

JAWORSKI, Barbara. **The Professional Development of Teachers – the Potential of Critical Reflection**. British Journal of In-Service Education Abingdon, Oxon, Taylor & Francis, v. 19, p. 37-42, 1993.

SERRAZINA, Lurdes. **Reflexão, Conhecimento e Práticas Lectivas em Matemática num Contexto de Reforma Curricular no 1º Ciclo**. Quadrante, Lisboa, Associação de Professores de Matemática, p. 8, 139-167, 1999.

[i] Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG), período 2017/2018. Aluno do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME/UFG). E-mail: celsogarcia1965@yahoo.com.br

[ii] Docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). E-mail: marquinhosufg@gmail.com

Fonte financiadora do projeto: PROLICEN/UFG.

DIFERENTES SUJEITOS E DIÁLOGOS NA INTERTEXTUALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

PINHEIRO, Lima Silva Mirsse Críncia
FERRAZ, Nascimento Pereira Elzimar

Palavras-chaves: estagiários, pedagogia, relação teoria-prática.

JUSTIFICATIVA

Este texto refere-se as atividades de investigação desenvolvidas durante o período de recebimento de fomento do Programa de bolsas para os cursos de licenciaturas-PROLICEN. Durante o período foi desenvolvida uma investigação que faz parte de uma pesquisa maior sobre o estágio supervisionado do curso de Pedagogia.

Procurou questionar como os principais sujeitos do estágio (professor supervisor e futuros professores) compreendem o desenvolvimento desta disciplina curricular. Sobre o significado da palavra sujeitos, utilizada no decorrer desta pesquisa, concorda com a definição elaborada por Ferraz (2011) na qual: “A denominação sujeito não teve a pretensão de uma vinculação teórica sociológica sobre o sentido da palavra. [...].” (FERRAZ, 2011, p.14). Assim, entende-se por sujeitos do estágio supervisionado os professores regentes atuantes como supervisores em instituições concedentes, e os estagiários, estudantes do sétimo e oitavo períodos na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Goiás – UFG. Estes sujeitos são pessoas atuantes no desenvolvimento histórico da disciplina curricular do estágio obrigatório, e são os principais envolvidos no desenvolvimento histórico desta disciplina.

A disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura proporciona ao futuro professor observar e definir como seguir sua carreira docente. Neste sentido, a formação dos futuros professores pelo estágio em Educação Infantil é o foco desta pesquisa. Assim, este estudo parte de uma reflexão sobre o Estágio supervisionado em Educação Infantil com ênfase na discussão sobre teoria e prática. Esta proposta de investigação, buscou compreender o desenvolvimento do estágio na perspectiva dos sujeitos envolvidos, dando, voz e visibilidade às ações dos estagiários e dos supervisores de estágio, com base na fundamentação teórica de pesquisadores como: CALDERANO (2013), DANIEL (2009), FERRAZ (2011), PIMENTA (2017) e PIMENTA E LIMA (2006. Partimos do pressuposto no qual o momento do estágio

[1] Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto

proporciona vínculos afetivos com diferentes interesses, com contradições, conflitos, e algumas tensões. O estágio visa aproximar o estudante graduando do campo de atuação profissional e permite o aprendizado da docência e de conhecimentos curriculares. A relação estabelecida entre estagiários e instituição escolar cria novas possibilidades para a formação inicial dos acadêmicos, e também elementos de formação continuada de profissionais como os professores supervisores.

OBJETIVOS

A investigação teve como objetivos:

a) Analisar o desenvolvimento do estágio como evento que agrega diálogos e tensões entre os sujeitos da universidade e do campo;

b) Identificar as marcas (registros) do estágio através de reminiscências dos professores no papel de supervisores e estagiários;[i]

c) Reconhecer o Estágio como uma construção histórica na intersecção escola-campo e universidade;

d) Identificar o estágio como um elemento da formação continuada;

e) Caracterizar os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio: professoras (supervisoras) e estagiário.

METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou conhecer e compreender os Sujeitos do estágio (professor supervisor e estagiário). Inicialmente a metodologia prevista no projeto era o uso de entrevista como principal instrumento de investigação. Porém com o atraso nos primeiros seis meses optamos por utilizar como instrumento o questionário aplicado pela equipe do NUFOP aos professores supervisores e estagiários, conforme explicado na introdução. O uso dos dois questionários contemplou muito bem o tema desta pesquisa, portanto não houve prejuízo na condução da mesma.

A investigação contou com levantamento da literatura, utilizando os seguintes textos principais: Lei do estágio 11.788/2008, ALBUQUERQUE, ROCHA E BUSS-SIMÃO (2018), CALDERANO (2013), DANIEL (2009), FERRAZ (2011), FERRAZ E PINHO (2017), PIMENTA (2017) e PIMENTA E LIMA (2006), que apresentam em seus trabalhos discussões sobre o estágio e seus sujeitos.

O primeiro questionário utilizado nesta pesquisa, elaborado pela equipe do NUFOP, e destinados aos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFG foram aplicados apenas aos estudantes dos estágios III e IV. O questionário continha vinte

e seis (26) questões. Destas questões foram selecionadas quatro (04). Dos respondentes foram: (20) alunos do turno matutino e (08) do turno noturno, totalizando (28) graduandos.

O segundo questionário destinado aos professores supervisores, também elaborados pela equipe do NUFOP, foi aplicado aos professores supervisores das seguintes instituições de Educação Infantil: Escola Municipal Jardim América, CMEI Viver a infância, Departamento de Educação Infantil (DEI) e o Centro de Atendimento Especializado Renascer (Pestalozzi). O questionário continha trinta e quatro (34) questões, para a realização da pesquisa selecionamos (4) questões. No total 32 (trinta e dois) professores supervisores das instituições responderam aos questionários. Após a tabulação dos dados foram elaboradas três categorias de análise: 1) A relação teoria e prática; 2) As impressões, expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado; 3) A relação entre professores supervisores e graduandos.

RESULTADOS

Compreender o estágio obrigatório em Educação Infantil nas perspectivas de sujeitos (professores supervisores e estagiários) foi o principal foco desta pesquisa. O estágio obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia e exercício da profissão docente deve acontecer sob a supervisão dos professores orientadores (professores da disciplina de estágio da Instituição de Ensino Superior-IES) e professores supervisores (professores regentes das instituições concedentes). Afirma (DANIEL, 2006, p.66):

> Acredito que, é somente nesse movimento de transitar por entre o saber e o saber fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de estágio curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

Sobre a especificidade Educação Infantil nos cursos de graduação em Pedagogia, Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) apontam que há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo Crianças, Infância e sua Educação. Com relação as categorias utilizadas. Na primeira intitulada: A relação teoria e prática no estágio supervisionado buscou-se realizar um diálogo com base nos escritos dos autores Daniel (2009),

Pimenta e Lima (2006) e Calderano (2013) sobre o assunto, evidenciando a relevância de se estabelecer essa relação entre teoria e prática não só na disciplina de estágio, mas no decorrer de todo o curso.

Na segunda categoria foram consideradas as impressões, expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado, baseado nos autores e nas respostas obtidas a partir da utilização dos dois questionários, pode-se entender como os estudantes de Pedagogia percebem sua formação e o olhar do professor supervisor sobre o estagiário. Entende-se que as respostas dos sujeitos sobre deficiência na formação e dificuldades encontradas nas salas de aula está relacionada à inexperiência e insegurança dos estagiários. Sobre as falas de que a teoria é diferente da prática, Daniel (2006, p. 80) chama atenção: "O que não pode permanecer é a supervalorização por parte dos cursos de formação de professores à teoria, o afastamento da realidade do ensino básico e a desqualificação da prática". A terceira categoria trata da relação entre professores supervisores e graduandos, apresenta-se o diálogo entre professores supervisores e estagiários e o olhar desses sujeitos sobre seus papéis perante o estágio e a relação entre eles. Com a análise dos dados apresentados pode-se compreender um pouco mais sobre como professor supervisor e estagiário percebem seus papéis no estágio, como relacionam entre si. A respeito dos estagiários podemos ver seus anseios perante os conhecimentos adquiridos e o momento do estágio.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como intuito conhecer os sujeitos do estágio, professor supervisor e estagiário, através das respostas dadas. Compreender por meio do olhar desses sujeitos como a disciplina obrigatória é vista por eles, como percebem a formação na universidade e suas interações. Foram utilizadas três categorias de análise, primeiramente estabelecemos a relação entre a teoria e prática. Percebeu-se por meio dos questionários aplicados aos alunos que a teoria é tratada como algo distante da prática. Assim, com base nos autores: Calderano (2013), Daniel (2009) e Pimenta (2006), buscou-se compreender a relação entre teoria e prática. Ficou evidenciado que a teoria e prática são indissociáveis, a prática é pautada na teoria e o contrário também acontece, ou seja, uma complementa a outra.

Faz-se importante dialogar sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de graduação, uma vez que os estudantes apontaram se sentirem inseguros quanto a formação que recebem, apontando a problemática de haver

poucas disciplinas que contemplem a especificidade da educação infantil. Entende-se que as Universidades estão buscando sanar essa lacuna na formação dos professores com disciplinas que discutam cada vez mais a infância e a relação entre os conteúdos e a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M, H, K,; ROCHA, E, A, C,; BUSS-SIMÃO, M. **Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia**. Educ. rev. Belo Horizonte, v.34, mar. 2018

BRASIL. Lei do estágio 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm >. Acesso em: 17 jul. 2018.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. 2013. Anais da 36a Reunião Científica da ANPEd**. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2668_texto.pdf Acesso em: 10/07/2018. 2013

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UNIMEP. São Paulo. 2009.

FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Lugar e Parentela: Educação de sujeitos empovoados no extremo norte do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2011.

FERRAZ E PINHO, Elzimar Pereira Nascimento e Maria José de. **Sujeitos do estágio em produções científicas de eventos nacionais: ideias e prospectivas**. Goiânia–2017.Disponível em: http:<//seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/6243/3479 > Acesso em: 17 jul. 2018

PIMENTA E LIMA, Selma Garrido e Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis. Santa Catarina. v. III, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. et al. **Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PINHEIRO, Críncia Mirsse Lima Silva. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. crinciapinheiro@live.com
FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. elzimarufg@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - LICENCIATURA (PROLICEN)

RELATÓRIO FINAL

Aluno-voluntário: Diego Pastana da Silva – FL/UFG
Professora-orientadora: Alba Cristhiane Santana da Mata – FL/UFG

1. TÍTULO DO TRABALHO:

Formação de professores: desafios e possibilidades para mediação pedagógica na educação inclusiva

2. RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as características da licenciatura, com ênfase sobre as contribuições da formação docente na construção do conhecimento sobre a mediação pedagógica com o aluno da educação inclusiva. Em relação à mediação pedagógica este trabalho fundamenta-se nos estudos de Vigotski (2003) e Leite (2006). Com relação à concepção de que a formação inicial de professores deve propiciar o desenvolvimento de conhecimentos e competências que priorizem a docência, a fundamentação é nos trabalhos de Barreto (2015) e Brzezinski (2008). Assim, o presente trabalho propõe-se a identificar as possibilidades e desafios gerados pela legislação em vigência para a licenciatura em relação aos conhecimentos e competências para lidar com a docência na educação inclusiva.

3. PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores. Desafios. Possibilidades. Mediação Pedagógica. Educação Inclusiva.

A LEGITIMAÇÃO JURISDICIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CÂMARA DOS DEPUTADOS.

NASCIMENTO, Felipe; **DORNELES**, Anario; **VITO,** Alex; **LIRA;** Ricardo

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Profissão; Trabalho; Legislação.

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Os estudos sobre as profissões estão conquistando espaço no campo científico em todas as partes do mundo. Estes estudos buscam esclarecer a complexa teia das relações multiprofissionais, onde interferem normas, resistências, conflitos e disputas entre os vários agentes sociais. Sobretudo, contribui para explicar dilemas e potencialidades relacionadas ao processo de profissionalização. Freidson (2001) destaca aspectos importantes no que tange a sociologia e o processo laboral, tais como, a criação da jurisdição exclusiva e a divisão do trabalho controlada pela profissão, tendo em vista que tais fundamentos são necessários no reconhecimento social do trabalho profissional.

OBJETIVOS

Conhecer estes elementos permite identificar as melhorias, retrocessos, contradições e o prestígio social de cada profissão em determinado contexto histórico-cultural, o qual se reverbera na formação, nas instituições representativas do campo e nos conhecimentos que compõem a expertise profissional. Estes processos, na maioria das vezes, geram e reforçam as jurisdições que são representadas por: Leis, Resoluções, projetos, programas e movimentos. Freidson (1998) chama-os de “sistemas de autoridades”, neste caso, envolvem o trabalho profissional nas áreas da educação física, atividade física, jogo, ginástica, esporte e lazer. O trabalho de intervenção nestes locais é acompanhado pelo processo de construção de um vasto ordenamento legal que busca também contribuir com a legitimação social do profissional de educação Física.

METODOLOGIA

O presente estudo desenvolveu suas análises tendo como pressupostos a pesquisa documental de cunho bibliográfico (MARCONI e LAKATOS, 2010). Fizemos a opção pela abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 1995) por entender que, para conhecer a realidade e as contradições da produção das jurisdições profissionais deve-se compreender o aparato jurídico.

A coleta de dados aconteceu no mês de março de 2017 com o levantamento de parte da bibliografia dos documentos legais da Câmara dos Deputados, produzidos para as áreas da escola, saúde, lazer, esporte, ginástica, atividade física e jogo, no Sítio da Câmara dos Deputados. Foram selecionadas, a partir da leitura

dos títulos, todas as legislações que não constavam revogação expressam excluindo as repetidas. Após esse processo, foram lidas na íntegra todas as Leis selecionadas. A tabela 01 abaixo sintetiza as informações colhidas.

Tabela 1 - Palavras-chave, resultados da seleção e período da publicação.

Palavras-chave	Total encontrado	Não consta revogação	Selecionadas pelo título e conteúdo	Período
Educação física	757	219	06	1943 a 2017
Atividade física	12	08	06	1982 a 2014
Esporte	2551	1671	18	1947 a 2017
Lazer	234	193	13	1869 a 2017
Jogo	967	400	16	1842 a 2016
Ginástica	76	21	02	1931 a 2016

Fonte: [http://www2.camara.leg.br/]

Na operacionalização e análises dos dados utilizamos a análise de conteúdo dos documentos, estabelecendo categorias conforme indica Bardin (1977), por meio de procedimentos sistemáticos que permitiram a inferência de conhecimentos e conteúdos temáticos, obtendo indicadores e categorias.

RESULTADOS

Os resultados quanto ao processo de profissionalização da educação física no aparato jurídico da câmara dos deputados, produzidos para as áreas da atividade física, educação física, esporte, ginástica, jogo e lazer encontram-se sumarizados na **tabela 2**.

Tabela 2 - A profissionalização da educação física, o trabalho e o aparato jurídico.

Palavras-chave	Temas / Conteúdos
ATIVIDADE FÍSICA	PROMOÇÃO DA SAÚDE NO SUS E PSE (4); FORMAÇÃO DE ATLETAS (1); ATIVIDADES DE LAZER/LIBERA RECURSOS(1)
EDUCAÇÃO FÍSICA	DISCIPLINA ESCOLAR (FACULTA AO ESTUDANTE E OBRIGA A PRESENÇA CURRICULAR) (3); ENSINO SUPERIOR/FORMAÇÃO (2); REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO (2)

ESPORTE	INCENTIVA ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS E OUTROS EVENTOS/LIBERA RECURSOS (14); ESPORTE ESCOLAR (2); FORMAÇÃO E ENSINO/SUPERIOR (5); CONTROLE DE DOPAGEM (6); INFRAESTRUTURA E MODERNIZAÇÃO DE ESPAÇOS ESPORTIVOS (5)
GINÁSTICA	SAÚDE SANITÁRIA (FISCALIZAÇÃO NO ESPAÇO PROFISSIONAL); (1); CONTEÚDO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA (1)
JOGO	ATLETA PROFISSIONAL (3); ARBITRAGEM/TORCIDA (1); ESCOLA/PROFESSOR (4); EVENTOS ESPORTIVOS (3); SAÚDE/ (2); ENTIDADES/ORGANIZAÇÕES (3)
LAZER	ESPORTE/SISTEMA NACIONAL (2); ESCOLA/PROFESSOR (2); CLUBE ESPORTIVO/SESC (1); SAÚDE/ SUS (3); TURISMO/PROFISSÃO (1); ORGANIZAÇÕES/ENTIDADES ESPORTIVAS (1); ORGANIZAÇÕES/ENTIDADES OUTROS (2)

As legislações ao tratarem do termo “educação física”, relacionaram à presença desta disciplina na escola enfocando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino integral e facultando ao estudante a participação nas aulas desta disciplina; também apareceram documentos tratando da formação e certificação de profissionais no ensino superior. No que se refere à palavra “esporte” destacaram-se normativas relacionadas com o incentivo aos jogos olímpicos, copa do mundo, jogos panamericanos e outros eventos. Ainda neste constructo, na categoria esporte escolar, apareceu a inclusão da educação moral e cívica como conteúdo da educação física e sobre a organização do esporte escolar. Já na categoria formação/ensino superior as normativas abordaram a autorização de funcionamento da Escola de formação em educação física em São Paulo e o fomento de bolsa de pesquisa e estudos. Outra categoria delimitada em face do “esporte” tratou da busca pelo controle e coibição de dopagem nos jogos olímpicos. Já na categoria infraestrutura e modernização de espaços esportivos prevaleceu, frente à liberação de execução física, orçamentária e financeira para o esporte educacional, recreativo e de lazer. A formação técnico-profissional da juventude em áreas relacionadas à gestão e prática de atividades desportivas, prestação de serviços relacionados à infraestrutura,

organização e promoção de eventos esportivos mereceu destaque. Conquanto, à palavra “ginástica” a categoria saúde delimitou a fiscalização sanitária nos espaços de ginástica; e a categoria escola estabeleceu o conteúdo da ginástica na Escola Nacional de Educação Física e Desporto. Já o termo “jogo” apontou seis categorias de análise: apoio à atleta profissional; relação arbitragem torcida; o conteúdo jogo na escola para estudantes com deficiência e na lei orgânica do ensino normal; a instituição dos jogos nas escolas profissionais e na semana nacional da juventude; organização de eventos esportivos e jogos universitários, os jogos desportivos dos servidores públicos. A palavra “lazer” estabeleceu sete categorias de análise, tais como, esporte (regulamentando o fomento e as normas gerais do esporte); escola (estabelecendo o lazer para estudantes com deficiência e a instituição do Programa Mais educação); clube (disciplinando as atividades de lazer no SESC),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o objetivo deste estudo foi analisar as leis que possuem relação com a profissionalização e o trabalho da Educação Física disponível no Sítio da Câmara dos Deputados. De acordo com o panorama geral apresentado nos resultados e discussão, podemos inferir que há uma predominância de documentos legais visando fortalecer e incentivar a realização de megaeventos esportivos a criação de infraestruturas para o esporte de rendimento, bem como estabelecer formas de fiscalização e controle de dopagem nesta dimensão do esporte (observado em mais da metade nas Leis) e, consequentemente, o trabalho do profissional de educação física nestas áreas. Outras dimensões do esporte, do jogo, da ginástica e do lazer, relacionados à dimensão da participação e da democratização da saúde e da educação, que poderia incluir a maioria da população que não é considerada atlética, têm menos atenção dos legisladores. Contraditoriamente os postos de trabalho da carreira deste profissional são, em sua maioria, escolas, academias, clubes de iniciação esportiva e espaços de lazer.

NOTAS

NASCIMENTO, Felipe. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. Felipe_nascimento2011@hotmail.com

DORNELES, Anario. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. anariojr@hotmail.com

VITO, Alex. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. 739090@gmail.com

LIRA; Ricardo. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. rlrneves@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BRASIL. *LEI Nº 12.864*, de 24 de Setembro de 2013. Altera o *caput* do art. 3º da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, incluindo a atividade física como fator determinante e condicionante da saúde. DOU de 25/09/2013 (nº 186, Seção 1, pág. 5)**.**

_____**.** Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIDSON, Eliot. La teoria de las profesiones estado Del arte. *Perfiles educativos*, año/vol, 23. n. 093. Universidad Nacional Autónoma do México, México, PP. 28-43. 2001.

_____. *Renascimento do profissionalismo*: Teoria, Profética e Política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo, Editora da USP, 1998.

MARCONI, M. A, LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: Métodos. São Paulo: Atlas, 2010.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA NA EJA: O LUGAR DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS

CORDEIRO, Gabriel Ferreira[1]; **GUIMARÃES,** Simone Sendin Moreira[2]; **PARANHOS**, Rones de Deus[3]

Palavras-chave: Conceito espontâneo; Conceito científico. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Ciências.

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, amparada pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e é direcionada aos indivíduos excluídos do acesso à escolarização no período dito próprio e/ou, que por motivos diversos, interromperam a escolarização e não concluíram a educação básica. A EJA é marcada por exclusões e marginalizações de forma a contribuir pelo delineamento de especificidades marcado nos sujeitos da aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Neste contexto, os sujeitos desta modalidade necessitam não somente de políticas que assegure o acesso escolarização, mas também políticas sólidas que permitam a permanência e conclusão da educação básica. Com isso, as particularidades da EJA não estão somente relacionadas ao seu público, mas também a toda sua estrutura, que envolve o fornecimento dessa modalidade junto à garantia do acesso, a formação de professores, o uso e a criação de materiais adequados a esse público, a elaboração de políticas públicas que corroborem com o desenvolvimento humano, dentre outros.

Ensinar Ciências para jovens e adultos requer uma abordagem específica que tome a realidade concreta dos educandos como o ponto de partida, e que delimite claramente as intencionalidades deste ensino a fim de proporcionar o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, sobretudo o conhecimento sistematizado. Tendo conhecimento de que a

[1]Bolsista PROLICEN – UFG. Instituto de Ciências Biológicas (ICB). gfcordeirobio@gmail.com
[2]Docente do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM).sisendin@gmail.com
[3]Docente do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). paranhos.rones@gmail.com

educação científica pode proporcionar a esses sujeitos, novas lentes para entendimento do mundo e de toda sua realidade cotidiana, a escola deve, “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013). Assim sendo, a educação escolar deve possuir características que colaborem para ampliação da concepção de mundo destes educandos, consoante a isso, deve se destacar que o acesso “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

O presente trabalho tem como objeto de estudo a produção científica brasileira para entender como esta tem considerado a relação entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico no ensino de ciências para a EJA. As pesquisas do campo da Educação em Ciências têm levado em consideração a relação entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos aos jovens e adultos (DILL, 2015; GONCALVES, 2015; DEL MONACO, 2014; GOUVEIA, 2014). Para entendimento da relação do campo destes conhecimentos, Vigotski (2009, p.246) faz referência ao conceito espontâneo e ao conceito científico e, tanto este como aquele, correspondem a “atos de generalização”. O primeiro diz respeito ao que já constitui a psique do indivíduo antes do seu processo de escolarização, advindo de suas interações sociais com outros indivíduos e destes com a realidade que os circunscreve. Para autor a fragilidade desse conceito reside na dificuldade de realizar abstrações. Já o segundo, o conceito científico, se desenvolve a partir do primeiro e com ele estabelece interações, proporcionando abstrações e generalizações mais complexas do que o primeiro, ou seja, permite ao indivíduo explicar a realidade para além da imediaticidade empírica (VIGOTSKI, 2009).

A partir do exposto, este relatório apresenta os resultados do plano de trabalho ligado ao projeto “Rede de Pesquisa sobre Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA)”. O objetivo do plano de trabalho foi o de analisar o papel da escola e do ensino de ciências (relação entre conceitos espontâneos e científicos) na EJA, considerando para tal a produção científica brasileira

(artigos) sobre ensino de física e química publicada entre os anos de 1997 a 2017.

Percurso metodológico

A pesquisa possui o caráter qualitativo e é apresentada como sendo um estudo bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI e ENS, 2006) e desenrolou-se de modo a estar alinhada às etapas indicadas pelas autoras, i) definição de descritores, ii) localização de bancos para a seleção de periódicos, iii) estabelecimento de critérios para a constituição do corpus de análise, iv) coleta do material de pesquisa, v) leitura das publicações e vi) organização do relatório de estudos com sínteses preliminares.

Para cumprimento das etapas citadas acima e desenvolvimento da pesquisa, a base de dados utilizada para busca de periódicos de Qualis A1 a B5 foi a plataforma Sucupira (https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/), por esta apresentar a listagem de periódicos com ISSN registrado, sendo assim, nos proporcionou a base para a identificação dos periódicos científicos seguindo os seguintes critérios: Classificação de periódicos 2015 (classificados no quadriênio 2013-2016); Área de Avaliação: Ensino; Classificação – periódicos dos Qualis A1 a B5; Tempo: a partir do ano de 1997 até 2017. Ao Identificar os periódicos, foram excluídos aqueles que: possuíam ISSN duplicados, que estavam em língua estrangeira, os impressos e periódicos que claramente não possuíam o seu escopo direcionado à publicação de artigos relacionados ao ensino de ciências. Para levantamento dos artigos foi utilizado como banco o próprio site dos periódicos e também de portais como Plataforma Scielo e Portal de Periódicos da CAPES. A identificação dos artigos se deu na utilização dos descritores: ensino de química, ensino de física e ensino de ciências, ou ainda educação em física, educação em química e educação em ciências na relação com educação de jovens e adultos, educação de adultos, EJA, PROEJA, PROEJA-FIC e Educação de adultos, podendo estes estar presentes no título, resumo e/ou palavras-chave do artigo.

Resultados da pesquisa/Desenvolvimento

Foram alcançados os objetivos de estudo e apropriação das teorias as quais a pesquisa lança mão (Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico Social), bem como a seleção e organização dos critérios para o estabelecimento do *corpus* da pesquisa e o levantamento propriamente dito dos artigos. O plano de trabalho se estende à análise dos artigos, porém não está contemplada nessa primeira fase dos estudos. Constam aqui, o percurso utilizado para o levantamento do *corpus* do trabalho, que são os artigos científicos levantados.

A partir dos critérios destacados, o corpus da análise foi constituído de 28 artigos publicados entre os anos de 2005 e 2017, tendo então um déficit de artigos entre os anos de 1997 a 2004. As áreas de concentração dos artigos são ensino de física (10), ensino de química (11) e outros (07), sendo que no campo outros estão os artigos que não se posicionaram claramente quanto ao seu pertencimento a física ou a química, ou que correlacionam os dois campos ou ainda que se relacione com outras áreas das ciências.

Considerações Finais

Nesta primeira fase da pesquisa, cumpriu-se os objetivos de levantar as produções (artigos) na área do ensino de química e física dos últimos vinte anos (1997 a 2017) que têm a EJA como seu objeto. Cumpriu-se também, o estudo da matriz conceitual a ser utilizada como lente de análise das produções mapeadas. A segunda etapa a ser desenvolvida no período 2018/2019 buscará caracterizar qual a relação entre conceitos espontâneos e científicos na EJA utilizando como *corpus* toda a produção mapeada.

Referências bibliográficas

DEL MONACO, G. O. *Encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da educação de jovens e adultos*. São Carlos – SP, 2014. 246f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

DILL, E. A. *Plantas medicinais, ensino de biologia e educação de jovens e adultos: um estudo de caso na Escola Municipal Norberto José Gehlen (comunidade Flor da Serra, Matupá, Mato Grosso)*. Cuiabá - MT, 2015. 99f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais). Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso.

GONÇALVES, C. A. R. L. *O ensino de conceitos ecológicos sistêmicos no nível médio na Educação de Jovens e Adultos*. Campo Grande - MS, 2015. 128f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

GOUVEIA, D. S. M. *Expectativas e dilemas na educação de jovens e adultos: a rádio escolar na formação científico-tecnológica*. Nilópolis – RJ, 2014. 127f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Oliveira, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Rev. Brasileira de Educação, n.º 12 SetOut/Nov/Dez, p 59-73, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

AS POTENCIALIDADES DA GEOTECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL SOBRE A REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA (RMG)[1]

CAVALLINI, Gabriel Martins[2]

SOUZA, Vanilton Camilo de[3]

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Geotecnologias; Cidade-Campo; Formação Continuada;

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa busca se inserir principalmente em dois contextos: o massivo uso das chamadas TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) pelos jovens e crianças escolares; e as potencialidades apresentadas pelas Tecnologias, aqui chamadas de Geotecnologias, no ensino e aprendizagem, em especial, de Geografia e na prática dos professores.

Nas ultimas duas décadas as escolas publicas, assim como a particulares, vem sendo cada vez mais equipadas com laboratório de informática possibilitando aos professores a utilização de novos instrumentos para o ensino e aprendizagem. Entretanto, é pertinente ressaltar que essa não reflete a realidade total da estrutura educacional brasileira, existem escolas ainda que se quer possuem energia elétrica ou água encanada e tratada.

Percebe-se a existência, de um bom tempo, de politicas publicas educacionais que tem a preocupação quanto a utilização dos meios tecnológicos nas escolas desde a década de 90. Segundo Alves (2017):

> No âmbito escolar a tentativa de inclusão das tecnologias não é algo novo. Nas orientações curriculares no Brasil, essa preocupação vem sendo retratada, em escala nacional, desde a lei de diretrizes e bases

[1] Resumo revisado pelo coordenador/orientador do projeto, Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

[2] Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Cavallinigeografia@hotmail.com.

[3] Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). souzavanilton@gmail.com.

(LDB/1996) até os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998). Este último, instituído há quase duas décadas, infere na educação do país a necessidade de conhecer e saber utilizar as novas tecnologias no contexto escolar.

Desse modo, é latente que os professores busquem utilizar esses novos instrumentos. Além disso, a indicação de que esses aparatos devam ser utilizados em ambiente escolar, indo na contra mão do senso comum de que escola não é lugar de computadores, celulares, tablets e etc.

OBJETIVOS

- Compreender os limites e as possibilidades das geotecnologias nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental e Médio;
- Caracterizar as percepções dos professores da educação básica e dos alunos da licenciatura sobre o uso das geotecnologias nas aulas de Geografia;

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa foi desenvolvido segundo uma perspectiva qualitativa de análise dos dados concebidos e ancorados a partir de uma pesquisa colaborativa. Segundo Martins (2004, p. 01): “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Desse modo pudemos observar de diferentes aspectos os fatos ocorridos em sala de aula e durante o processo de construção das aulas.

Já a pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2008, p. 25), “é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. Esse processo corrobora com a formação continuada dos professores, tendo em vista que neste caso o professor se torna agente da pesquisa e não apenas objeto dela.

Sendo, dessa forma, técnicas dessa pesquisa: análise documental dos planos de aula do professor para o uso das Geotecnologias para o ensino de Geografia de Goiás; análise documental dos relatórios produzidos pelos estagiários que acompanhavam o docente; e a entrevista para elucidar duvidas que surgiram durante a aplicação dos instrumentos Geotecnológicos na sala de aula.

ANÁLISE DE DADOS

Durante as análises dos dados buscamos dividi-los em dois quadros a propósito de responder os questionamentos levantados na forma de objetivos dessa pesquisa. Desse modo, em uma primeira tabela iremos analisar os dados coletados a partir da utilização dos instrumentos de base geotecnológica.

Os dados são referentes a pratica do professor, que foi observada por nós durante a realização das aulas e pela entrevista, concedida pelo docente após o termino das aulas desenvolvidas na escola e por fim o relatório de observação de aulas dos alunos de estágio docência que o acompanhavam tais aulas.

1. **Elementos da ação mediadora do professor de Geografia ao ensinar Geografia de Goiás utilizando a Geotecnologia, 2018.**

Do instrumento utilizado	**Pela Técnica**	**Construção do raciocínio geográfico**
Observação da pratica do Professor	Não observou-se durante a atuação do professor a utilização da Geotecnolgia enquanto instrumento de cunho tecnicista.	Observou-se o empenho do professor em utilizar das Geotecnologias de modo a desenvolver um raciocínio geográfico possível de se inserir no cotidiano do aluno.
Entrevista do Professor	Constatou-se o entendimento de que a Geotecnolgia por si mesma não possibilita um ensino e aprendizagem significativo.	Constatou-se a preocupação de utilizar as Geotecnologias para além da técnica pela técnica, buscando o sentido de despertar nos alunos interesse em utilizar os meios tecnológicos para desenvolver os conteúdos geográficos.
Estágiarios	Não identificaram a utilização dos instrumentos apenas pela	Identificaram a utilização das Geotecnologias como parte do

	técnica.	processo de aprendizagem.

Fonte: Relatório de Pesquisa. Org. CAVALLINI, 2018.

Como é possível observar no quadro (01), na perspectiva da prática do professor que foi analisada por nós enquanto agentes da pesquisa, não se notou em nenhum momento que o mesmo fez a utilização dos instrumentos apenas pela técnica, ou seja, sem implementar sentido da utilização da Geotecnologia. Os estagiários por sua vez também apontaram a forma como o professor fez uso dos instrumentos tecnológicos e como ele os utilizou em determinados momentos para que os alunos conseguissem construir conhecimentos utilizando dessas ferramentas.

No quadro (02) analisaremos os dados referentes a como se deu a utilização desses instrumentos durante a aula. Já pudemos observar que eles não foram utilizados simplesmente pela técnica, agora, exploraremos os aspectos relacionados a finalidade e a percepção dos agentes envolvidos.

2. Elementos da ação mediadora das geotecnologias como instrumento para ensinar Geografia de Goiás utilizando a Geotecnologia, 2018.

Nos instrumentos de pesquisa.	**Geotecnologia enquanto instrumento mediador dos conteúdos**	**Geotecnologia enquanto mediadora do conhecimento**
Na pratica do professor	Se deu em todos os momentos da utilização dos instrumentos.	Em determinado momento os alunos passaram a realizar pesquisas por conta própria, dentro da plataforma que estava sendo utilizada, buscando mais dados a respeito do tema trabalhado.
Entrevista	Foi ressaltado como a Geotecnologia despertou o interesse nos alunos em conhecerem os dados disponibilizados na plataforma e a participação com questionamentos a respeito do conteúdo trabalhado.	O professor não observou que os alunos realizavam pesquisas externas a solicitadas e muitas vezes indo além das expectativas do professor.
Estagiários	Expressaram claramente a relação de mediação dos conteúdos realizados pelo professor utilizando os instrumentos.	Apontaram nos relatórios a observação dos alunos fazendo pesquisas além das solicitadas pelo professor, afim de buscarem maiores

		informações sobre o conteúdo.

Fonte: Relatório de Pesquisa. Org. CAVALLINI, 2018.

Pela pratica mediadora do professor ficou evidente que os instrumentos tecnológicos podem assumir o lugar de mediação do processo de ensino e aprendizagem, sem que esse afete o lugar do professor nesse processo . Esse fato é o que caracteriza, em parte, o objetivo da pesquisa, pois, possuímos o entendimento e, aqui ele se afirma, de que as Geotecnologias são importantes instrumentos na mediação dos conteúdos geográficos.

Conclusão

Como instrumentos as Geotecnologias assumem uma posição muito importante entre o aluno e o conhecimento estando o professor como mediador desse processo de ensino e aprendizagem. Para o professor as Geotecnologias se caracterizam como um importante instrumento na elaboração das aulas, seja no enquanto recurso de pesquisa ou mesmo como instrumento para o ensino dos conteúdos.

Portanto, pudemos concluir que a as Geotecnologias são importantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como na atuação profissional do docente, pois, com ela, a construção de conhecimento dos alunos e o processo de construção e elaboração das aulas pelos professores são potencializados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. L, I. **Geotecnologias e Ensino de Geografia**: possibilidades de construção do pensamento geográfico dos alunos. Goiânia. 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. ***Pesquisa Colaborativa,* Investigação, formação e produção de conhecimentos.** São Paulo: Liber Livros, 2008.

MARTINS, H. H. T. de. **Metodologia qualitativa de pesquisa. In: Educação e pesquisa.** v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004.

A MEMÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO C.A./CEPAE CONTIDA NOS DIÁRIOS DE CLASSE – 1968/1978

DIAS, Gabriella

SILVA, Rusvênia

Palavras-chave: história oral, memória, memória coletiva e CEPAE [i1].

Justificativa/ Base teórica

A ciência escolar tem papel relevante na formação de indivíduos dotados de valores socioculturais, econômicos e éticos, na medida em que favorece a compreensão da micro e macro escala espacial de forma integrada, isto é, das manifestações dos fenômenos ambientais, econômicos, sociais, políticos e culturais da sociedade contemporânea. Dessa forma, o conhecimento geográfico no âmbito do Ensino Básico precisa (re)dimensionar as competências e as habilidades conforme os níveis cognitivos dos educandos para formação de conceitos e, sobretudo, para a vida.

O que nos mobiliza é fazer da nossa prática um lugar de experimentações à luz do princípio segundo o qual a investigação é imanente ao exercício da docência. Do mesmo modo, as práticas de ensino combinadas com as condições adequadas para estudos e pesquisas são fundamentais para viabilizar o projeto de uma educação de qualidade para todos em face da massificação que tem envolvido o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Objetivos

A pesquisa possui como objetivo principal apreender o passado escolar através da memória coletiva: a valorização da história oral, o viver escolar, as relações vividas e também uma tentativa de captar aspectos relativos à concepção das disciplinas, conteúdos e metodologias adotadas. E com isso se

[1] Revisado pela Orientadora, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva.

aproximar da memória de alguns professores para compreender como era a sua relação com o CEPAE.

METODOLOGIA

Espera-se, por meio das ações do projeto compreender elementos que envolvem o exercício da docência mobilizando-os na perspectiva de uma formação permanente e reflexão constante do ambiente escolar e de tudo o que nele está envolvido.

Em meio a tantas formas de se receber informações, através de redes sociais, jornais, livros e artigos. Resolvemos nessa pesquisa abordar a história de forma viva, buscando outros nuances para apreender o passado escolar através das memórias coletivas.

A história oral é um método muito rico de conhecer/vivenciar a história através de outras narrativas. Paul Thompson reforça a importância da história oral:

> [...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória, mostrando-se um método bastante promissor para realização de pesquisas em diversas áreas. É preciso conservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992:17)

A oralidade nos permite uma maior sensibilidade, nos traz elementos do cotidiano que talvez passasse de forma despercebida, cria a produção de imagem de um tempo, é uma dimensão viva do tempo.

O texto presente se desdobra sobre o histórico do CEPAE/UFG e o seu diferencial enquanto colégio, e como foi à trajetória de professores que passaram por lá. É importante salientar o contexto de criação dos colégios de aplicação no Brasil. Na década de 40 a conjuntura educacional era a seguinte: o dualismo entre a educação elitista e a educação passada para o restante da população. Sendo esse o estopim para o debate social a respeito de melhorias na educação.

Em 1945, começam-se os estudos para criação de colégios de aplicação vinculados a Faculdade de Filosofia. A criação dos colégios de aplicação esta ligada a preocupação com a formação de professores e também um estimulo a pesquisa científica. O principal objetivo era a criação de um espaço onde os docentes pudessem por em prática a experiência do trabalho, com maior abertura para experimentação de metodologia e técnicas novas, e também como campo de estágio para os futuros docentes.

O colégio de demonstração da UFRJ conseguiu apresentar muitos resultados positivos. Com sua metodologia alternativa, foi de fato um marco na história da educação, servindo até mesmo como parâmetro para outras escolas. Essa nova dimensão escolar estava trazendo aspectos positivos para educação brasileira, talvez esse novo cenário experimental conectasse mais o aluno com o professor na missão de novas práticas para apreensão do conhecimento.

Em 1966 iniciou-se o projeto para criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, mas somente 1968 tiveram inicio as atividades que, se localizava na Faculdade de Educação/UFG. O colégio foi anexado a Faculdade de Educação constituindo-se em órgão suplementar. Os objetivos permaneciam os mesmos: fazer do colégio um espaço para experimentação de técnicas e processos didáticos; constituir-se em escola experimental para novos cursos previsto na legislação e servir como campo de estágio para estudantes de Licenciatura e Pedagogia.

Houve em 1982 a criação de um Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação, do qual sua composição era feita por professores do Colégio Aplicação. E em 1994 ocorre a criação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), através da portaria nº0063.

Resultados

A proposta da pesquisa é fazer uma trajetória do CEPAE/UFG através da memória de alguns professores que por ali passaram, e desta forma entender como o colégio foi marcante para os professores, seja em sala de

aula e fora dela. Sendo assim, optamos por escolher professores já aposentados para a nossas entrevistas.

A primeira indicação de entrevista foi feita por uma professora do CEPAE que sabia de um ex-professor com muita história para nós contar. Entramos em contato e marcamos o melhor dia para fazer a “nossa conversa”. A intenção desse encontro era mais ser uma conversa entre amigos do que a formalidade de uma entrevista, para que assim a conversa fosse mais aconchegante. O local e o horário da entrevista eram determinados pelos entrevistados, para maior facilidade deles.

Os relatos remetem a uma vivência muito produtiva, onde os professores teriam de fato liberdade para pensar e aplicar suas aulas (vale lembrar que no período da ditadura militar essa liberdade foi reprimida). O currículo era seguido normalmente, mas aplicação dele era o diferencial, a capacidade de dialogar com as diversas disciplinas, e o mais importante criar ferramentas para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Existem vários pontos de vista a respeito da memória. O dicionário nos traz uma definição rápida do conceito, afirmando que a memória seria a capacidade de reter algumas informações, ideias, impressões adquirida anteriormente.

Para a neurociência seria a capacidade do cérebro de armazenar sua interação com o ambiente, com outros cérebros, outras pessoas e que essas informações ficam guardadas durante anos, existindo também tipos de memórias como: memória visual, memória emocional, auditiva. O importante é compreender que cada tipo de função cognitiva, afetiva e emocional pode ser transformado em memória.

Para Halbwachs (2006), o primeiro autor a trabalhar com o termo “memória coletiva”, ultrapassando o lado individual. Colocando as memórias dos indivíduos como uma construção que só ocorre por estarmos em sociedade, sendo a memória coletiva formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo, uma vez que a lembrança não pode ser apartada da sociedade.

Conclusões

Os relatos dos entrevistados remetem a vivências incríveis, significativas e extremamente afetivas, sendo o CEPAE um agente na formação da identidade do ser professor. E talvez por isso esteja tão presente nas memórias, por ter sido extremamente significativo.

De certa forma, buscamos nesse projeto apreender melhor como foi essa vivência no CEPAE/UFG o que se passava em sala de aula, usando as memórias vivas como meio de pesquisa. Entender um pouco da história e criação dos Colégios de Aplicação do Brasil e depois a trajetória do CEPAE/UFG. E, além disso, a experiência de conversar com esses professores foi extremamente gratificante, perceber que o ensino vai além de entrar em uma sala de aula e passar exercícios, e verdadeiro sentido da Educação (do latim arrancar de dentro/conduzir).

Referências

BUENO, F.I.S. *A importância da história oral como instrumento de inclusão da cultura negra*. Erechim, p.165: 2008.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de Velhos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRANGELLA, R.C.P. *Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil.* Rio de Janeiro, Projeto de Pesquisa: 1998-2000.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva.* São Paulo, Centauro: 2006.

MATOS, J.S.; SENNA, A.K. *História Oral como Fonte: Problemas e métodos.* **Historae***,* Rio Grande do Sul, 2(1): 95-108, 2011.

SILVA, D.C. *Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/ PROGRAD/ UFG.* Goiânia, 2017. Disponível em: http://www.cepae.ufg.br. Acesso em: 31 agosto 2018.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

[i] **DIAS**, Gabriella. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). gabriellalinsd@gmail.com
SILVA, Rusvênia. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). rusvenia@gmail.com
Resumo revisado pela Orientadora do projeto, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva.

JOGOS TEATRAIS PARA EDUCAÇÃO: A MITOLOGIA DAS PRIMEIRAS ETNIAS DE NOSSA TERRA[1]

VITORINO, Gabriella Fernanda de Souza; **CAMARGO**, Robson Corrêa[i].

Palavras-Chave: Educação Indígena; Jogos Teatrais; Viola Spolin

Justificativa

Muitas vezes no ensino fundamental, a educação indígena é ensinada de maneira supérflua, equivocada e recheada de clichês. Esse ensino reforça estereótipos que auxiliam na criação/reprodução de uma imagem genérica do que é ser índio. Imagem esta, oriunda da perspectiva do branco/europeu e que não representa as particularidades da cultura indígena.

Posto isso, é necessário pesquisas que desenvolvam e analisem métodos de ensino que possam ser aplicados para obter uma educação fundamentada na veracidade da cultura indígena e não nas ideologias eurocêntricas. A escrita desse artigo surge diante dessa necessidade.

Logo, a relevância desse trabalho está no fato de poder contribuir para um ensino baseado na realidade da cultura indígena, valorizando suas diversidades e se esquivando dos erros que são cometidos nas instituições escolares ao repassar o conteúdo. Como uma possível alternativa, esse trabalho apresenta os jogos teatrais.

Desenvolvida pela pesquisadora e diretora teatral norte-americana, o jogo é uma metodologia eficaz que pode ser aplicada e adaptada pelos professores de diversos ramos. Nesse caso específico, para aqueles que desejam ensinar a cultura indígena através dos seus mitos e/ou lendas.

Objetivos

Esse projeto tem como objetivo principal desenvolver um estudo que auxilie o professor nas adaptações de jogos teatrais para o ensino da cultura indígena. Também procura identificar a importância dessa educação, os principais equívocos

[1] Resumo revisado pelo Orientador do Projeto, Pr. Dr. Robson Corrêa de Camargo.

cometidos pelo docente e apresentar informações relevantes e básicas sobre os índios do Brasil e os jogos teatrais da Viola Spolin.

Metodologia

Para que o objetivo fosse atingido, foi realizada a leitura de livros, mapas e artigos científicos sobre os dois temas que a pesquisa abrange: cultura indígena e jogos teatrais.

Sendo assim, após a leitura e fichamento do material, o trabalho traça um percurso desde o povoamento da América até a adaptação de um jogo da Viola. Faz um resgate histórico-cultural de alguns conceitos, explica a origem do índio, a importância da educação indígena, diferença entre lendas e mitos, apresentação da autora dos jogos teatrais e a estrutura dos mesmos.

Afim de esclarecer os conceitos e as ideias colocadas, o artigo está dividido em três partes: (1) história e educação indígena; (2) Viola Spolin e jogos teatrais; (3) uma proposta de adaptação dos jogos para ensinar os mitos.

Com essa estrutura, é possível situar o leitor e facilitar a compreensão dos conceitos e ideias apresentadas. Como foi dito acima, a primeira parte engloba a cultura indígena, a segunda os jogos teatrais e por fim, na terceira os dois conteúdos são interligados, apresentando o modo como podem ser trabalhados juntos.

Resultados

Os últimos dados do censo do IBGE realizados em 2010, estima que existem 817.963 mil indígenas, representando 305 etnias e 274 línguas. O fato de que cada etnia possui costumes, rituais e idiomas diferentes de outra etnia, evidencia a imensa diversidade cultural existente.

Esse aspecto é geralmente ignorado, pois padronizam o índio. Nas escolas do Brasil, não ensinam sobre as particularidades. Não há contato com suas tradições, lendas, mitos, línguas, etc. O ensino é quase sempre superficial e distante da realidade indígena. Nesse trabalho, que se propôs unir os jogos e mitos, foi exemplificado um jogo teatral adaptado para ensinar um determinado mito.

Conclusão

Os jogos teatrais são úteis em várias áreas de conhecimento. E quando adaptados para o ensino da cultura indígena, aproxima o aluno dessa realidade e possibilita o ensino do mito através da contação (parte teórica). Posteriormente é reforçado através da prática dos jogos que também carregam a história do mito (experimentação).

Mesclando os dois conteúdos, no qual fundamenta o objetivo do artigo, a adaptação dos jogos teatrais podem ser um alicerce para a educação indígena. Os conhecimentos compartilhados no artigo são básicos, mas necessários para qualquer docente.

Referências

CAMARGO, Robson Corrêa. "Neva Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas". **Sala Preta.** n.2, 2002, p.282-289.

FARIA, Gustavo de. *A verdade sobre o índio brasileiro*. Ed: Guavira Editores. Rio de Janeiro, 1981.

FILHO, Haroldo Nélio Peres Campelo; DIAS, Luciana de Oliveira. “Mitos indígenas no ambiente escolar: uma reflexão sobre o universo guarani a partir da análise da obra Tupã Tenondé”. **Interfaces do Gênero I – Cultura, Educação e Ético-Racialidades.** 2017, p. 269-286.

GALDINO, Luiz. *Mitologia Indígena.* São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

KOUDELA, Ingrid Damien. *“Jogos Teatrais”.* Ed: Perspectiva. São Paulo, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, Andrea Castelaci. “A temática Indígena na Literatura Infantil e Juvenil – Um Percurso”. **Literartes.** n.5, 2016.

OLIVEIRA, Acary de Passos. *Conhecendo o índio*. - Goiânia: Ed. UCG, 1990.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro; LIMA, Antonia Silva de. “O mito na formação da identidade”. **Dialógica**, Manaus, 31 jul. 2006.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. "Para desembaraçar os fios". **Edição Realidade.** 2005, p. 217-228.

RAMALDES, Karine. "A estrutura dos jogos teatrais de Viola Spolin". In: XXV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 15., 2015, Fortaleza. **Anais**.

RIBEIRO, Rosa Cristina. LUNA, Julia Falgeti. ALMEIDA, Bárbara Cristina Krüngel de Barros. “A importância dos mitos para as sociedades indígenas”. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7., 2015, Maringá. **Anais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SILVA, Claudionor Renato da. “Literatura Indígena na Educação Infantil: Uma proposta curricular, a partir da 11.645/08, nos cursos de pedagogia”. **Moitará**, v.2, 2016. P. 36-45.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro.* Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. *O Fichário de Viola Spolin.* Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva: 2001.

[i] **VITORINO**, Gabriella Fernanda de Souza. Universidade Federal de Goiás (UFG), Escola de Música e Artes Cênicas. gbsvtn@gmail.com. **CAMARGO**, Robson Corrêa. Universidade Federal de Goiás (UFG), Escola de Música e Artes Cênicas. robson.correa.camargo@gmail.com

TITULO: EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MERCADO DE TRABALHO

OLIVEIRA, Gabrielle; **FURTADO,** Roberto.

Palavras-chaves: (EDUCAÇÃO FÍSICA; TRABALHO; PROFISSÃO).

RESUMO

Justificativa / Base Teórica

O trabalho é um agrupamento de atividades executadas com o propósito de atingir uma finalidade. O trabalho é visto a partir de várias vertentes, cada uma compreendendo-o de uma forma. Para Marx, o trabalho e a interação do homem realizando modificações na natureza, de modo que alcance os seus propósitos para assim, satisfazer suas necessidades. “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...].” (MARX,1985a, p.153).

Para a melhor compreensão sobre o trabalho e suas ramificações, a divisão do trabalho ressalta que a divisão se da através de separação de afazeres, assim segregando o trabalho.

A profissão e um trabalho ou uma ação profissional, exercida dentro da sociedade. Cada profissional necessita de um determinado conhecimento para assim exercer a profissão. A profissão e o papel que a pessoa desempenha dentro da sociedade inserida.

A pesquisa teve como base o estudo do estado da arte, trazendo a pesquisa bibliográfica como a principal obra-prima do trabalho central. Analisando pontos pertinentes e questionadores dentro da educação Física no âmbito do mundo do trabalho, da profissão e profissionalização.

OLIVEIRA, Gabrielle. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). gabi_1997_@hotmail.com
FURTADO, Roberto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). cremerroberto@hotmail.com
Financiadora: PROLICEN 2017/2018
Resumo revisado pelo coordenador/Orientador do projeto Roberto Pereira Furtado.

Foram Expostas as produções teóricas sobre profissão/profissionalização e mundo do trabalho na educação física, mostrando os principais autores, periódicos a avaliação no sistema qualis capes, da área 21. Foi executada uma pesquisa bibliográfica com caráter de estado da arte. As principais conclusões e que as publicações estão mais presentes em periódicos com avaliações medianas, concentradas nas regiões sul e sudeste do Brasil com autores das respectivas regiões.

Objetivos

O objetivo mais amplo da pesquisa foi abranger vários campos pertinentes a serem estudados quando retomamos a projeto de carreira.

O objetivo da pesquisa foi analisar as produções teóricas com temáticas envolvendo o mundo do trabalho, profissão e profissionalização dentro da Educação Física. Como objetivo especifica buscamos identificar: os artigos e seus respectivos periódicos que publicaram estes temas; a avaliação de cada dentro da "área 21" do sistema Qualis Capes; os principais autores e regiões geográficas; as palavras-chaves dos artigos.

Metodologias

A pesquisa bibliográfica consiste em um procedimento metodológico disponibilizado ao pesquisador como uma ferramenta para auxiliá-lo a resolver o seu problema de pesquisa. Assim, buscando analisar os artigos, teses, dissertações, textos, revistas, livros disponibilizados dentro de um banco de dados qualquer.

Após a escolha da pesquisa bibliográfica e estado da arte como metodologia para a pesquisa, delimitou-se a plataforma que auxiliaria a busca. Selecionamos a ferramenta do "*Google* Acadêmico" para a pesquisa, para assim ter acesso às produções realizadas, abrangendo todos os documentos já publicados de acordo com os critérios de busca adotados. Essa escolha do *google* acadêmico se deu porque na Educação Física muitos periódicos não se encontram vinculados às bases de dados tradicionais, portanto, para abranger a maior quantidade de publicações possível, optamos por esta ferramenta. Assim, selecionamos, para a pesquisa, apenas os periódicos com avaliação dentro da plataforma Qualis capes, da área 21.

OLIVEIRA, Gabrielle. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). gabi_1997_@hotmail.com
FURTADO, Roberto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). cremerroberto@hotmail.com
Financiadora: PROLICEN 2017/2018
Resumo revisado pelo coordenador/Orientador do projeto Roberto Pereira Furtado.

O procedimento metodológico realizado foi de selecionar o item “pesquisa avançada” no “*google* acadêmico” e selecionar a opção de busca no titulo, sem restringir ano de publicação. No campo apropriado foi digitada a expressão exata, entre aspas, “educação física” com exigência obrigatória ao lado de uma das seguintes palavras: “mundo do trabalho”; “profissão” ou “profissionalização”. Desta forma, a busca no *google* acadêmico envolveu três combinações de palavras obrigatórias no titulo : 1- educação física e mundo do trabalho; 2- educação física e profissão; 3- educação física e profissionalização. Nessa busca foram encontrados no total de 96 estudos correspondentes com estas expressões no titulo, sendo 32 para a primeira combinação; sendo 53 para a segunda combinação e 11 para a terceira combinação. Um dos critérios de inclusão e a necessidade de ser, artigos publicado em periódicos científicos, sendo assim, excluindo dissertações, teses, monografias e trabalhos apresentados em eventos científicos. Dessa forma, restaram 35 artigos identificados de acordo com a metodologia adotada e que foram, portanto, os incluídos na análise.

O motivo da seleção das palavras mundo do trabalho; profissão e profissionalização estão relacionadas com a delimitação proposta, em razão de grande abrangência e diversidade de possibilidades de pesquisas envolvendo a expressão trabalho.

Resultados

Dando inicio as analises, apresentamos no quadro 01 abaixo, as revistas onde os artigos foram publicados e suas respectivas avaliações de acordo com o sistema Qualis da área 21 da Capes e a quantidades de artigos publicados.

Ao analisar os dados obtidos, percebe-se que grande parte dos artigos (8) foram publicados em revistas com qualis B1, sendo quatro na Revista Motriz e dois na Revista da Educação Física UEM e dois na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Quantidade significativa também no agrupamento “sem qualis na Educação física”, sendo no total de (7) revistas. Na classificação qualis B2, se tem uma quantidade relevante de (7) artigos,

OLIVEIRA, Gabrielle. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). gabi_1997_@hotmail.com
FURTADO, Roberto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). cremerroberto@hotmail.com
Financiadora: PROLICEN 2017/2018
Resumo revisado pelo coordenador/Orientador do projeto Roberto Pereira Furtado.

sendo três na Revista Pensar a Prática e na Revista Motrivivência, e um artigo na Revista Brasileira de ciência e Movimento.

Pode-se perceber que a maioria foi publicada em revistas de Qualis B1 e B2, que juntas somam 15 artigos, o equivalente a aproximadamente 45% do total. As revistas A1 não estão nessa tabela, pois não houve artigos publicados nela, sobre o assunto determinado pela pesquisa. Já revista A2, temos a Revista Movimento com 4 artigos publicados com os critérios da pesquisa. Assim podemos notar que a classificação no Qualis Capes, para esse determinado assunto envolvendo profissão, profissionalização e mundo do trabalho, é poucos aqueles que são bem qualificados pelo sistema Qualis Capes da área 21. Podemos afirmar que o foco da classificação utilizado pelo sistema Qualis da área 21 não está adequado ao perfil das discussões que envolvem as temáticas relacionadas com a carreira, mundo do trabalho, profissão e profissionalização na Educação Física.

Os autores mais relevantes do descritor “mundo do trabalho”, são Maristela da Silva Souza e Marcelo Silva dos Santos, com dois artigos cada um, publicados nos critérios estabelecidos pela pesquisa. Os autores que receberam destaque dentro dessa palavra-chave são da região Sul e Sudeste do Brasil, podendo assim ressaltar e afirmar, que nessas regiões o incentivo a pesquisa é mais significativa, comparando-se com outras regiões, o que indica que o investimento e as condições para a pesquisa nessa região do Brasil é melhor que em outras regiões do Brasil.

Pode-se analisar que a palavra-chave que mais se destaca em ambos os critérios de pesquisa é a palavra Educação Física, a qual nos retoma que avaliamos em integra os artigos referente e significativo dentro desta área. Observando as outras palavras-chaves, podemos perceber uma discrepância entre as palavras utilizadas nos artigos sobre o mundo do trabalho quando comparado com os artigos sobre profissão e profissionalização. Pode-se então afirmar que há um indicativo de diferenças entre o referencial teórico dos grupos de artigos bem como na maneira de se analisar estes temas pelos autores.

OLIVEIRA, Gabrielle. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). gabi_1997_@hotmail.com
FURTADO, Roberto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). cremerroberto@hotmail.com
Financiadora: PROLICEN 2017/2018
Resumo revisado pelo coordenador/Orientador do projeto Roberto Pereira Furtado.

Conclusões

A análise realizada de forma inicial por esta pesquisa mostra questões importantes para o campo de estudo da Educação Física. Ressaltamos que as possibilidades de publicação de artigos que abordam sobre temas que envolvem aspectos do mundo do trabalho e da profissão / profissionalização em Educação Física estão ainda limitadas aos periódicos com avaliações inferiores de acordo com o sistema de avaliação qualis da área 21 da Capes.

As consequências disto são terríveis para o campo, pois enfraquece as possibilidades de pesquisadores deste tema inserirem-se em especialização, mestres e doutores desenvolvendo pesquisas a esse respeito. Além do mais, requer realce a grande aglomeração nas regiões Sul e Sudeste dos periódicos onde os artigos foram publicados e a concentração na região Sul em relação aos principais autores que realizaram as pesquisas sobre o tema proposto.

Os estudos a esse respeito têm que continuar a serem produzidos e novas pesquisas de revisão podem aprofundar as análises, focalizando nas características metodológicas, nos objetivos da pesquisa e principais conclusões dos autores que, desafiando a tendência que o processo exerce no atual momento histórico sobre a Educação Física, insistem em produzir conhecimentos sobre aspectos que apresentam impactos reais na vida dos trabalhadores, mas que não são valorizados pelos critérios de avaliação da área 21.

Referências

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985c. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

OLIVEIRA, Gabrielle. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). gabi_1997_@hotmail.com
FURTADO, Roberto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e dança (FEFD). cremerroberto@hotmail.com
Financiadora: PROLICEN 2017/2018
Resumo revisado pelo coordenador/Orientador do projeto Roberto Pereira Furtado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA PELA LEI 10.639/03: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

LIMA, Geisa L. Mariz**; VARGAS**, Regina Nobre; **BENITE,** Anna M. Canavarro

Palavras Chave: Ensino de química, Lei 10.639/03; racismo

Justificativa/Base teórica No Egito, em aproximadamente 2000 a.C, já se marcava o corpo ao se inserir na pele um instrumento pontiagudo encharcado de pigmentos (MARCELINO, 2008). Ainda na África, em outras regiões, também se classifica como tatuagem a escarificação, que condiz com incisões na pele com objetos afiados (MARCELINO, 2008). Já no Brasil, antes de sua colonização, os indígenas se utilizavam da pintura corporal para decoração e proteção, sendo poucos os que faziam a tatuagem definitiva (MARCELINO, 2008; PEREIRA, 2016). Atualmente, a prática passa a expor também as memórias, os sentimentos e as sensações, podendo ser uma forma de expressão artística ou estética (PEREIRA, 2016).

Nas sociedades ocidentais, no entanto, a tatuagem indicava marginalização, marcas de punição ou de orgulho, e expunha relações de hierarquia existentes (PEREIRA, 2016). As representações eurocêntricas do negro e do continente africano no ocidente vão, então, reafirmar essa ideologia hegemônica e naturalizá-la, tornando-a parte do senso comum das sociedades. O eurocentrismo imposto pelas ideologias hegemônicas hierarquiza e/ou subalterniza esses outros saberes, culturas e memórias, numa lógica dominante e excludente que não as identifica como formas relevantes e compreensíveis de ser e estar no mundo, condenando-as ao esquecimento inevitável (SANTOS, 2010). Esse esquecimento/apagamento do passado constituiu-se como objeto de poder que vai ao encontro das sociedades tradicionais que tem na memória seu suporte para manter suas culturas. Assim, mais do que evocar o tempo passado, a memória se constitui em uma ação produtora de significados para os indivíduos e sociedades. Há a necessidade dos povos subalternizados resgatarem sua história e cultura e, em uma sociedade majoritariamente negra é de suma importância resgatar elementos da identidade negra, mas “sem passado negro, sem futuro negro, é impossível os negros viverem sua negridão” (FANON, 2008 p. 124).

Resultado de lutas históricas do movimento negro, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira permeado em todo currículo escolar. A implementação dessa lei altera os currículos escolares, pois exige que as formas de viver e as "representações" de grupos étnico-raciais sejam apresentadas para cessar as falas e atitudes racistas, conclamando por uma educação antirracista (BENITE *et al*, 2017).

Objetivos

Através da historicidade da tatuagem é possível ensinar química através de uma outra episteme de modo a colaborar para uma educação antirracista na medida que se discute e desmistifica a ideia de que a população negra não tenha um legado.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio público localizado na região Oeste de Goiânia, em uma turma de 1º ano do ensino médio. A IP, intitulada "**A ciência por trás do rótulo: estudos sobre a química e a história da tatuagem**", foi desenvolvida em uma carga horária de 100 minutos. Esta investigação foi desenvolvida em algumas etapas, a saber:

1) O planejamento conjunto entre a professora formadora (PQ), as professoras em formação continuada (PF1 e PF3) e as/os professoras/es em formação inicial (PF2, PF4 e PF5) das atividades desenvolvidas no ensino de química com a abordagem em caráter interdisciplinar, baseando-se em aspectos da Lei 10.639/03;
2) A ação pedagógica de PF1, PF2, PF3, PF4 e PF5 em sala de aula gravada em áudio e vídeo para posterior transcrição. A análise da dinâmica discursiva do processo de ensino-aprendizagem utilizando a técnica da análise da conversação (MARCUSCHI, 2007).

Resultados/discussão:

O momento discursivo analisado corresponde à IP intitulada "***A ciência por trás do rótulo: estudos sobre a química e a história da tatuagem"***. A presente intervenção foi realizada no segundo semestre de 2017 e por motivos de espaço será apresentado um recorte. Passamos à análise do **Extrato 2**, que

apresenta um momento da IP no qual se discutem as relações sociais existente entre negros e brancos.

Extrato 2

Turno 47: PF2 Então, todo mundo falou veio da Grécia, dos índios e o que mais?
Turno 48: A5 Meus descendentes.
Turno 49: PF2 Seus descendentes, quando a gente fala de tatuagem.
Turno 50: PF1 Espera aí **PF2** o professor de sociologia dele falou sério não chamam mais de preto é negro a gente viu espera aí deixa só eu fazer um adendo a gente viu as estatísticas do IBGE, não é? Tem giz aqui? Tem giz! Ó no IBGE a gente tem essas categorias a cor branca,
Turno 51: A6 Parda.
Turno 52: PF1 A parda e...
Turno 53: A7 Morena.
Turno 59: A7 Mulata.
Turno 60: PF1 Existe mulata?
Turno 61: A6 Existe, minha ex-namorada era.
Turno 62: A7 Tem amarelo.
Turno 63: PF1 Mulata? Olha só tem amarelo também, mas o IBGE usa essas aqui ó branco, pardo e preto essa que vai interessar para gente por enquanto.
Turno 64: A2 Tem preto.
Turno 65: PF1 A gente usa preto a pessoa se auto declara preta, mas ela pode se auto declarar parda esses dois grupos aqui ó eles têm condições de vida e sofrem com o racismo de uma forma muito similar então esses dois grupos compõem um só que é o grupo da categoria?
Turno 66: An Negro.
Turno 67: PF1 Isso aí, então você usa as duas categorias, mas um meio que está dentro da outra faz de uma outra existe mulato? Existe moreno?
Turno 68: A8 Não.
Turno 69: PF1 A gente chama as pessoas “ah nossa você é moreno” para não falar o quê?
Turno 70: A9 Ah você é preto.
Turno 71: PF1 Para não falar ah você é negro, mas espere aí o que tem de errado?
Turno 72: An Nada.
Turno 73: PF1 A gente acha que tem algo de errado por quê? De onde vem isso?
Turno 74: A2 Escravos.
Turno 75: A10 Racismo.
Turno 76: PF1 Muito bem! Isso aí a gente tenta se afastar.
Turno 77: A10 Do racismo.
Turno 78: PF1 Da cor negra, da negritude e tenta se aproximar.
Turno 79: A2 Da branquitude.

No **turno 50 PF1** convoca as/os estudantes a relembrarem da discussão de aulas anteriores a respeito da constituição identitária brasileira de acordo com a nomenclatura utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Por sua vez, quando **A6, A7 (turnos 51, 53 e 59)** produzem a contra palavra usando termos como parda, morena e mulata elas/es estão se referindo ao que Carneiro (2011) chama:

> De diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE. (CARNEIRO, 2011 p. 67).

O IBGE utiliza cinco categorias para classificar a população brasileira, as quais são: preto, pardo, brancos, indígenas e amarelo. Porém, como pode ser

observado nos **turnos 53** e **59**, nas vozes de **A7**, os termos morena e mulata são utilizados para classificar uma pessoa. No **turno 67 PF1** indaga se existe o termo “moreno” nos critérios oficiais e **A8 (turno 68)** diz que não. Prosseguindo, **PF1** no **turno 69** questiona o porquê de utilizarmos o termo “moreno”.

Para entendermos esta comunicação pedagógica precisamos evocar como ocorreram as construções sociais em nosso país durante a colonização e posteriormente o sistema colonialista. No final do colonialismo aconteceu um processo de isolamento da população negra, que começou ainda no século XIX, e continuou no século XX após o período escravocrata (ALVINO, 2017).

No modelo de sociedade brasileira construído a partir do colonialismo, a/o branca/o olha para a/o negra/o como um primogênito olha para um irmão renascido e a/o negra/o olha para a/o branca/o com seu complexo de inferioridade. Esse complexo foi originado pela inferiorização de nossos ancestrais e a forma como ocorreu o sepultamento da cultura negra, cultura das populações originais da África e América. Nós negros somos seres desgarrados no tempo e espaço, queremos resgatar nossa negritude e originalidade cultural, mas “sem passado negro, sem futuro negro, é impossível os negros viverem sua negridão” (FANON, 2008 p. 124).

Diante deste pressuposto não é difícil entender porque as crianças, os jovens e os adultos negros buscam formas de entrar no universo dos brancos. Houve um incentivo ao processo de miscigenação ao longo dos séculos XIX e XX que poderia acelerar o processo de branqueamento da nossa população e imaginava-se que se houvesse o casamento entre um/a negro/a com um/a branco/a teríamos um sujeito mestiço. Comumente as/os mestiças/os são chamadas/os de morena/o ou mulata/o, conforme citado por **A7** nos **turnos 53** e **59**. O termo mulata/o nos lembra um animal quadrúpede infértil, pois é justamente a este animal que as/os mestiças/os são comparadas/os. Quando são chamadas/os de mulato ou mulata estão desviando humanidade destes sujeitos. Há uma carga racista e perversa nesta palavra, por de forma sutil e com resquício de crueldade elas/es são lembradas/os da impossibilidade de sua humanidade. O mesmo busca um parentesco em um bisavô/bisavó na busca de aumentar suas possibilidades de adentrar no mundo branco, conforme discutimos no **extrato 2**. Porém este nunca será incluso totalmente no universo dos homens brancos, pois uma simples olhada do mundo branco é

suficiente para este sentir na pele a carga histórica que a cor negra traz, mesmo que sua epiderme apresente uma baixa concentração de melanina (FANON, 2008). Assim, uma pessoa mestiça que não se assume e nega qualquer parentesco com o universo dos negros/as, não deve ser classificada como negra.

Conclusão

Esse trabalho representa uma possibilidade de contribuir na desconstrução do mito da democracia racial e desmascarar as múltiplas formas do racismo em nossa sociedade. Nossos resultados mostram possibilidades para alcançar tais objetivos inserindo conteúdos referentes à Lei 10.639/03 no Ensino de Química. Isso, pois, como professoras e professores que química, somos os sujeitos responsáveis pela formação de outros sujeitos para atuarem na sociedade na qual também estamos inseridas/os e devemos desvelar as desigualdades raciais camufladas no mito da democracia racial. Reconhecendo o racismo, somos capazes de combatê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVINO, A. C. B. Estudos sobre a educação para as relações etnicorraciais e a descolonização do currículo de química. 2017. 103 f.: il. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BENITE, ANNA M. CANAVARRO; BASTOS, M. A. ; CAMARGO, M. J. R. ; VARGAS, R. N. ; LIMA, G. L. M. ; BENITE, Claudio R Machado . Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas. Química Nova na Escola (online), v. 2, p. 131-141, 2017.

CARNEIRO, S. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo. Selo Negro. 2011. Pg 69.

FANON, F. Pele negra máscaras brancas – Salvador: EDUFBA, 2008.

MARCELINO, Fernando Cesar. A mensagem por trás da imagem: estudo de tatuagens à luz da análise do discurso. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Beatriz Patriota. “O mais profundo é a pele”: processos de construção de identidade por meio da tatuagem. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Geisa Louise Mariz. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Química, geisalouise@gmail.com
VARGAS, Regina Nobre. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Química, regina_goiania@hotmail.com
BENITE, Anna Maria Canavarro. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Química, anna@ufg.br

[1] “Resumo revisado pela orientadora – Anna Maria Canavarro Benite”

EXPERIMENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

VARGAS, GUSTAVO NOBRE; **FRANÇA,** FERNANDA ARAÚJO; **BENITE,** CLAUDIO ROBERTO MACHADO.

Palavras-chave: experimentação, deficiência visual, tecnologia assistiva, pHmetro vocalizado.

APRESENTAÇÃO

No ensino de Química existem entraves que dificultam a aprendizagem de alunos com deficiência visual (DV), dentre eles: aulas que exploram a visão como meio de acesso à informação, falta de acessibilidade nos laboratórios, ausência de estímulos por parte dos professores, recursos didáticos ineficazes e escassez de informações que efetivam sua passividade (Benite et al., 2017a).

Baseados em Vygotsky (1983), a falta da visão não impede que o indivíduo compreenda o conceito, desde que se estabeleça um sólido processo de interatividade entre os sujeitos envolvidos e disponibilize ferramentas culturais que o auxilie a uma participação mais autônoma. Assim, para incluirmos alunos DV nas aulas de Química, precisamos investigar quais as demandas desses alunos e quais os conhecimentos e materiais necessários à prática pedagógica, saberes essenciais para a formação de professores que atuarão numa perspectiva inclusiva.

A Química é uma Ciência teórica e experimental. Dessa forma, defendemos que para ensinar química com a presença de DV o professor deve incentivá-lo a participar de atividades que promovam a observação, a investigação e a experimentação a partir dos demais sentidos, que não a visão, para que estes adquiram a percepção global do processo de interpretação dos fenômenos, compreensão de suas significações e representação da linguagem específica (Sá, Campos e Silva, 2007).

OBJETIVOS

Minimizar ou até neutralizar algumas barreiras causadas pela deficiência visual em aulas de apoio para alunos DV. Desenvolver Tecnologia assistiva na experimentação do ensino de química. Usas a TA para que o alunos compreendam os conceitos trabalhados em sala. Promover a autonomia dos alunos durante a experimentação.

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto Prof. Dr. CLAUDIO ROBERTO MACHADO BENITE

METODOLOGIA

Essa investigação tem como base metodológica a pesquisa-ação, pois prevê a criação de estratégias previamente pontuadas para solucionar problemas diagnosticados no ato de ensinar. Isso porque usufrui da prática diária para problematizar e aprimorar a estratégia de ensino, percebendo que abordagens em sala de aula têm que ser diferentes para atender a sua diversidade (Thiollent, 1994).

Investigação desenvolvida numa Instituição de Apoio a escola regular, as aulas de química são ministradas por professores em formação inicial e em formação continuada, acompanhados por uma professora da Instituição formada em Biologia. Gravadas em áudio e vídeo, as aulas são transcritas para serem refletidas teoricamente pelo grupo. Participaram dessa investigação cinco professores em formação e dez alunos DV.

ANÁLISE DE DADOS

Refletindo a ação: a experimentação com deficientes visuais

Nessa investigação, planejamos uma aula envolvendo o conteúdo de acidez e alcalinidade das soluções (Zapp, Nardini, Coelho e Sangiogo, 2015). A aula foi iniciada pelos professores em formação (PFI) incentivando os alunos (A) a descreverem características dos ácidos e das bases, de acordo com seus conhecimentos prévios. Nesse momento, as falas dos alunos (extrato 1) mostram que uma das formas de identificação de substâncias ácidas e básicas é pelo paladar, sentido alternativo para a aquisição de informações no experimento.

EXTRATO 1

PFI1: *Bom, me digam uma característica das substâncias ácidas?*
A7: *Elas são azedas.*
PFI1: *Sim, mas nem todas são e muitas não podem ser ingeridas. E as bases, como vocês imaginam o sabor?*
A7: *Não sei!*
A11: *Para mim é amargo! Alcalino.*
PFI1: *Vocês já comeram banana que não está nem verde nem madura?*
A7; A13: *Já!*
A13: *Ah, é um sabor apertado, meio amargo! É adstringente!*
PFI1: *Isso, você vai sentir apertando sua boca. Então, essa é uma característica de alguns ácidos e bases: o sabor.*

Cotidianamente convivemos com os conceitos de ácidos e bases e utilizamo-nos desses conhecimentos para solucionar coisas do dia a dia, como reduzir a acidez do estômago a partir da ingestão de antiácidos (Zapp et al., 2015). Contudo, os métodos e técnicas convencionais da Química para a identificação e classificação de

substâncias ou espécies ácidas e básicas utilizam da visão para a coleta de dados. Como seria possível para pessoas DV realizarem essa identificação e classificação de forma autônoma numa aula experimental?

Diante de tal situação, ressaltamos como necessário à formação do professor o *conhecimento psicopedagógico*, pois se refere aos problemas da aprendizagem humana proveniente de determinada demanda, nesse caso, a identificação de substâncias ácidas e básicas por DV e que pode evoluir a partir do uso de recursos específicos na prática pedagógica (González, 2002). Nessa aula, optamos pelo uso do paladar como meio dos DV identificarem alguma característica das substâncias ácidas e básicas presentes no cotidiano.

Apesar das normas básicas de segurança em aulas experimentais não recomendarem a ingestão de reagentes, durante o planejamento do experimento foram selecionadas substâncias que atendessem às necessidades desses alunos, isto é, soluções que poderiam ser ingeridas, como por exemplo: refrigerante, hidróxido de magnésio, banana em processo de amadurecimento e vinagre. Tal fato se deve aos DV desenvolverem suas estruturas cognitivas por meio dos demais sentidos, como o paladar, que funciona como importante canal ou porta de entrada de dados e informações que serão enviadas por substâncias neurotransmissoras para as terminações nervosas (Brasil, 2007, p.21), como presente na fala de A7 sobre o azedume das substâncias ácidas e nas falas de A11 e A13 sobre o aperto da mucosa bucal seguido de amargor, característico das substâncias alcalinas. O paladar é chamado de sentido químico por seus receptores serem excitados por estímulos químicos (Guyton, 1984). Na língua, são as células gustativas os responsáveis pelo reconhecimento dos sabores.

Pautados no *conhecimento pedagógico de conteúdo* (Shulman, 1987), assumimos que incluir DV nos experimentos exige do professor a percepção das dificuldades apresentadas no ensino do conteúdo proposto, nesse caso, as técnicas convencionais da Química que exploram a visão como meio de caracterização de substâncias ácidas e básicas, como apresentado por PFI2 no extrato 2.

EXTRATO 2

PFI2: *No experimento convencional é usada uma fita universal que depois de mergulhada na solução se compara a coloração adquirida com uma tabela até identificar o valor do pH. Para vocês trouxemos um pHmetro vocalizado. A7 vem tatear o aparelho. Esse é o eletrodo para ser colocado na solução e esse é o botão para vocalizar o pH dela*. (Após todos tatearem o equipamento começaram as medições).
PFI1: *A12, você que está mais próximo do equipamento, coloque o sensor e identifique o pH da sua solução, apertando o botão.*
pHmetro: *Dois.*

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto Prof. Dr. CLAUDIO ROBERTO MACHADO BENITE

PFI1: *A solução é ácida ou básica?*
Todos: *Ácida.*
PFI1: *A1, qual o pH da outra solução?*
pHmetro: *Oito.*
A1: *É uma base.*

Com os atuais avanços da eletrônica e na popularização dos microcontroladores, o Núcleo de Tecnologia Assistiva do nosso laboratório se baseia na filosofia "*Do it yourself*" (faça você mesmo) para o desenvolvimento de protótipos de baixo custo. Focados na participação efetiva e autônoma dos DV em medir o pH das soluções usadas no experimento, como feito por A12 e A1, foi desenvolvido pelo Núcleo um pHmetro vocalizado (figura 1) que permite com que os DV ou qualquer outro aluno se familiarizem com ferramentas culturais da Química para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências técnicas: a identificação do pH das soluções.

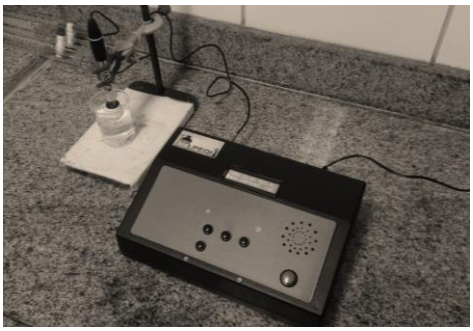


Figura 1: pHmetro vocalizado.

O equipamento é composto por um eletrodo para ser submergido em soluções aquosas e uma central de comandos para medições com fontes de alimentação bivolt e informa o pH da solução por um display eletrônico, concomitante à medida vocalizada.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Na presente investigação apresentamos evidências de que o desenvolvimento de pesquisas em parcerias colaborativas com instituições de ensino (regular ou de apoio) durante a formação docente pode ser uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino inclusivo nas classes regulares. Tais parcerias promovem a vivência diária com alunos em situação de deficiência acompanhada por profissionais capacitados que atuam com as especificidades, contrapondo-se às ações imediatistas comumente ocorridas durante os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura.

Considerando a formação docente como um processo reflexivo da prática, seus objetivos devem envolver as dimensões do conhecimento específico, da criatividade, da habilidade e da compreensão da diversidade. Nessa investigação, nossos

resultados direcionam à possibilidade de ensinar química para DV a partir da experimentação. Ocorrida em etapas durante o estágio supervisionado, assumimos a reflexão teórica da prática docente colaborativa voltada ao atendimento educacional especializado como pressuposto para a construção de conhecimentos necessários à formação do professor para atuar no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz, P. (1996). El programa de desarrollo individual em Educación Especial. In: Vários. Teoría y práctica de la educación especial. Universitat de les Illes Balears. *Seminaris y Congresos*, 13(21), 13-21.

Benite, C.R.M.; Benite, A.M.C.; Bonomo, F.A.F.; Vargas, G.N.; Araújo, R.J.S. e Alves, D.R. (2017a). Observação inclusiva: o uso da tecnologia assistiva na experimentação no ensino de química. *Experiências em Ensino de Ciência*s, 12(2), 94-103.

Benite, C.R.M.; Benite, A.M.C.; França, F.A.; Vargas, G.N.; Araújo, R.J.S. e Alves, D.R. (2017b). A experimentação no ensino de química para deficientes visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado. *Química Nova na Escola*, 39(3), 245-249.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Visual. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Brasília.

Brasil (1995). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Brasília.

Capellini, V.L.M.F.; Zanata, E.M. e Pereira, V.A. (2008). Práticas educativas: ensino colaborativo. En V.L.M.F. Capellini (Ed.) Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE.

Chagas, A.P. (2000). O ensino de aspectos históricos e filosóficos e as teorias ácido-base do século XX. *Química Nova*, 23(1), 126-132.

Friend, M. y Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69- 86.

Gargiulo, R.M. (2003). Education on contemporary society: an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United Station.

González, J.A.T. (2002). Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. São Paulo: Artmed.

Guyton, A.C. (1984). Fisiologia Humana. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Jesus, D.M. (2008). Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. En E.A. Mendes; M.A. Almeida e M.C.P. Hayashi (Eds.) Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, S.P.: Junqueira Martins.

Melo, C.R. e Vidal, R.M.B. (2013). A química dos sentidos – uma proposta metodológica. *Química Nova na Escola*, 35(1), 182-188.

Sá, E.D.; Campos, I.M. e Silva, M.B.C. (2007). Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC, Brasília.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-27.

Silva Netto, C.R. (2007). Paladar: gosto, olfato, tato e temperatura – fisiologia e fisiopatologia. Ribeirão Preto, SP: FUNPEC.

Thiollent, M. (1994). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, L.S. (1983). Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia. España: Visor.

Zapp, E.; Nardini, G.S.; Coelho, J.C. e Sangiogo, F.A. (2015). Estudo de Ácidos e Bases e o Desenvolvimento de um Experimento sobre a “Força” dos Ácidos. *Química Nova na Escola*, 37(4), 278-284.

INSTITUIÇÃO

Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão - LPEQI,
Universidade Federal de Goiás – Brasil.

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto Prof. Dr. CLAUDIO ROBERTO MACHADO BENITE

HISTÓRIA E LITERATURA: CONSUMO DE LITERATURA DISTÓPICA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE JATAÍ – GOIÁS[1]

ROVIRO, Igor da Silva[2]
SOARES, Ana Lorym[3]

Palavras-chaves: Literatura distópica, Prognósticos de tempo, Consciência Histórica, Estudantes secundaristas.

Justificativa/Base teórica

No século XX, com as experiências traumáticas vivenciadas a partir de duas guerras mundiais, a ascensão dos regimes totalitários na Europa e o papel controverso da ciência e da tecnologia, as utopias literárias deixam de projetarem futuros otimistas, para conotarem quadros cada vez mais sombrios, em rejeição à crença no progresso e num futuro otimista. É o caso dos romances distópicos *Nós*, de Zamiatin, *Admirável mundo novo*, de Huxley e *1984*, de Orwell. Pessimismo que segue até dias atuais (embora com tonalidades variadas), como se notar pela continuidade de volumosas e repetidas edições destas e de várias outras obras distópicas ou antiutópicas. As séries distópicas juvenis *Jogos Vorazes* (2008-2010), de Susanne Collins e *Divergente* (2011-2014), de Veronica Roth confirmam essa tendência. Ao mesmo tempo em que essas narrativas expressam elementos para a compreensão do tempo em que foram e são produzidas, elas nos permitem identificar de que modo se recepcionam, entre os leitores, os "prognósticos de tempo" (KOSELLECK, 2006 e 2014) que são expressos nelas, possibilitando-nos apreender a dimensão propositiva que a literatura pode oferecer à realidade histórica. Isso viabiliza a identificação entre os consumidores de narrativas distópicas aquilo que o historiador Jörn Rüsen chama de "consciência histórica".

Para Rüsen, a "consciência histórica" é uma condição humana, pois ela é natural, não necessitando de uma politização prévia ou um processo de modernização para obtê-la, o pensar histórico antes de ser cultural é natural, pois se relaciona primeiramente com a percepção do indivíduo, de sua passagem de tempo, do nascer ao envelhecer, na qual oferece a noção de tempo e de sua passagem. Rüsen define essa "consciência histórica" como, "[...] a soma das operações mentais

com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática" (RÜSEN, 2010, p. 57).

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é identificar o consumo de literatura de características distópicas entre estudantes secundaristas de Jataí, Goías, problematizando a atuação desses romances na formação da "consciência histórica" dos estudantes. Além dessa finalidade maior, a pesquisa pretendeu atender a quatros objetivos específicos: I. Conhecer as especificidades históricas e literárias das narrativas distópicas dentro da tradição romanesca; II. Investigar como ocorre a aproximação e o consumo de narrativas distópicas entre os estudantes jataienses do ensino médio; III. Examinar de que modo a leitura de romances distópicos atua na construção da "consciência histórica" dos estudantes; IV. Compreender o papel da escola na construção da experiência leitora dos estudantes investigados.

Metodologia

Esta pesquisa vem fazendo uso de diferentes estratégias metodológicas, como abordagens quanti-qualitativas baseadas na leitura, compreensão e interpretação dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolve por meio de diferentes etapas, a saber: constituição do *corpus* literário (identificação, seleção e leitura dos romances distópicos), levantamento de dados editorias e produção de fontes orais (questionários direcionados aos alunos secundaristas). Em paralelo, realiza-se leitura e discussão de textos teóricos dos autores que são interlocutores nesta pesquisa, como Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Raymond Trousson.

Resultados

A pesquisa vem se guiando pelo intuito de identificar e problematizar de que modo o consumo de literatura de características distópicas atua na formação da "consciência histórica" dos estudantes secundaristas de Jataí-GO, de escolas públicas e privadas. Objetivo que esperamos alcançar com a realização e análise de todas as entrevistas programadas. Enquanto isso, estamos investindo na compreensão das especificidades teórico-metodológicas envolvidas em nosso

objeto, como os meandros da literatura distópica que media a nossa aproximação com os estudantes; a compreensão do debate teórico acerca da historicidade e dos mecanismos de formação da “consciência histórica” nos indivíduos e grupos sociais; seleção e leitura dos romances distópicos. Processo que tem nos instrumentalizado para a aproximação com os estudantes, realização das entrevistas e melhor compreensão da complexidade do nosso objeto de investigação.

Todas as considerações sobre as especificidades do processo de documentalização do discurso literário, da definição do gênero utópico, do processo de temporalização das utopias e dos elementos envolvidos na formação da “consciência histórica” permitem-nos perceber a complexidade da relação entre história e literatura e os processos envolvidos na recepção e atribuição de sentido aos textos pelos leitores. Todas as reflexões realizadas nesse sentido forneceram instrumental necessário para adentrarmos no espaço escolar e engendrarmos contato com os estudantes-colaboradores sobre o tema da pesquisa, sobre o contato a literatura distópica e sobre as formas que esse contato apresenta como interferência na formação da consciência desses jovens sobre a passagem do tempo e as formas de intervenção possíveis na sua realidade histórica.

Na atualidade, as distopias juvenis ganham espaço entre leitores do mundo todo, fazendo circular formas de enxergar o futuro, por um lado, por um viés pessimista, mas por outro, abrindo pequenas brechas para a ação e transformação desse mesmo tempo apresentado como catastrófico. Os jovens personagens ao mesmo tempo em que são parte de sociedades marcadas pela falta de individualidade e sob controle estrito de estados ou corporações opressoras e criminosas, se organizam nos escombros do que restou desse tempo sombrio com o objetivo de retomar as rédeas da sociedade, objetivando restabelecer a ordem social que respeita a humanidade e liberdade dos indivíduos garantindo, por exemplo, a possibilidade de sonhar com dias melhores, ou seja, futuros menos aterrorizantes e com possibilidades de criar o novo ou recuperar o que a humanidade já construiu de positivo.

Conclusão

O desenvolvimento da pesquisa (já que o plano de trabalho foi considerado apto à continuidade até agosto de 2019) permitirá o aprofundamento da análise das entrevistas relacionadas aos conteúdos expressos nas narrativas distópicas e no

conhecimento histórico sobre o tempo, que de forma mais precisa, nos possibilitará problematizar e continuar compreendendo melhor as especificidades históricas e literárias das narrativas distópicas dentro da tradição romanesca; como ocorre a aproximação e o consumo de narrativas distópicas entre os estudantes jataienses do ensino médio; de que modo a leitura de romances distópicos atua na construção da "consciência histórica" dos estudantes; bem como o papel da escola na construção da experiência leitora dos estudantes investigados.

Realizados esses intentos o nosso propósito com a pesquisa terá sido totalmente alcançado.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen*: uma introdução. Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

CERRI, Luis. *Ensino de história e consciência histórica*: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

COSTA LIMA, Luiz. *Trilogia do controle*: O controle do imaginário; Sociedade e discurso ficcional; O fingidor e o censor. – 3ª ed. rev. – Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

MORUS, Tomás. *Utopia*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. – 22ª ed. – São Paulo: Globo, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo*: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

_____. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

ORWELL, George. *1984*. – 28ª reimpressão –. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

RODRIGUES, Paula Martins. *A narrativa distópica juvenil*: um estudo sobre Jogos vorazes e Divergente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

ROTH, Veronica. *Divergente*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

TROUSSON, Raymond. *Historia de la literatura utópica*: Viajes a países inexistentes. Barcelona: Península, 1995.

[1] Trabalho revisado pela orientadora da pesquisa.

[2] Acadêmico do Curso de História, Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí, UAE CHL – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Bolsista PROLICEN/UFG, igor_silva.r@hotmail.com

[3] Profa. Dra. Ana Lorym Soares, Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí, UAE CHL – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, analorym@gmail.com

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONHECENDO SUAS BASES, ESTRATÉGIAS E AÇÕES

SANTOS, Igor Gabriel Chaves dos[1]; **FARIA,** Elisabeth Cristina de[2]

Palavras-chaves: Investigação matemática; tecnologias digitais; formação de professor

Justificativa

Esse resumo apresenta as etapas do projeto que se encontra em fase inicial de desenvolvimento. A motivação para realização desse trabalho surgiu a partir das inquietações acerca da utilização das tecnologias em atividades de investigação matemática.

O trabalho proposto tem por objetivo integrar conjunto de ações que são desenvolvidas de forma colaborativa e com objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores, além de fomentar a pesquisa na área da educação matemática, as quais são desenvolvidas junto grupo ABAKÓS.

Esse projeto conta com a contribuição do grupo de pesquisa ABAKÓS - Trabalho colaborativo no estágio supervisionado em docência na licenciatura em matemática: formadores, supervisores e futuros professores. Contando com integrantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), professores formadores e alunos do Instituto de Matemática e Estatística (IME) além

[1] **SANTOS,** Igor Gabriel Chaves dos. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Matemática e Estatística (IME). igorgbcs@gmail.com
[2] **FARIA,** Elisabeth Cristina de. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Matemática e Estatística (IME). beth@ufg.br

Resumo revisado pela Orientadora do Projeto Elisabeth Cristina de Faria.

de alunos de pós-graduação, o grupo de pesquisa discute e faz reflexões acerca da formação e da prática pedagógica do professor de matemática. Uma das metodologias discutidas é a investigação matemática como base para o trabalho do professor em sala de aula, numa perspectiva de ensino de matemática visando um espaço colaborativo entre os alunos.

Com relação a alguns elementos importantes da atividade de investigação matemática, podemos citar a importância do diálogo em sala de aula feita entre professor e aluno, no qual ocorre a construção de bases para que o aluno possa estabelecer conjecturas, formular hipóteses, testar a veracidade das mesmas e comunicar seus resultados, pois “investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos” (PONTE et al, 2003. p 13), construindo dentro desse processo um conhecimento matemático que vise o desenvolvimento autônomo.

Dentro da investigação matemática busca-se desenvolver conhecimentos acerca da contribuição das tecnologias digitais nas atividades investigativas, Ponte, Oliveira e Varanda (2003) sugerem que as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de uma educação mais adequada à sociedade atual, colaborando com a aprendizagem, possibilitando a criação de espaços, sendo um instrumento importante para a resolução de problemas, nos quais os alunos podem desenvolver seus saberes a partir da atividade colaborativa e mediada pelo professor.

Em meio a esses elementos, o presente projeto busca responder aos seguintes questionamentos: Que entendimento de tecnologias pode ser identificada na proposta do professor diante o trabalho de investigação matemática? Qual é o lugar das tecnologias nas propostas da investigação que estão sendo realizadas pelos professores da educação básica? A maneira como tem sido tratada a tecnologia na atividade investigativa tem permitido ao aluno realizar a atividade investigativa de modo colaborativo?

Com o intuito de buscar respostas para tais questionamentos e organizar as informações pertinentes aos aportes teóricos do grupo, este projeto pretende realizar pesquisa bibliográfica em trabalhos apresentados em anais de congressos, bancos de dados de pesquisas científicas e em revistas especializadas na área da

Educação Matemática mapeando diretrizes, contribuindo para a produção dos conhecimentos e base de futuras pesquisas.

Objetivos

Objetivo geral

Para compreender estes questionamentos e organizar as informações pertinentes aos aportes teóricos do grupo, este plano de trabalho pretende realizar uma pesquisa bibliográfica em trabalhos apresentados em anais de congressos, bancos de dados de pesquisas científicas e em revistas especializadas na área da Educação Matemática mapeando diretrizes, contribuindo para a produção dos conhecimentos e base de futuras.

Objetivos específicos

1 - identificar propostas que atendam aos princípios da investigação matemática e que fazem uso da tecnologia digital adotada

2 - analisar as informações obtidas com os levantamentos bibliográficos

3 - compreender que tipos de proposta de ensino existem com relação ao uso de tecnologias digitais associadas à investigação matemática como metodologia de ensino.

Metodologia

O trabalho que está sendo realizado neste projeto, a partir da perspectiva qualitativa, se propõe a desenvolver uma pesquisa bibliográfica como metodologia. Esta se faz pertinente para a localização, identificação, compilação, análise e interpretação de artigos, livros, monografias, teses, etc., os quais são elementos que caracterizam este tipo de trabalho, de acordo com Lúdke e André (1986) e Lakatos e Marconi (2002).

Sendo assim, de acordo com a finalidade da pesquisa bibliográfica, este movimento irá “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 72), de acordo com o *corpus* estabelecido pelo pesquisador. Para tanto, pretende-se realizar o levantamento de trabalhos científicos feitos nos últimos cinco anos, que estão disponíveis em monografias, dissertações, teses em bancos de dados da Capes e publicações em revistas científicas da área de educação matemática, a serem definidas ao longo do levantamento bibliográfico.

Após o levantamento desses trabalhos científicos, a próxima etapa consistirá na catalogação em fichas, para que posteriormente, seja lido e categorizado de acordo com as concepções do autor acerca da investigação matemática e da tecnologia. Feito essa organização, será realizada uma análise dos trabalhos catalogados e produzido um mapeamento com as informações obtidas. A última etapa desse projeto consiste na elaboração de um artigo com as discussões e reflexões realizadas pelos pesquisadores junto ao grupo de pesquisa.

Resultados esperados

Ao término desse trabalho espera-se obter um mapeamento sobre o desenvolvimento de pesquisas e experiências que apresentem as concepções pedagógicas dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais em atividades de investigação matemática.

Conclusões

Esta pesquisa encontra-se na fase inicial de desenvolvimento, o que impossibilita a comunicação de resultados prematuros, no entanto, pretende-se ao longo da sua realização, comunicar seus resultados parciais para fomentar o debate junto ao grupo de pesquisa para que as análises sejam substanciais e proporcionem a elaboração de um mapeamento consistente para futuras pesquisas.

Referências

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). Formação de professores de Matemática. Campinas, SP: Mercado Letras, 2003.

PONTE, J. P.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

O SEQUESTRO DE AUTA DE SOUZA, FRANCISCA JÚLIA NA HISTÓRIA DA POESIA BRASILEIRA[1]

Jamesson Buarque de Souza, Faculdade de Letras - UFG[2], jamessonbuarque@gmail.com

Isabella dos Santos Lima, Faculdade de Letras - UFG[3], isalimasantos1@gmail.com

Palavras-chave: Auta de Souza; Francisca Júlia; Academia Brasileira de Letras; Poesia Brasileira.

JUSTIFICATIVA

Por considerarmos a história como ciência, nesse âmbito, sobre os Estudos Literários, tendo em vista que a observação da História da Literatura Brasileira, quando ela não exclui, neglicencia ou pouquíssimo considera, a autoria feminina, deixando de cumprir a perspectiva de nação que é de responsabilidade de uma histórica da literatura. De modo peculiar, que tem relação com a formação da intelectualidade da escrita estética verbal no país, bem como a história da imprensa nacional, foi pela poesia que primeiramente se deu a literatura no Brasil. Para tanto, estudos recentes catalogaram mais de uma centena de autoras no século XIX, quando o ensino-aprendizagem da escrita, considerando que de modo geral isso independe do gênero, era ainda mais restrito. É justamente sobre o XIX que nos ocupamos, tendo em vista que poetas foram notabilizadas nesse século enquanto estavam em atividade, mas depois, na medida em que a história da literatura foi sendo escrita no Brasil, seus nomes foram sendo sequestrados. Nossa pesquisa, porque se alinha a um conjunto que se filia ao trabalho de revisão da História da Literatura Brasileira e à crítica sobre essa história e seu ensino, porque mediada e apresentada por um programa de franca ação misógina, justifica-se porque é preciso recuperar a documentação e a imagem perdida, lançada no esquecimento, de autoras, notadamente poetas. Auta de Souza e Francisca Júlia, que receberam favorável recepção crítica em sua época, o século XIX e as duas décadas iniciais do século XX, estão em foco na pesquisa que realizamos, e isso porque a iniciação científica tem limites, logo, não há como estender a lista de nomes, pois isso terminaria formando um catálogo, o qual tomaria o lugar do debate crítico que este tópico de pesquisa exige. Chama-nos a atenção essas autoras, sobretudo, porque tiveram recepção crítica de autores que se tornaram importantes na história do Brasil, dentre eles: Olavo Bilac, Mário de Andrade e José Veríssimo (o segundo historiador da Literatura Brasileira dentre os canônicos). Para tanto, devido à política do

[1] Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto **Jamesson Buarque de Souza, Faculdade de Letras**.
[2] Professor da Faculdade de Letras – UFG. Doutor em Letras e Linguística pela UFG.
[3] Aluna da Faculdade de Letras – UFG. Bolsista de Licenciatura/PROLICEN - (CAPES).

projeto de Estudos de Autoria Feminina à redução do número de autoras no trabalho, foi solicitado restringir nossa descrição seguinte a Auta de Souza e Francisca Júlia.

OBJETIVOS

Realizar o levantamento de fontes primárias, secundárias e terciárias de História e de Ensino de Literatura Brasileira, neste segundo caso, tendo em vista apenas a atualidade, no sentido da verificação de poetas citadas. Eleição das fontes mais relevantes a respeito da autoria feminina de poesia no Brasil. Arrolar poetas citadas nas histórias canônicas da Literatura Brasileira (de Silvio Romero, José Veríssimo, Nelson Werneck Sodré, Afrânio Coutinho, Antonio Candido e Alfredo Bosi), bem como de poetas citadas nos livros didáticos de Literatura Brasileira de mais ampla circulação recente. Observação mais especificamente as referências históricas e críticas sobre Auta de Souza e Francisca Júlia. Tratar do apagamento das poetas como silenciamento e sequestro de informações que poderiam interferir na formação intelectual e artístico-verbal feminina brasileira, pois isso significa perda de referência para novas autoras e observar, descrever e avaliar os discursos sobre as poetas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi de levantamento de fontes descritivas e críticas da História da Literatura Brasileira, no que diz respeito à poesia. Primeiramente realizamos um levantamento de acervo a respeito disso, para em seguida restringir o levantamento às poetas Auta de Souza e Francisca. Consideramos uma tarefa de observação comparativa entre as histórias canônicas da Literatura Brasileira sob o possível aspecto de aparição, substituição e apagamento do nome das poetas, e isso tendo em vista autoras além de Auta de Souza e Francisca Júlia. Essa tarefa é importante porque os dois primeiros historiadores, Silvio Romero e José Veríssimo, escreveram suas histórias anteriormente a tais poetas, muito embora, outras já estivessem em atividade antes de escreverem, como Ângela do Amaral Rangel, que é a primeira poeta registrada na História da Literatura Brasileira - ela participou, no século XVIII, da Academia dos Seletos. Buscamos descrever objetivamente o apagamento, a ausência ou a parca presença do nome de escritoras no cânone e na circulação geral de obras literárias no Brasil. O método considera que a não ou a pouca aparição do nome de escritoras tem efeito de sublevar o papel da mulher intelectual e artista na sociedade brasileira desde a educação de base, pela via formativa empreendida pela área “Linguagens, códigos e suas tecnologias”.

RESULTADOS

Comecemos pelo seguinte comentário:

> Pelas suas peças acabadas, Francisca Júlia merece figurar entre os parnasianos mais significativos. Mesmo em seu simbolismo, não perdeu a distinção formal que lhe caracterizava os sonetos, de modo que não lhe pode ser recusada posição de relevo. Alguns de seus sonetos místicos e finais são de alta qualidade, com eles só podendo concorrer alguns poucos de seus melhores sonetos parnasianos. O que parece não ter permitido a Francisca Júlia a conquista definitiva do primeiro plano de nossa literatura foi o abandono a que relegou sua carreira. Depois de *Mármores*, muito pouco produziu, chegando mesmo a aborrecer os versos dessa coleção, os seus versos antigos... Mas, embora escassa, a obra que realizou basta para assegurar-lhe, indelevelmente, permanência em nossas letras (SILVA RAMOS, 1962, p. 37-38).

Há pelo menos 56 anos não se reúne ou republica a poeta Francisca Julia, o que nos permite considerar, por exemplo, especificamente a afirmativa de Silva Ramos acerca de a poeta ter "abandonado" sua carreira, uma vez que produzia pouco.

Já quanto ao olhar do crítico, Eugênio Silva Ramos, concluímos que é o típico caso do homem valorizando a mulher: diz-se muito mas pouco vê-se quanto ao esforço de fazer com que a autora tome seu lugar no mundo. Pouco se faz para que a poesia da autora tenha lugar indelével no mundo. Já Wenceslau de Queirós, ao se referir a Francisca Júlia, argumentou sem reservas: "... não sou partidário de mulher escritora", e acrescentou: "Admiro-as, é certo, mas continuarei na minha campanha contra a mulher literata, desde que ela não consiga elevar-se ao de cima da mediocridade, pois melhor preencherá a sua missão no seu verdadeiro papel do que no de alinhadora de versos chochos e quebrados" (ELEUTÉRIO, 2005, p. 107). Ou seja, mais daquilo comentado anteriormente a respeito da resistência masculina em "conceder" lugar à mulher-autora. Conceder entre aspas para verdadeiramente elucidar sobre esse "censor homem" que em momento nenhum lhe foi imputado esse dever, contraponto às mulheres escritoras que foram, desde o início, impelidas a produzirem na marginalidade ou a publicarem com nomes falsos desde que fossem masculinos.

Ao abordar o problema da escrita feminina brasileira como objeto de pesquisa, Maria de Lourdes Eleutério não só trabalha com fontes literárias, mas também com artigos de jornais e revistas, depoimentos, biografias e teses, sempre procurando mulheres que tencionaram firmar-se como intelectuais, como criadoras, e por isso se faz tão importante à nossa pesquisa. Para isso, a autora separa o livro em seis capítulos baseados na divisão de parentesco, tendo sempre como referência o masculino, o que talvez torne a análise um tanto tendenciosa para uma discussão feminista, uma vez que parece trazer à tona um questionamento da relação de dependência da mulher (GUERELLUS, 2005, p. 161). Isto é, a escrita feminina sempre esteve em pauta a ponto

de gerar debate polêmico entre os escritores, não sendo apenas por estar no início do século vinte. Atualmente não é diferente, como Conceição Evaristo se candidatar à Academia Brasileira de Letras, como a entrada de Rachel de Queiroz na ABL e a presidência dela por Nélida Piñon. Seria, então, o caso da produção escassa de Auta de Souza.

Sua produção poética é impregnada do sentimento cristão que sempre a inspirou. O gosto pelo individual em detrimento da objetividade da vida nos permite analisar o cuidado com que o eu-lírico em seus poemas desejava receber do amado, coincidindo com o retrato de uma intensa história de dor. Auta perdeu os pais, o irmão e o amado de forma trágica, o que veio compor a sua única obra escrita em vida e que extravasa sua obra psicografada por Chico Xavier, na busca em evidenciar um conteúdo sugestivo, o caráter místico e religioso de sua obra, no qual revela-se então o simbolismo.

CONCLUSÃO

Escritoras preparadas apenas para adorar um deus, sob todas as circunstâncias, que romperam barreiras impostas à época, às quais regiam a vida que as mulheres deveriam mais do que seguir, deveriam desejar para si. Uma sociedade de raízes patriarcais voltada a conferir visibilidade social ao homem, não a mulher. Portanto, tratar do apagamento das poetas, do silenciamento e do sequestro de informações que interfeririam na formação intelectual e artístico-verbal do Brasil, considerando que houve uma perda referencial para novas autoras, traz uma série de discussões acerca dos apagamentos que o feminino tem em várias outras áreas, para além da literatura. Coube pensar, inclusive, sobre como haveria poetas de escrita legitimamente "feminina", se tratarmos da escrita com gênero, se anteriormente, na formação leitora antes mesmo da formação como escritora, aqueles que lemos são homens que se inspiraram em homens para escrever.

Já em 1929, Virginia Woolf, escritora e ensaísta britânica, já falava das "dificuldades materiais" que a mulher tem para escrever. Hoje, décadas depois do livro e das autoras estudadas, o cenário não teve grandes mudanças, permitindo concluirmos a não dependência do afinco em escrita ou assiduidade em publicações para que autoras fossem devidamente reconhecidas e consequentemente a elas sejam concedidas posições de destaque, de referência. Assim, somos indelevelmente relegadas a passar a vida de duas formas: conformadas com a posição a qual o mundo nos impôs ou rudes guerreiras como as centauras do poema Dança de Centauras, de Francisca Júlia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. de A. Mestres do passado. In: BRITO, M. da S. *História do modernismo brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 254-309.

CARPEAUX, Otto Maria. *Simbolismo: Auta de Sousa.* In: ___. Pequena bibliografia crítica da literatura brasileira. 4ª ed., com um apêndice de Assis Brasil. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1967. p.302-303.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. *Vidas de Romance*: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entres séculos (1890-1930). Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

FRANCHETTI, Paulo. *Francisca Júlia*. Disponível em:<https://www.bbm.usp.br/node/89>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FERREIRA, Hércules da Silva Xavier. *A Mulher na Literatura - Auta de Souza*: Pequena biografia. Disponível em: <https://poemia.wordpress.com/2008/07/27/auta-de-souza-pequena-biografia/>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

GUERELLUS, Natália de Santanna. Resenha de ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Vidas de Romance: as mulheres e o exercício de ler e escrever no entres séculos (1890-1930). Rio de Janeiro: Topbooks, 2005. Revista Vernáculo, v. 14-16, p. 160-164, 2005. Disponível em: Acesso em: 12 ago. 2018.

MURICY, Andrade. "Francisca Júlia", em *O Suave convívio: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1922; Ramos, Péricles Eugênio da Silva. Introdução em Francisca Júlia. Poesias. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1996.

ROSA, Ana Beatriz. Mulheres criam clube de leitura focado em autoras, 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/mulheres-criam-clube-de-leitura-focado-em-autoras/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SCANDOLARA, Adriano. *Poesia*: Francisca Júlia (1871 – 1920), 2013. Disponível em: <*https*://escamandro.wordpress.com/author/adescndlr/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SILVA RAMOS, Péricles Eugênio da. Introdução. JÚLIA, Francisca. *Poesias*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1962, p. 37-38.

SILVA, Silvio Porfírio da. SILVA, Aline Adriana da. SILVA, Edna Carla Lima da. SILVA Salete Paiva da. *Francisca Júlia e a Inserção da Mulher no Campo Literário*: Um Intermédio Entre o Parnasianismo e o Simbolismo. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourados.

SOUZA, Auta. Horto. Natal: Fundação José Augusto, 1970. p.249-251.

XAVIER, Francisco Cândido. *Auta de Souza: poemas psicografados*. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1991. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/l/francisca-julia>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORPOS E IDENTIDADES DISSIDENTES: O DOCUMENTÁRIO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA E INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

CASTRO, Ítalo A. de[1]; **ABREU**, Carla de[2]

Palavras-chave: educação da cultura visual; gênero e sexualidade; histórias de vida; recursos pedagógicos audiovisuais.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este trabalho surge a partir do projeto de pesquisa da professora orientadora, dra. Carla Luzia de Abreu, como uma temática transversal que dialoga com as possibilidades de práticas pedagógicas de resistência e difusão de visualidades alternativas a serem discutidas dentro de sala de aula.

Desde os estudos de gênero e sexualidade e da cultura visual, a proposta deste projeto, desenvolvido no período de agosto de 2017 a julho de 2018, foi problematizar os discursos de poder[3] que incidem sobre os corpos dissidentes (corpos que fogem dos padrões de 'normalidade' pré-estabelecidos pela sociedade) e pensar em estratégias pedagógicas que ajudem a criar espaços de visibilidade e discussões sobre os significados socialmente construídos em torno das normas de gênero e de sexualidade nos espaços educacionais.

Considerados na educação da cultura visual como um dos recursos estimuladores e facilitadores da mediação e da construção do conhecimento, os meios audiovisuais têm sido um dos recursos amplamente utilizado no ensino de Artes Visuais. Assim, desenvolvemos um material audiovisual, em formato de

---

[1] Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Pesquisador Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG) com o projeto intitulado "Corpos e identidades dissidentes: o documentário como estratégia pedagógica de resistência e inclusão no contexto educacional". E-mail: plan.iarch@gmail.com.

[2] Doutora em "Artes Visuales y Educación" (2014) pela Facultad de Bellas Artes pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha, em regime de cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás. Mestre em "Educación y Artes Visuales: un enfoque construccionista" (2010, Universidad de Barcelona, Espanha). Licenciada em Artes Visuais (2007, FAV/UFG). Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidade, culturas digitais e pedagogias de resistência. E-mail: carlaluzia@gmail.com. "Resumo revisado pela Coordenadora/Orientadora do Projeto".

[3] Utilizamos o conceito de discurso a partir da proposição de Michel Foucault (1996), que o identifica como sistemas e códigos de significação que constituem o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, construídos historicamente dentro das relações de poder. Assim o discurso "é o objeto de desejo; [...] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar" (FOUCAULT, 1996, p. 10).

documentário, no intuito de estimular os debates de temas transversais ligados ao gênero e a sexualidade em salas de aula.

O que pensam as identidades não-heteronormativas sobre o sistema educacional; como se sentem nos ambientes de ensino; como se adaptam (ou não) a esses ambientes que geralmente excluem e não reconhecem as formas como algumas pessoas encontram para “ser/estar” nos grupos sociais, foram algumas das questões que nortearam este projeto.

De forma muito corriqueira, a presença desses corpos desestabiliza a normalidade do cotidiano da escola e, em muitas circunstâncias, provocam reações agressivas ou de rejeição. As consequências são sujeitos desrespeitados em seus direitos e, muitas vezes, excluídos do contexto educacional.

Desse modo, nosso interesse neste projeto foi criar espaços de visibilidade às vozes dos sujeitos desobedientes às normas heterossexuais e, a partir de suas perspectivas e experiências relatadas, pensar em estratégias para que esses corpos sejam valorizados, reconhecidos e respeitados dentro de suas especificidades e singularidades no cotidiano das escolas. Portanto, o principal objetivo foi produzir um recurso pedagógico com potencialidades de servir como dispositivo para fomentar as discussões das temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula.

METODOLOGIA

A escola continua sendo um lugar pouco acolhedor às identidades que não se enquadram aos padrões normativos de gênero e de sexualidade, constituindo-se como um lugar privilegiado para a reprodução de estereótipos de masculinidades e feminilidades hegemônicas. Essas relações tornaram-se ainda mais complexas com a retirada, em 2015, das discussões de gênero de vários planos municipais e estaduais de educação e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ausência de temas transversais na educação colabora para a manutenção de preconceitos e a reprodução de estereótipos que reverberam no

interior das práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas. O fato é que, em muitas escolas, os corpos e comportamentos desviantes da heterossexualidade são rotulados como problemas, alvos de chacotas e violências explícitas. Nesse sentido, a escola deixa de ser um local de aprendizagem sobre o respeito e a alteridade, para se tornar um lugar hostil e pouco acolhedor à diversidade humana.

A educação desde a perspectiva da cultura visual no âmbito do ensino de Arte está comprometida em compreender os modos como nos relacionamos com o mundo, com nós mesmo e com os “outros”, a partir das visualidades que nos chegam. Isso significa redefinir as formas de legitimidade e legibilidade, buscando identificar e reconstruir os lugares políticos onde as diferenças são motivos de violências e exclusões e formam parte dos significados que alimentam e constituem o currículo oculto, entre eles as práticas que invisibilizam certas identidades, corpos e comportamentos dentro do ambiente das escolas.

A educação da cultura visual também incentiva o professorado a desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a troca de experiências entre as e os educandos, aproximando-se de seus contextos. Nessa direção, as histórias de vida apresentam-se como uma metodologia de investigação qualitativa, pertencente ao campo das pesquisas narrativas que pretendem criar possibilidades de aproximação e identificação às histórias dos sujeitos, em nosso caso, as pessoas que não se enquadram às premissas da heterossexualidade.

Para a seleção dos sujeitos que compõem o documentário estabeleceremos como recorte geográfico-espacial a cidade de Goiânia. Isso se dá, sobretudo, devido aos custos de deslocamento da equipe de filmagem e do próprio pesquisador responsável pelo projeto. Afinal, seriam necessários vários encontros para criar laços de afeto e cumplicidade com os sujeitos de pesquisa, considerações que devem ser levadas em conta para o desenvolvimento de uma “pedagogia de contato” (VIDIELLA, 2015), enquanto perspectiva que valoriza e reivindica a subjetividade como motor das narrativas.

Após essa seleção, definimos a “estética” do documentário, estabelecendo critérios como: usar (ou não) a figura de um apresentador ou

apresentadora que introduz as narrativas; construir o documentário apenas com os depoimentos; utilizar o recurso da reconstituição para contar as histórias; pensar em cenários e locações dos espaços físicos; entre outros detalhes relativos à produção e edição do vídeo.

DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento deste projeto os encontros com os participantes da pesquisa, tanto antes como durante as gravações, foram marcados pela multiplicidade de relatos sobre as questões de gênero e sexualidade e, também, pelos depoimentos convergentes quanto às dificuldades de encontrar um lugar visível nas escolas e a necessidade de posicionarem-se no mundo, buscando espaços onde suas representações não significassem perigos ou mal-estar social.

Foram muitos os relatos de descobertas do próprio corpo, da sexualidade, da construção de suas identidades de gênero e inquietações sobre "quem se era/quem se é" e o que pretendem ser. Essas experiências fazem parte do currículo oculto das escolas que, historicamente, tem silenciado qualquer relato que saia do padrão normativo de comportamentos dentro da instituição.

As aprendizagens de gênero, como já apontou Judith Butler (2003), são práticas repetidas e repassadas de geração em geração. As crianças e adolescentes, portanto, são os principais alvos de direcionamento dessas aprendizagens sociais. As crianças, principalmente, reproduzem esses ensinamentos sem nem mesmo saber o significado de um xingamento, de uma estigmatização ou uma atitude de discriminação. Portanto, essas aprendizagens se tornam preconceitos invisíveis pela força do hábito.

CONCLUSÃO

Para romper com o círculo dos discursos de ódio e de discriminação, tão presente nos dias atuais, é urgente a necessidade de estabelecer diálogos, criar outras narrativas, resignificar aprendizagens e reconhecer as novas representações identitárias contemporâneas, na possibilidade de transformar os

contextos escolares em espaços mais acolhedores e próximos da realidade social.

Nessa direção, o foco desta pesquisa foi visibilizar as experiências dos sujeitos dissidentes às normas da heterossexualidade, cujos corpos, vozes e subjetividades foram protagonistas dessa viagem. A intenção foi oferecer um recurso pedagógico em formato de documentário e colaborar na construção de práticas pedagógicas inclusivas que problematizem as representações sociais baseadas em ficções distantes da realidade e, assim, buscar despertar a sensibilidade e afetar a comunidade escolar sobre a importância dessa temática.

Refletir sobre as questões de gênero e sexualidade se impõe no atual contexto brasileiro como uma prática de resistência política e uma reflexão emergencial, dado à nova configuração do sistema educacional após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pensa o diverso dentro de uma fórmula engessada e dentro das velhas, mas sempre renovadas, caixinhas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCALT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIDIELLA, J. Materialidade e representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da Cultura Visual:* aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Ed. da UESM, 2015, p. 19-44

HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS – QUE AÇÕES SÃO REALIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL?

MARTINS, Iury Kesley Marques de Oliveira.[1] **PAIVA**, Letícia Martinhon.[2] **PARANHOS**[3], Rones de Deus. **GUIMARÃES**, Simone Sendin Moreira.[3]

Palavras-chave: Revisão sistemática; História e Filosofia da Ciência; Educação em Ciências.

Justificativa/Base teórica

A História e Filosofia da Ciência (HFC) representa um vasto campo de estudos e pesquisas que vem construindo suas bases teóricas e suas especificidades enquanto área do saber. Ao mesmo tempo, é uma área do conhecimento com profundas implicações para o ensino de ciências (MARTINS, 2007). Na relação com o ensino de ciências, Forato, Martins e Pietrocola (2012) indicam que a abordagem além de favorecer o aprendizado de conteúdos científicos ajuda na compreensão da Natureza da Ciência (NdC). De maneira mais específica Matthews (1995) diz que uma abordagem relacionada à HFC pode: humanizar e contextualizar o conteúdo científico ensinado; ressaltar o valor cultural da ciência; problematizar o caráter mutável do conhecimento científico; permite uma melhor compreensão do método científico, entre outros.

Esses benefícios e o destaque da temática em documentos curriculares (como os PCN de Ciências da Natureza, PCNEM+ e os editais do PNLD), implicou em um aumento da produção sobre HFC na área de Educação em Ciências. O que nos perguntamos nesse trabalho é: que tipo de pesquisas sobre a temática são desenvolvidas hoje no Brasil? Quando essas pesquisas apresentam atividades de intervenção em sala de aula (propostas e desenvolvimento), o que elas objetivam? Elas consideram os fundamentos teóricos da área (HFC)? Incorrem em concepções deformadas acerca da natureza da ciência?

Essas e outras questões seriam relevantes para consolidar as discussões na área e poderiam ser realizadas a partir de uma Revisão Sistemática (RS). A RS é caracterizada por se uma estratégia de busca, análise crítica e síntese da literatura de

---

[1]Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG) desde Junho de 2018.
[2]Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG) de agosto de 2017 à Maio de 2018.
[3]Professores do Departamento de Educação em Ciências (DEC/ICB/UFG).
(Conferido pela orientadora)

forma organizada e rigorosa. Na área da Educação em Ciências os estudos de RS podem trazer muitos elementos reflexivos, pois, através dos contributos dos estudos individuais, fornece uma visão da investigação existente no campo que se quer estudar. Essa é a perspectiva do estudo aqui apresentado.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consiste em discutir criticamente as atividades orientadas pela HFC desenvolvidas na Educação Básica para o ensino de ciências e biologia, apresentadas em produção (artigos) da área de Ensino. Na primeira fase da pesquisa, a qual o presente trabalho se refere, foram levantados e analisados os temas, conceitos e metodologias empregadas nas pesquisas e descritas nos artigos.

Metodologia

A estratégia metodológica consistiu em uma revisão sistemática em relação à temática. Uma RS é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre um tema. Ela disponibiliza "um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada" (SAMPAIO e MANCINI, 2007, p.87). A RS aqui desenvolvida envolveu inicialmente a elaboração de um protocolo de pesquisa com os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística utilizada (SAMPAIO e MANCINI, 2007).

Para o levantamento dos trabalhos, foi aproveitada a seleção de periódicos realizada pelo grupo de pesquisa REPEC/EJA[2] que consistia na seleção e quantificação de revistas relacionadas com o Ensino de Ciências ou Biologia presentes nas Qualis A e B da Área de Ensino (46) da Capes. A relação de periódicos de Ensino de Ciências levantados pela REPEC-EJA foi de 12 periódicos para o extrato A1 e de 35 periódicos para o extrato A2. Dentro desses periódicos, o levantamento dos artigos de História e

[2] A Rede de Pesquisa em Educação em Ciências na EJA – REPEC-EJA é uma rede de pesquisa Coordenada pelo Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos (UFG) e formada por pesquisadores de diversas universidades brasileiras que desenvolvem pesquisas na relação Educação em Ciências/EJA. Em 2017 sete bolsistas vinculados a projetos desenvolvidos em Goiânia mapearam todas as revistas da Área 46 (Ensino) da Capes que tinham como foco/escopo o ensino de ciências. Como as revistas levantadas era de Ensino de Ciências o mesmo levantamento pode ser utilizado para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Filosofia da Ciência se deu da seguinte maneira: estabelecimento dos descritores (“história e filosofia da ciência”; “história e filosofia da biologia”), busca nos sites das revistas (ou indiretamente pelo Google, através da especificação “site:”), atentando-se aos títulos, resumos e palavras-chave.

O piso (início da seleção) foi o volume um da publicação disponibilizada on-line e o teto (final da seleção) o último volume de 2017. Foram encontrados 78 artigos, sendo 23 publicados na Qualis A1 e 55 publicados na Qualis A2. Para este trabalho, os 78 artigos dos Qualis A1 e A2 levantados foram impressos e lidos na íntegra e destes, 53 foram excluídos da amostra em virtude de serem artigos de natureza teórica/epistemológicas e não apresentarem intervenções didáticas orientadas pela História e Filosofia da Ciência (HFC), desenvolvidas em salas de aula (Educação Básica), foco da pesquisa em questão.

Resultados

Como indicado anteriormente, a leitura dos 25 artigos (*Qualis* A1 e A2) condizentes com o objetivo da pesquisa foi realizada na íntegra, de modo que para cada trabalho foi atribuído um código (At1 à At25). O recorte final abarcou artigos publicados entre 1996 à 2017, com um número maior de publicações entre 2013 e 2015. Tendo em vista os documentos curriculares nacionais, tais como o PCN de Ciências da Natureza (BRASIL, 1998), PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que sinalizam sobre a inserção da temática na educação básica, a quantidade de publicações encontradas nesse recorte reflete esse processo e representa o ganho de força da HFC no contexto brasileiro. Isso pode ser percebido na imagem 1:

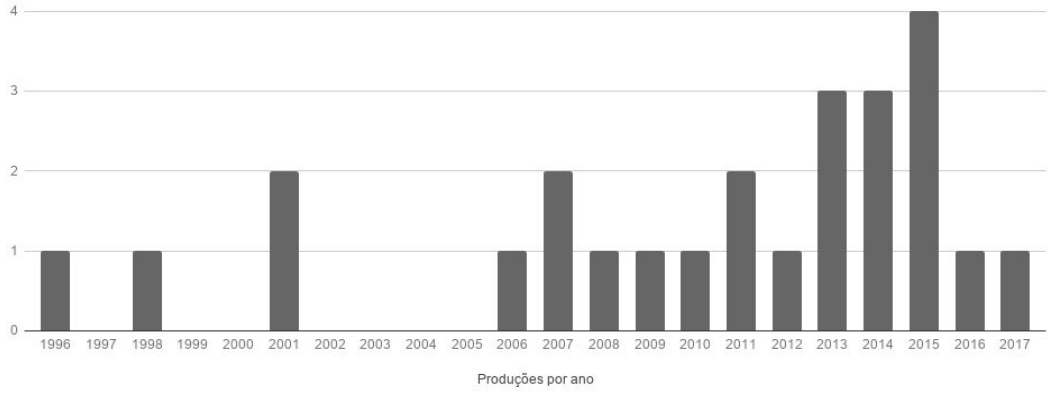


Imagem 1: Distribuição das publicações entre 1996 e 2017

No que se refere às áreas de conhecimento, os trabalhos foram desenvolvidos no ensino de física (12 trabalhos), biologia (9) e química (1), além de 3 propostas interdisciplinares. Os temas foram variados, sendo os mais recorrentes, ecologia,

evolução, eletromagnetismo, física moderna e natureza da ciência (NdC). Em relação ao ensino, observamos que 19 artigos demarcaram um conceito a ser ensinado, dentre eles o conceito de “natureza” que está presente em 3 trabalhos. Entretanto, 8 artigos não fazem esta demarcação e se debruçam em discussões mais amplas e teóricas sobre NdC, mesmo sendo trabalhos relacionados ao ensino de ciência na escola. Historicamente, a Física é a ciência sistematizada há mais tempos, sua história, como ciência moderna organizada remonta ao século XVI-XVII, bem diferente da biologia, que teve sua organização no início do século XX, o que justificaria a maior incidência de trabalhos dentro da primeira temática. Além disso as publicações (periódicos científicos) mais antigas relacionadas ao ensino de ciências são os da área de física.

Finalmente a Tabela 1 apresenta a compilação dos procedimentos metodológicos descritos nos trabalhos, sendo que a organização e categorias foram baseadas no trabalho de Paranhos (2017). Grande parte dos trabalhos (12) não indica a metodologia utilizada no trabalho, e essa falta “não significa, necessariamente, que o pesquisador se descuidou desse aspecto no planejamento e na execução de seu trabalho” (DAMIANI, 2010) pode significar apenas que não descreveu. Porém, para avaliar a qualidade do conhecimento produzido é importante descrever as informações de maneira detalhada, isso poderia incluir, a abordagem, a tipificação, os procedimentos de coleta de dados, os referenciais de análise, etc.

Abordagem	Tipificação	Produções científicas	Total
Qualitativa	Pesquisa qualitativa	At8, At14, At16,, At18, At19	5
	Pesquisa-ação	At10, At20, At22.	3
	Estudo de caso	At4, At9, At21.	3
	Pesquisa empírica	At11.	1
Quali-Quantitativa		At23.	1
Não está demarcado		At1, At2, At3, At5, At6, At7, At12, At13, At15, At17, At24, At25.	12

Tabela 1: Abordagem metodológica de pesquisa das produções científicas

Conclusão

Diante dos dados apresentados, é possível concluir que a incidência de trabalhos relacionados a propostas didáticas efetivamente desenvolvidas envolvendo HFC ainda é baixa, apontando a necessidade de mais pesquisas sobre essa abordagem. Esta necessidade se apresenta integralmente nas áreas temáticas investigadas, especialmente a química, que teve um menor número de trabalhos no recorte analisado.

Em relação ao ensino, parte significativa dos trabalhos não demarcou o conceito ensinado e se debruçou em discussões mais amplas e teóricas sobre NdC. Entendemos que, quando relacionados a atividades escolares, as pesquisas devem considerar o papel da escola e sua atividade nuclear relacionada ao desenvolvimento do saber elaborado por meio dos conceitos lá ensinados e investir numa perspectiva relacionada a HFC que destaque e facilite a apropriação desses conceitos científicos.

AGRADECIMENTOS

Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG (PROLICEN)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL, **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** (Orientações curriculares para o ensino médio - volume 2) / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DAMIANI, M. F.; PIRES, F. L. B.; CASTRO, R. F. de A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em um evento da área da Educação **Perspectiva,** Florianópolis, v. 28, n. 1, 227-246, jan./jun. 2010 http://www.perspectiva.ufsc.br.

FORATO, T. C. de M.; MARTINS, R. de A. e PIETROCOLA, M. Enfrentando Obstáculos na Transposição Didática da História da Ciência para a Sala de Aula. In: PEDUZZI, L. O. Q.; MARTINS, A. F. P. e FERREIRA, J. M. H. (Org.) **Temas de História e Filosofia da Ciência no Ensino**. Natal: EDUFRN, 2012.

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

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

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos:** o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. Brasília – DF, 2017. 229f. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SAMPAIO, R. F. e MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemátic**a: um guia para síntese criteriosa da evidência científica Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007

PROLICEN: PESQUISA E LEITURA DE POESIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANTOS, Jakelline Prado[1]; **FREIRE**, Silvana Matias[2];

Palavras-chave: Prolicen. Poesia. Modernidade. Baudelaire

Justificativa/Base teórica: Este trabalho tem dois objetivos principais. O primeiro é apresentar o relato e os resultados de uma experiência de orientação realizada no ano de 2017 como uma das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES/UFG) e que foi bastante enriquecedora para a minha formação como professora-pesquisadora da área de língua estrangeira, tendo possibilitado práticas pedagógicas nas esferas de ensino, pesquisa e extensão. O segundo é apresentar um projeto de continuação deste trabalho, agora na modalidade de voluntária do Programa Bolsas De Licenciatura – (PIBIC/PIVIC-PROLICEN/PROGRAD/PRPI/UFG). Os alunos de licenciatura bolsistas ou voluntários do PROLICEN participam de atividades que promovem o envolvimento com a sala de aula em escolas de Educação Básica, com o intuito de iniciarem sua preparação para a docência.

A mencionada pesquisa começou em agosto de 2017, em uma parceria no CEPAE-UFG entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (CAPES), e intencionou atender uma necessidade de novas práticas pedagógicas na formação de professores além daquelas já previstas como função dos bolsistas do PIBID. A partir da oferta de bolsas PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio), surgiu a ideia de propor que a bolsista do PIBID orientasse uma bolsista, com a assistência da professora supervisora do PIBID, que foi, igualmente, a orientadora da estudante do Ensino Médio. Assim, além de selecionar e elaborar material didático, desenvolver atividades para e em sala de aula, atender individualmente alunos com dúvidas ou dificuldades em conteúdos específicos, dentre outras atividades do programa, essa experiência

[1] Voluntária Prolicen-Letras/Francês (FL/UFG). E-mail: jakelline.prado@hotmail.com
[2] Supervisora Prolicen-Letras/Francês (CEPAE/UFG). E-mail: silvanamatiasfreire@gmail.com

me trouxe a oportunidade de práticas pedagógicas de suma importância para minha formação docente: a orientação em pesquisa e do desenvolvimento a sensibilidade estética. Foi realizado um trabalho de leitura e análise dos poemas *Le Soleil* e *À une passante*, de Charles Baudelaire, estudo norteado pelo conceito de moderno/modernidade discutido por Felman em *"Arthur Rimbaud: folie et modernité"* (1978). A seleção de Felman e Benjamin, bem como do conceito de moderno/modernidade se deu a partir da direção das discussões iniciais para o desenvolvimento da pesquisa, segundo as inclinações da investigação pretendida e as experiências acadêmicas de cada pesquisadora. Com essa pesquisa, pretendemos trazer material teórico que não tenha sido elaborado especificamente para o nível de ensino da orientanda, trabalhando com textos autênticos. Também tomamos como pilares para essa pesquisa a discussão de Silva (2011) sobre a formação docente na perspectiva crítico-emancipadora. De acordo com a autora, a formação docente deve ser pensada no sentido de concretizar uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Nesse sentido, coloca a pesquisa como fundamental nesse processo, pois para poder produzir conhecimento e enriquecer o acervo científico de determinada área, e não apenas repetir e reproduzir, o docente necessita de uma formação que preconize uma inserção em realidades concretas aliada à reflexão teórica.

O desenvolvimento e os resultados da pesquisa relatada foram apresentados nos eventos : 14° CONPEEX (2017, UFG), V CIrCULA (2017, CEPAE-UFG) e XVIII Colóquio da Faculdade de Letras (2018, FL-UFG). Devido à reformulação do programa PIBID, a pesquisa teve que ser interrompida no início de 2018. Felizmente, no entanto, surge em Julho de 2018 a oportunidade das pesquisadoras continuarem os estudos, numa parceria dessa vez entre o PIBIC-EM e o PIVIC-Prolicen. O trabalho desenvolvido anteriormente e que proporcionou as reflexões e considerações feitas até aqui sobre formação docente e experiência estética foi análise do poema *Le soleil*, investigando se existiam e quais eram os aspectos que fazem dele um poema moderno. O que principalmente pudemos depreender da discussão de Felman (1973) acerca do conceito de modernidade/moderno foi que ele diz respeito a um estado de devir constante, à rupturas e à coexistência

de ideias opostas. Segundo a autora, o pensamento moderno se tematiza justamente nas contradições e pela própria contradição. Analisamos em nossos estudos que o poema *Le soleil* se constrói integralmente de paradoxos diversos. O próprio Sol, objeto de que fala o poema, é descrito nos versos com caracteríscas ora positivas, ora negativas. O poema traz em cada verso construções feitas a partir de sentidos opostos, tanto nas palavras utilizadas em si como através de paradoxos construídos a partir da fonética das palavras na língua francesa. Traz ainda, analisando o contexto em que foi escrito, rupturas quanto a temas, forma e cenários. Felman traz ainda como característica de modernidade a questão do transitório, do efêmero. Esse aspecto pode ser melhor observado no poema *À une passante*, sobre o qual nos debruçaremos mais nessa nova etapa de nossa pesquisa.

Portanto, pretendo com este trabalho continuar a pesquisa iniciada em 2017, utilizando as reflexões e considerações obtidas por meio dela acerca do conceito de modernidade/moderno, da poesia na educação básica, da formação docente e da experiência estética. Sendo assim, analisaremos o poema *À une passante* ainda investigando sua modernidade, estudando a temática da efemeridade que esse poema traz. Servir-nos-emos, além da discussão de Felman, das reflexões de Freud no texto *Sobre a transitoriedade* (1915/1916), no qual o autor discorre sobre a relação dos sujeitos com a evanescência das coisas. Analisaremos como aparece, em que implica e quais os efeitos estéticos provocados pela a transitoriedade nesse poema e os resultados dessa análise serão apresentados no 15° CONPEEX - UFG.

Objetivos: Este trabalho tem como objetivo contribuir para a formação da bolsista como professora-pesquisadora desenvolvendo uma investigação a respeito de modos de trabalhar com o gênero literário poesia e para seu envolvimento em atividades relacionadas à sala de aula na Educação Básica, bem como introduzir alunos do Ensino Médio no campo da pesquisa em literatura de língua francesa por meio de poemas de Charles Baudelaire, e apresentar o resultado dessa experiência, bem como a análise dos poemas escolhidos à luz do conceito de moderno.

Metodologia: Iniciamos o trabalho com uma reunião entre a Professora orientadora e a licencianda do PIVIC-Prolicen, tendo sido feita a leitura prévia do plano a ser desenvolvido, para discussões acerca da pesquisa e da continuação, agora no âmbito desse programa, da experiência de orientação realizada com a bolsista do PIBIC-EM. Assim, selecionadas algumas referências teóricas para prosseguirmos com os estudos em poesia na educação básica e modernidade, nos dedicamos em seguida à leitura do texto *Sobre a transitoriedade*. Serão realizados encontros semanais, às terças feiras, no CEPAE/UFG do dia 28/08 até o dia 09/10/2018, quando estaremos finalizando a preparação para a apresentação no 15° CONPEEX. Orientações a distância serão feitas sempre que se fizerem necessário, pelos meios virtuais que forem mais convenientes e eficientes para todas as envolvidas na pesquisa. Os encontros acontecerão de acordo com o seguinte cronograma:

Datas dos encontros presenciais	Descrição
28/08	Leitura e discussão do texto *Sobre a transitoriedade*
04/09	Revisão dos estudos realizados anteriormente e leitura do poema *À une passante*
11/09	Discussão acerca das reflexões obtidas a partir da pesquisa anterior à luz do novo texto.
18/09	Leitura e discussão do poema à luz dos textos teóricos até aqui estudados; Início da produção do material de análise e apresentação desta pesquisa.
25/09	Discussões remanescentes e continuação da produção do material de análise e apresentação desta pesquisa.
02/10	Término da produção do material de análise e apresentação desta experiência de orientação. Preparação da apresentação para o 15º Conpeex.
09/10	Orientações gerais e término da preparação da apresentação para o 15º Conpeex.

Referências:

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**, trad. de Ivan Junqueira. - [Ed. bilíngue] - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FELMAN, Shoshana. **La Folie et la Chose Littéraire**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Editora Imago, 1976.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA: APRENDIZAGENS SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE[1]

SOUSA, Jardeson Rodrigues da Silva de[2]; **SUANNO**, Marilza Vanessa Rosa[3]

Palavras-chave: Estágio. Docência. Especificidades da docência. Formação e atuação.

Justificativa

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa "Estágio Curricular Obrigatório, Complexidade do Conhecimento Docente e Práxis Inventiva: potenciais articulações entre teoria, prática e ação transformadora" que compõe parte do eixo 4 "Docência *Stricto Sensu*/Relação entre a formação e atuação docente" da pesquisa guarda-chuva "Recortes da Relação Entre Formação e Atuação no Estágio de Pedagogia" vinculada Grupo de Pesquisa (CNPq) *Estudo da formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas* e ao Núcleo de Formação de Professores - NUFOP, da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG.

A presente pesquisa justifica-se por buscar compreender se os estagiários (as) relacionam teoria e prática, sendo/ou não capazes de criar ações transformadoras na profissionalidade docente ao longo do estágio curricular obrigatório de Pedagogia.

Ao refletir sobre as especificidades da docência apresenta-se como significativo definir e explicitar a compreensão construída sobre tal conceito. *Docência* vem do latim *docere* que significa: ensinar, instruir, mostrar, indicar, ou seja, trabalho realizado pelos professores dentro do ambiente escolar. Para Veiga (2006) o professor tem assumido múltiplas funções que ultrapassam o ato de ensinar.

Definir *profissionalidade* remete a compreensão da profissão em ação. O conhecimento profissional incide sobre o processo de ensino, o currículo que se ensina e o modo de aprender dos educandos (ROLDÃO, 2009). Ainda nesta perspectiva, a autora analisa que o conhecimento profissional é socialmente indispensável para o trabalho docente. Destarte, é necessário que o profissional saiba relacionar formação/atuação; teoria/prática; de modo a produzir *práxis*. Sacristán (1993, p. 54) define a profissionalidade como "a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor".

---

[1] Resumo revisado pela orientadora.

[2] **SOUSA**, Jardeson Rodrigues da Silva de. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. jardesonrodrigueslp@gmail.com

[3] **SUANNO**, Marilza Vanessa Rosa. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. marilzasuanno@uol.com.br

Traduz-se na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento no contexto histórico contemporâneo.

Objetivos

1. Compreender a formação e a atuação docente viabilizada no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/UFG no recorte histórico entre 2010-2015.

2. Compreender a complexidade do conhecimento profissional docente produzido no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/UFG.

Metodologia

Ao longo desta pesquisa Prolicen 2017-2018 (Edital PROGRAD/PRPI N.13/2017) foram realizadas várias etapas da pesquisa, sendo elas: revisão de literatura; análise de transcrições de grupos focais; análise dos resumos dos estagiários apresentados nos seminários de estágio (2010-2015) e análise de relatórios finais de estágio do curso de Pedagogia. Assim, foi possível publicar e apresentar resumos expandidos e artigos completos (comunicação oral e pôsteres científicos) nos eventos: a) IV Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás/UEG – Anápolis/GO (2017); b) 14º CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Federal de Goiás/UFG – Goiânia/GO (2017); c) XXIII Simpósio da Faculdade de Educação/UFG - Goiânia/GO (2017) e d) XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Salvador/BA (2018).

Resultados

O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia constitui-se como espaço importante e estratégico na formação e atuação docente e, conforme disposto no Art. 1o da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, é “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Desenvolvido como componente curricular obrigatório, o estágio tem como objetivo traçar uma ponte entre os futuros profissionais da educação e a escola básica, local onde atuarão após formados.

A formação de professores no Brasil visa ser capaz de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos docentes, de modo que os mesmos sejam atores competentes e sujeitos ativos com participação cidadã e protagonismo no projeto educacional que desenvolva. Vale recordar que, conforme Tardif (2004) a prática docente não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria,

mas espaço de produção de saberes específicos oriundos da referida prática. De tal modo o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Além de ser capaz de realizar pesquisas em educação que fortaleçam cada vez mais a sua própria formação. Nóvoa (1992 *apud* Rosa e Sousa 2017, p. 02) argumenta que:

> mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Nesse sentido, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos professores.

O Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Pedagogia categoriza-se como um momento intrínseco da formação, que possibilita aos estagiários perceberem-se e experimentarem-se como professores (as). Contribui para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas sobre a profissão, a identidade e a profissionalidade docente (SUANNO, 2017).

O Estágio Curricular Obrigatório não se configura como uma atividade prática (SUANNO, 2015), mas uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994). O estágio é um momento de relação criativa entre teoria e prática a fim de produzir ações transformadoras e inovadoras no contexto educativo. O estágio emerge da epistemologia da prática docente, se pauta na concepção do professor como intelectual e profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002), valoriza os saberes da prática (SCHÖN, 1992) e a capacidade docente de produção de conhecimento (NÓVOA, 1999).

No Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, o Estágio Curricular Obrigatório traça um formato pré-disposto que permite ao estagiário (a): conhecer o campo de estágio e realizar observações neste campo, de modo a conhecer seus aspectos físicos, os sujeitos que o compõem e como se dá o trabalho docente. Após as observações, os estagiários são orientados para a elaboração de um projeto de ensino-aprendizagem, que será o seu aporte na realização de suas regências. Nas palavras de Rosa e Sousa (2017, p. 02):

> o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários no projeto de estágio da FEUFG é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização dessas práticas, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativa. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada assim nos estudos teóricos produzidos no campo educacional.

Conclusão

Pode-se apontar como o que há de mais especifico no trabalho docente, a Docência *Stricto Sensu*, os conhecimentos, saberes, valores, atitudes, práticas e ações docentes apreendidos e desenvolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Suanno (2010) revê estas ações como inovações pedagógicas, nas quais destacam-se a compreensão da autonomia discente, o desenvolvimento da criticidade e criatividade por parte dos educandos como atitudes interdependentes. Como explicitado anteriormente, a formação em Pedagogia deve se dar de modo a formar sujeitos autônomos, conscientes de sua atuação no âmbito social e do seu trabalho em educação. Que seja um sujeito crítico às questões sociais e discussões emergentes que nortearão seu trabalho pedagógico, além da elaboração criativa de sua didática.

Deste modo espera-se que os docentes desenvolvam atitudes que promovam a metacognição (SUANNO, 2010) em seus educandos. Ensiná-los a como aprender e, portanto, a desenvolver técnicas pessoais que os auxiliem neste aprendizado. Este processo destaca o desenvolvimento individual acerca de suas capacidades cognitivas, ou seja, como o sujeito aprende e quais os processos que o levam a adquirir conhecimento.

Portanto o especifico da docência é entendido como: saber como mediar a aprendizagem discente; saber o que ensinar; saber porque ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com as especificidades dos sujeitos, ambientes, espaços e situações de aprendizagem; saber analisar e avaliar como se ensinou; saber reorientar conteúdos/modos de pensar/estratégias com base nas avaliações realizadas; saber inovar no trabalho docente; saber ensinar em diálogo com o mundo presente; saber ecologizar conhecimentos/ valores/ saberes/ culturas/ diversidade; saber religar razão-emoção-corporeidade ao planejar o ato educativo; saber as concepções e os estilos de pensamento utilizados no processo educativo; compreender a autonomia, criticidade e criatividade como atitudes interdependentes; favorecer a metacognição; perceber a relações entre pensamento e emoção; utilizar estratégias para sentipensar em contextos educativos; desenvolver a escuta sensível; promover a escuta musical em cenários de aprendizagem; utilizar em sala de aula de perguntas mediadoras e favorecer a elaboração se sínteses provisórias; educar por projetos de trabalho, por projetos de investigação; pesquisar a profissionalidade docente emergente; desenvolver pesquisa (auto) biográfica, histórias de vida, biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade; considerar os conhecimentos prévios dos acadêmicos no processo de

ensino e de aprendizagem; promover aprendizagem cooperativa; dentre diversas outras.

A análise das especificidades da docência registradas nos resumos dos relatórios de estágio do curso de pedagogia e apresentado nos seminários de 2010-2015 apontam mais de 80 especificidades que os estudantes perceberam ser formativo no estágio. Dentre as mais emergentes, temos os seguintes aspectos: planejar aula/elaborar atividades/ tarefas; trabalhar por meio de projetos; desenvolver a criatividade, imaginação, a sensibilidade e curiosidade; trabalhar com metatemas e temas transversais; contribuir para o desenvolvimento da criança (atenção, memória, percepção, habilidades motoras, cognitivo, afetivo e social) desenvolvimento das funções psíquicas superiores; desenvolvimento do raciocínio logico; trabalhar com o lúdico, jogos e brincadeiras; criar processos lúdicos e interativos; desenvolver atividades de alfabetização e letramento; promover a autonomia dos discentes; promover a interação da criança com o conhecimento e com os sujeitos da escola; foco na aprendizagem coletiva, dentre outros.

Referências

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional**. In: IMBERNÓN, F. (coord). La formación permanente del profesorado en los paises de la CEE. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

ROLDÃO, M. do C. **Ensinar e aprender – o saber e o agir distintos do profissional docente**. EDUCERE (PUC-PR), 2009.

ROSA, D. E. G.; SOUSA, L. F. E. C. P. **O estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos**. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F. E. C. P. Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa (PRELO, 2017).

SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. **Perspectivas emergentes no estágio curricular obrigatório**. Revista Educativa, Goiânia, set/dez. 2017 (PRELO).

SUANNO, M. V. R. **Didática complexa e projetos de trabalho transdisciplinares no estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F. E. C. P. Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa (PRELO, 2017).

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Ari Lazzarotti Filho, Faculdade de Educação Física, lazzarotti@ufg.br

Juan de Paula Ferreira, Faculdade de Educação Física, goiasjuan@hotmail.com

Resumo

O presente estudo é uma revisão sistemática da produção acadêmica-científica produzida sobre o tema da formação profissional em Educação Física. O objetivo foi mapear a veiculação do tema formação de professores de Educação Física em revistas científicas do campo, no período de 2000 a 2016.

A metodologia usada abordou métodos qualitativos, sendo realizado no caso, coleta de artigos que se envolviam com o tema da pesquisa, a partir dos termos "formação de professores" ou "formação profissional" ou "currículo" no espaço título ou resumo. Após isso, foi feita uma análise individual, artigo por artigo, para filtragem de artigos mais relevantes com a pesquisa.

Nesta análise, selecionamos um total de 230 artigos publicados com algum dos termos citados acima. Com 43 artigos analisados, a revista Movimento foi onde obtivemos maior quantidade de artigos dentro do tema da pesquisa, o autor, Juarez Vieira do Nascimento e a autora, Zenólia C. Campos Figueiredo, foram os principais a publicarem artigos sobre o tema tratado na pesquisa. Os temas mais citados nos artigos selecionados foram, Formação inicial em Educação Física e Formação e atuação profissional em Educação Física.

Palavras-chave

Educação Física; Formação; Produção Científica.

Introdução

O presente estudo é uma revisão sistemática da literatura produzida pelo campo sobre o tema da formação profissional em Educação Física. O objetivo da referida pesquisa foi de mapear a veiculação do tema formação de professores de Educação Física em revistas científicas do campo no período de 2000 a 2017.

A realização da pesquisa em periódicos da Educação se mostrou necessária para o estudo, pois, durante levantamento inicial, observou-se que, em várias destas revistas, havia produções científicas de pesquisadores da Educação Física sobre o tema da formação, demonstrando serem, também, espaços importantes de veiculação científica deste campo. O presente estudo se propôs realizar, com uma abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica. A pesquisa bibliográfica procura investigar tudo aquilo que já se publicou sobre determinado assunto. No caso, foram consultados periódicos científicos avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos extratos de A1 até B3 em Educação Física.

Os artigos foram publicados no período de 2000 a 2017. Durante a coleta, foi realizado a leitura da informação contida no título, resumo e palavras-chave. Inicialmente na pesquisa, obtivemos muitos artigos, tendo assim que ser realizado uma nova abordagem incluindo novos termos de busca na pesquisa, para melhor filtragem dos resultados. A partir desta leitura inicial foram excluídos aqueles estudos que não tiverem relação com o tema da formação.

Para a identificação, classificação e sistematização dos autores, instituições, ano de publicação e referências sobre o currículo foi construída duas planilhas no Software Excel, uma relativa aos periódicos do campo da Educação Física e outra para os artigos oriundos de revistas da Educação. Após a construção deste panorama da produção acadêmica do campo da Educação Física sobre a formação, foi identificado, nos artigos, o nível curricular analisado (segundo a classificação proposta por Sacristán – 2000 “currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e o currículo avaliado”) utilizando, para isso, a técnica de análise de conteúdo.

Resultados da pesquisa/Desenvolvimento:

Apresentam-se a seguir os dados e análises sobre a produção científica veiculada sobre formação em Educação Física.

Quadro 1: Quantidade de artigos publicada em cada periódico sobre formação em Educação Física durante o período analisado (2000-2017).

PERIÓDICO	ARTIGOS ORIGINAIS
Movimento	43
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	41
Pensar a Prática	41
Motrivivência	40
Motriz	17
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	15
International Journal of Physical Education (Revista da UEM)	15
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	8
Licere	7
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS)	3
TOTAL	**230**

Fonte: (Resende, 2018).

Como descrito anteriormente ao final da pesquisa, foram selecionados 230 artigos. O quadro 1 traz detalhadamente a quantidade de artigos publicados em cada revista durante o período de 2000-2017. as revistas Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Pensar a Prática e Motrivivência foram as que mais publicaram artigos sobre formação em Educação Física, com 43, 41, 41 e 40 artigos respectivamente. Estas revistas correspondem juntas a 72% do total de artigos publicados sobre formação em Educação Física.

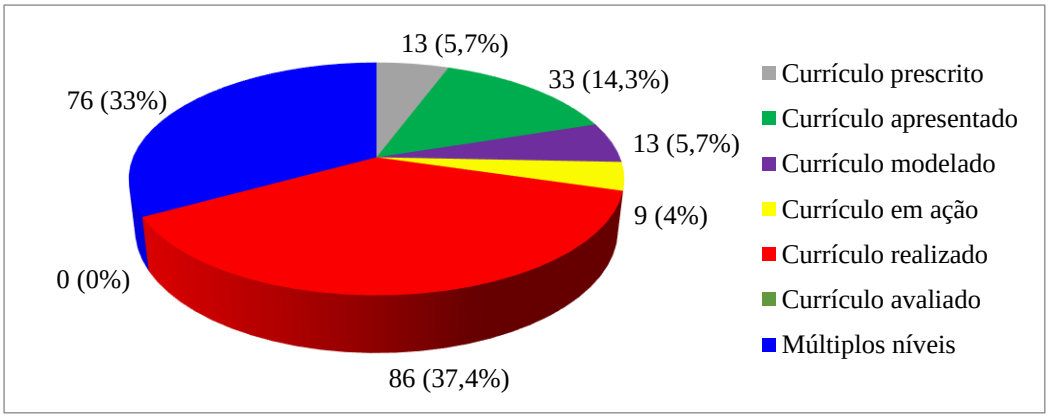
Quadro 2: Autores que mais publicaram artigos sobre o tema formação em Educação Física ao longo do período analisado (2000-2017).

Nº	AUTOR (A)	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
1º	Juarez Vieira do Nascimento	22
2º	Zenólia C. Campos Figueiredo	10
3º	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	9
4º	Amândio Braga dos Santos Graça	7
4º	Wagner dos Santos	7
5º	Amarílio Ferreira Neto	6
5º	Francisco Eduardo Caparroz	6
5º	Gelcemar Oliveira Farias	6
5º	Giovani de Lorenzi Pires	6
5º	Valter Bracht	6
6º	Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	5
6º	Daniel Marcon	5
6º	Fernanda Rossi	5
6º	Ieda Parra Barbosa Rinaldi	5
7º	Alcyane Marinho	4
7º	André da Silva Mello	4
7º	Ari Lazzarotti Filho	4
7º	Gilmar de Carvalho Cruz	4
7º	Samuel de Souza Neto	4
7º	Valmor Ramos	4
7º	William das Neves Salles	4

Fonte: (RESENDE, 2018).

De acordo com o quadro acima, observa-se que o autor que mais publicou artigos sobre formação em Educação Física foi Juarez Nascimento (com 22 artigos), seguido por Zenólia Figueiredo (10 publicações). Logo após aparecem Dagmar Hunger com nove artigos e, na sequência, Amândio Graça e Wagner dos Santos, ambos com sete artigos.

Gráfico 1: Quantidade de artigos categorizada em cada um dos níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2000).



Fonte: (RESENDE, 2018).

Como se observa no Gráfico 1 o nível do currículo analisado por um maior número de pesquisas foi o currículo realizado com 37,4%. Isso evidencia que a percepção dos acadêmicos (na formação inicial) ou dos professores/profissionais (na formação continuada) sobre o currículo tem sido objeto de maior investigação. A categoria múltiplos níveis aparece em segundo lugar com maior quantidade de artigos, 33% no total. O nível do currículo analisado pela maior quantidade das pesquisas sobre formação em Educação Física foi o currículo realizado. O que isso quer dizer para a área da Educação Física? Isso indica que tem se pesquisado mais sobre os conhecimentos, comportamentos, hábitos adquiridos pelos estudantes em processo de formação inicial e dos professores/profissionais na formação continuada. Em 2014, foram publicados mais de 750 artigos e cerca de apenas 10% desses artigos são sobre formação em Educação Física. Nota-se que se pesquisa muito pouco sobre formação em Educação Física, comparando o número de artigos publicados do ano 2000 até o ano de 2017, foi constatado um crescente maior que o triplo a partir de 2014. Juarez Vieira do Nascimento, doutor da Universidade Federal de Santa Catarina foi o pesquisador com maior número de publicações, com um número total de 22 artigos relacionados a temática da pesquisa. Dando a liderança em revista com maior número de publicações sobre formação em Educação Física para a Universidade Federal de Santa Catarina, onde é docente e pesquisador atualmente.

Conclusão

De um modo geral, a pesquisa realizada permite considerar que a maior quantidade de artigos publicados sobre a formação foi representada por análises que buscavam investigar os significados das disciplinas dos cursos de formação em Educação Física para os estudantes, egressos, professores e profissionais formados. Desta maneira, os resultados corroboram com considerações de autores apresentados anteriormente de que as pesquisas estariam, em sua maior parte, circunscritas a análises de cursos e experiências de ensino pontuais, algo que inviabiliza a elaboração de afirmações sobre a totalidade dos cursos existentes no país.

Nesta perspectiva, a possibilidade de se tomarem decisões sobre a política curricular da Educação Física com base na produção científica veiculada é ainda menor, pois carece de dados sobre a realidade da construção e do desenvolvimento curricular nas instituições de ensino.

A pesquisa contribuiu para identificar características, temas e tendências da produção científica veiculada sobre formação em Educação Física. Os resultados encontrados poderão suscitar novas investigações na área, comparações, aprofundamentos, etc. Identificando os principais autores, temas, instituições, marcos da formação profissional, referências para a área, níveis curriculares analisados, entre outros, buscou-se com sucesso construir um banco de dados com a literatura produzida nos últimos 18 anos acerca da formação profissional em Educação Física.

Referências bibliográficas

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

TRABALHO COLABORATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA[1]

SOUSA, Vieira Júlia[2]

Palavras-chave: Formação de professores de matemática. Trabalho colaborativo. Estado do Conhecimento**.**

Justificativa/Base teórica: A discussão sobre a formação docente inicial ou continuada envolve aspectos complexos, amplos e permanentes. Eles dizem respeito à formação epistemológica, isto é, "reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos" (SEVERINO, PIMENTA, 2010, p. 13). Estes por sua vez, abarcam conteúdos como: os específicos das diversas áreas do saber, os didáticos-pedagógicos, os que contemplam a prática educacional e aqueles que referem-se a formação humana numa perspectiva social e emancipatória.

Investigar o desenvolvimento profissional e a atuação de professores, sejam eles experientes ou em formação inicial, é um processo de formação contínua e mútua. Isto pois, existe um movimento de interação de informações que pertencem à geração dos futuros profissionais da educação.

O ambiente investigativo repleto de trocas e compartilhamento das decisões tomadas entre os membros de um grupo contribuem para o entendimento do que seja um grupo colaborativo. (Damiani, 2008). Dessa maneira, a investigação em ambiente colaborativo, causa uma expansão dos conhecimentos já obtidos, devido às problemáticas colocadas em pauta para se pensar nas melhorias e mudanças que contribuem para quem ensina e quem aprende, aproximando da realidade as soluções de problemas que são tantas vezes pautados em diversas pesquisas, mas nunca levados à prática. Seguindo a seguinte ideia, Cabral (2012, p. 1) pontua:

> (...) o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade (...)

Pensando nas possibilidades de um ambiente colaborativo em sala que se ensina matemática nota-se que a investigação matemática surge como consequência dessa prática que o trabalho colaborativo desenvolve. Os grupos colaborativos permitem a

[1] “Resumo revisado pela Orientadora Profª Drª Moema Gomes Moraes

criação de ambientes de formação docente que valoriza a reflexão de experiências, estudos e a prática do cotidiano escolarvislumbrando a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, esse modelo de grupo de pesquisa é de enorme auxílio para os professores integrantes. Segundo Fiorentini (2004, p. 64) “isso tem contribuído para aumentar a confiança, a autoestima e o respeito mútuo dos professores.” Possibilitando a criação de um ambiente aberto às diferentes reflexões que cada um carrega consigo de suas práticas.

Objetivo: Identificar e analisar artigos, dissertações e teses que apresentam resultados de pesquisas na educação matemática cujo objeto de estudo seja o trabalho colaborativo e a formação de professores de matemática.

Metodologia: As atividades para a construção metodológica do projeto foram realizadas a partir da participação de reuniões periódicas que ocorreram no grupo de pesquisa Abakós. Este grupo discute questões relacionadas ao ensino da matemática problematizado. Possui como integrantes professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), professores do Instituto de Matemática e Estatística (IME) e estudantes do curso de graduação em Licenciatura em Matemática da mesma instituição.

Ao entrar em contato com o tema, optamos por iniciar as pesquisas nas teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (acadêmicos da área de ensino) do Brasil. Após esta busca iniciaríamos a pesquisa em artigos de revistas.

As estratégias metodológicas utilizadas no plano de trabalho desenvolvido foram elaboradas sob a abordagem qualitativa, utilizando instrumentos de pesquisas bibliográficas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2001; SEVERINO, 2007). A justificativa dessa escolha está na possibilidade de contribuição com o campo das pesquisas em Educação Matemática. A realização deste tipo de investigação permite que o pesquisador obtenha a contextualização e a argumentação da problemática que aborda sobre o objeto de estudo.

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos tomaram como referência as contribuições de Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014) e Ferreira (2002). Em função do período destinado à realização da pesquisa, o intervalo do tempo investigado foi 2006 a 2016. Para realizarmos o levantamento das produções os descritores utilizados foram: trabalho colaborativo, formação inicial de professores de matemática e Educação Matemática.

O mapeamento foi realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no google acadêmico[3].

O registro foi feito por meio de um Protocolo de Registro que observou elementos que contribuíram a problemática anunciada. Os seguintes itens contemplados foram: 1) Tese ou dissertação; 2) Ano; 3) Universidade; 4) Título; 5) Autor; 6) Palavras-chave; 7) Tema; 8) Resumo; 9) Endereço eletrônico.

Resultados: Foi possível identificar 44 Instituições de ensino que foram: Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Franciscana (UNIFRA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do ABC (UFABC), UNOPAR, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal de Sergipe (FUFSE), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), FERROS, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade Pequeno Príncipe (FPP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade de Cuiabá (UNIC) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

[3] Utilizamos as ferramentas de busca no endereço https://scholar.google.com.br/.

Foram encontradas muitas publicações em se tratando de investigações, porém não envolviam um trabalho colaborativo por trás (não foram citados), pesquisas que contribuem para o cenário investigativo na formação de professores também foram obtidas, entretanto não eram do Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e matemática, e a presente Pesquisa está restrita ao mesmo. Vale ressaltar que grupos de estudo colaborativo foram localizados, porém, não foram encontrados trabalhos publicados dentro do programa.

Dentre as Universidades pautadas, obtivemos os resultados apresentados na tabela:

Tabela 1: Levantamento das teses e dissertações que tratam sobre a formação de professores de matemática em ambientes de pesquisa colaborativa no Brasil.

Teses ou Dissertações defendidas em cursos de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil - 2006 e 2016											
Instituição	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UEM	-	-	-	2D	-	-	-	-	-	-	-
UFPA	-	-	1D	-	-	-	1D	1T	-	-	1D

Fonte: Autora, 2018.

Um dos aspectos observados nas pesquisas analisadas diz respeito às orientações teóricas utilizadas nas pesquisas. Destacaram-se como referência no campo das teorias pedagógicas Paulo Freire e Maurice Tardif. Na educação matemática encontramos João Pedro da Ponte, Dario Fiorentini e Ubiratan D'ambrósio.

Conclusões: É importante ressaltar a dificuldade que encontrei para acessar as informações durante a pesquisa: bancos de dados das bibliotecas digitais incompletos, ou de difícil acesso, teses e dissertações ausentes, resumos incompletos, palavras-chave que não estão inseridas de imediato dificultando a pesquisa do conteúdo.

Os grupos colaborativos apresentados nos trabalhos, mostram-se esporádicos, enquanto apenas um, apresenta um trabalho ativo, denominado GEDMAT. Percebo a existência de investigações de práticas pedagógicas para o ensino de diferentes componentes curriculares como: geometria plana, funções, entre outros. Porém não há um iniciativa de trabalho colaborativo entre os membros pesquisadores, por mais

que o conteúdo matemático abarcasse essa característica investigativa na resolução de problemas.

Destacamos ainda, em função do tempo de realização do levantamento não foi possível contemplar trabalhos que tratam desta temática, mas que estão vinculados à programas de pós-graduação da área de educação e não de ensino.

Seria interessante a criação de propostas estratégicas metodológicas no ensino de matemática, pois possibilita um ambiente investigativo e motivador tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores, inclusive, dos próprios futuros "professores pesquisadores", que estão à procura de trabalhos para basearem-se em suas buscas e enriquecerem sua formação. Destaco ainda a possibilidade de seguir na realização da pesquisa, aprofundando a busca, ao realizar o mapeamento entre os artigos de revistas científicas da área. Desta maneira, poderíamos obter uma compreensão ampliada sobre o tema tratado na pesquisa.

REFERÊNCIAS

CABRAL, M. B. L. **Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas**. 2012. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE/ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; SIMPÓSIO: GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012, Recife. Anais. Recife: Anpae, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/4_formacao.html>. Acesso em 6 de junho de 2018.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo**...Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 64

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6.ed. São Paulo: EPU, 2001. 99 p.[i]

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006.

SEVERINO, A. J.;PIMENTA, S. G. **Docência em formação:** saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2010. 5ª ed.

---

[2] Aluna do Instituto de Matemática e Estatística/IME da Universidade Federal de Goiás/UFG. juliavieira.sousa@hotmail.com.

Fonte financiadora do projeto: PROLICEN/UFG.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE USO SUSTENTÁVEL NA MICRORREGIÃO DO VÃO DO PARANÃ (GO)[1]

FREITAS[i]**,** Karla Caroline Araújo; **FARIA**[ii]**,** Karla Maria Silva de

Palavras-chaves: material didático, cartilhas ambientais, sustentabilidade

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

A Educação Ambiental (EA) de acordo com Dias (1994) é vista como um processo em que as pessoas aprendam como funciona o ambiente, dependência, impactos e necessidade de promoção da sustentabilidade. As múltiplas atividades de educação ambiental (EA) desenvolvidas em distintos grupos sociais e etários possibilitam um diálogo entre população e gestores que auxilie na preservação e atenue as pressões degradantes sobre o patrimônio natural, pois a "educação ambiental" tem por finalidade a construção de valores e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (BRASIL, 1999; LOUREIRO, 2004); ela se faz fundamental para minimização de conflitos desde[2] que se aproximem da comunidade inserida nos domínios das UC's.

A criação de uma Unidade de Conservação (UC) apresenta-se com o intuito de desenvolver essa ação educativa e comumente social. O Ministério do Meio Ambiente - estabelece as UC como espaços territoriais, incluindo seus recursos ambientais, com características naturais relevantes, que têm a função de assegurar a representatividade de amostras significativas e ecológicas (SNUC, 2000). O principal objetivo de um UC é conservar os ecossistemas e a biodiversidade promovendo o desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais, sendo divididas em duas categorias distintas sendo elas de "Proteção Integral" e de "Uso Sustentável".

No Estado de Goiás a região Nordeste apresenta um potencial para a criação de Unidades de Conservação, uma vez que concentra remanescentes vegetacionais e altas taxas de endemismo. Mas, é recorrente a qualificação das proposições de

[1] "Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto (Professor [Karla Maria Silva de Faria])".

UC, pela população local como entraves ao desenvolvimento econômico local, esses conflitos ficam evidentes dentro dos domínios das Unidades de Conservação de uso sustentável (ALVES, et. 2010), o que reforça a necessidade da educação ambiental atuante em crianças e dos adultos.

O desenvolvimento do material didático contribui para o processo de ensino-aprendizagem possibilitando que a comunidade local estabeleça uma relação entre o conhecimento científico e o conhecimento presente no senso-comum.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi o de produzir um material de apoio de ensino de educação ambiental em unidades de conservação para o ensino fundamental, presentes na Microrregião do Vão do Paranã. Sendo propostos, portanto, como específicos (1) a Construção de banners temáticos específicos para destaque do atributo ambiental característico de categoria de unidade de conservação;(2) Elaboração de cartilha específica para cada categoria de unidade de conservação presente no Vão do Paranã. (3) Auxílio à gestão das Unidades de Conservação nas ações educativas nas escolas dos municípios contemplados por Unidades de Conservação.

Procedimentos metodológicos

- Realização de revisão bibliográfica acerca do referencial teórico e que apoiasse a construção um material didático educativo para o ensino-aprendizagem sobre educação ambiental;
- Trabalhos de campo para conhecimento da realidade local. Foram realizadas duas campanhas de campo no município de Mambaí: (1) em Janeiro; (2) Maio de 2018, objetivo dessas atividades de campo visava observar a relação social com o meio natural na cidade, na área rural e nas escolas. As atividades de campo apresentaram que há carência de material didático específico que destaque as potencialidades ambientais das unidades de conservação presentes na microrregião e que não há abordagem da EA de forma contínua e integrada com o social dentro das escolas.
- Selecionou-se os temas: meio ambiente, biodiversidade, cerrado, Unidades de conservação e potencialidades socioambientais para apresentação na cartilha;
- Seleção para efeito lúdico do material didático a criação de um personagem: um explorador mirim que apresenta as Unidades de Conservação e temas selecionados por uma trilha ambiental; esse explorador tem o papel de guiar o

leitor pelos conhecimentos acerca das Unidades de Conservação e a Educação Ambiental, suscitando uma sensibilidade no leitor através do ensino da Educação Ambiental;

- A cartilha “Trilha pelo conhecimento” foi elaborada em formato de configuração “paisagem” em folha 210x297mm. Os textos foram escritos utilizando-se a fonte Comic Sans MS de tamanho 14 pontos na cor preta, destacando os títulos em fonte 18 na cor vermelha.

Resultados

A cartilha elaborada conta com 28 páginas e apresenta as temáticas de forma progressiva apresentando a Microrregião do Vão do Paranã, o Bioma Cerrado, o que é uma Unidade de Conservação, as categorias das Unidades de Conservação, Unidades de Conservação existente na Microrregião do Vão do Paranã, os Impactos às Unidades de Conservação, as Potencialidades Sustentável com extrativismo e turismo e um Glossário informativo.

As Unidades de Conservação são apresentadas com uso de mapas de localização, destacando a área territorial, decreto de criação, destaque aos objetivos da criação da UC e uso de uma fotografia que represente a paisagem específica do local.

A proposta de apresentação das UC’s em Banner reproduz a apresentação das UC’s (localização, aspectos jurídicos, objetivos e imagens locais). Este material didático será repassado aos gestores ambientais locais para divulgação.

Conclusões

A realização de uma revisão bibliográfica acerca do referencial teórico sobre a Educação Ambiental, Unidades de conservação e as suas funções e tipologias estabeleceu uma transposição dentro dessas temáticas que englobam o tema central. Sendo possível estabelecer metodologias para a construção do material educativo, como intuito principal abordagem social e ambiental das Unidades de Conservação ali existentes.

Com intuito de apresentar a Microrregião e os seus atrativos, além de sensibilizar os estudantes o ensino-aprendizagem através desse material educativo possibilita aos estudantes adquirir um conhecimento socioambiental de sua realidade, enfatizando a importância das Unidades de Conservação para a manutenção da vida no Cerrado, o reconhecimento da biodiversidade do bioma

possibilita a sensibilização e a mudança de comportamento e ideologia por parte do leitor.

Referências bibliográficas

ALVES, et. al. Análise Da Gestão Das Unidades De Conservação Do Sistema Estadual De Áreas Protegidas De Minas Gerais. In: Espaço & Geografia, Vol.13, Nº 1 (2010), 1:35

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Sistema Nacional de Unidades Conservação - SNUC. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/sistema-nacional-de-ucs-snuc>. Acesso em: 10 jan 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental - princípios e práticas. 9ª.ed. 1994

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

[i] Karla Caroline Araújo Freitas. Universidade Federal de Goiás (UFG). Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). karlacaroline.ufg@gmail.com.

[ii] Karla Maria Silva de Faria. Universidade Federal de Goiás (UFG). Institutos de Estudos Socioambientais (IESA). karlamsfaria@gmail.com.

ROBÓTICA EDUCACIONAL: AÇÕES E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SILVEIRA, Kelly Rita[1] Ferreira dos Santos[i]
OLIVEIRA, Higor Junior de[ii]
SILVA, Vitor de Almeida[iii]
PEREIRA JÚNIOR, Carlos Antônio[iv]

Palavras-chave: Robótica Educacional; Educação do Campo; Ensino e Aprendizagem

JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Mas a final, o que é um Robô? Segundo Mataric (2014), professora de ciência da computação, neurocientista e pediatra da universidade do Sul da Califórnia, define robô, como sendo “um sistema autônomo que existe no mundo físico, pode sentir o seu ambiente e pode agir sobre ele para alcançar alguns objetivos”.

Ao definirmos o que é um Robô, vem à pergunta então: o que é a Robótica? Mataric (2014) define como sendo “o estudo, o planejamento e construção dos robôs, que significa que é o estudo da capacidade do robô de sentir e agir no mundo físico de forma autônoma e intencional”, significando que a robótica é um campo de estudos bem delimitado, porém amplo.

A Robótica Educacional é uma metodologia de ensino que proporciona um aprendizado que potencializa a criatividade do aluno. No entendimento de Mataric (2014), “[...] os robôs podem aprender. Ainda melhor, podem ensinar e servir como excelente ferramenta de ensino [...]”. Quando levamos a robótica para a sala de aula, estamos trazendo o imaginário para o mundo real. Assim o professor poderá usar a robótica para se motivar, aprender e a ensinar.

Como descrito anteriormente a Robótica Educacional transforma a relação entre professor e aluno e modifica a estrutura curricular vigente. Contudo a relação entre ensino e aprendizagem não é foco constante das investigações em Robótica Educacional e isso tem se tornado um entrave para as pesquisas na área uma vez que se tornam o principal objeto de análise quando utilizamos robôs para ensinar algum conceito em sala de aula.

Assim compreendemos que o aluno, como construtor de seu conhecimento por meio de descoberta em uma ação concreta, deverá ser responsável por trazer os robôs do plano imaginário para a realidade. Isso significa que o aluno vai ser o

[1] “Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto (Professor Carlos Antônio Pereira Júnior)”.

construtor do seu aprendizado, assim como o principal responsável pela sua aprendizagem, num viés teórico/prático na medida em que se relaciona com os protótipos.

Assim, para Piaget (2010), a aprendizagem não depende somente das estruturas cognitivas, mas também da apropriação do objeto da ação, já que o conhecimento é algo que está sendo construído através da interação das estruturas cognitivas e a experiência real, através das informações adquiridas com o convívio. Dessa forma, falar em construção do conhecimento significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido. Ambos “aparecem como resultado de um processo permanente de construção” (Coll, 1987; p. 186).

Quando tratamos de robótica educacional utilizamos robôs como mecanismo que auxiliam no processo da construção do conhecimento. De acordo com Piaget (2010) “o processo de assimilação e acomodação é parte fundamental da formação das estruturas mentais, quando o sujeito manipula os objetos que o rodeiam no seu dia a dia”.

A construção do objeto no concreto traz a Assimilação (a incorporação de um elemento exterior num esquema) e a Acomodação (que é a necessidade que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar.) A fase de Assimilação dos conceitos se inicia quando são estabelecidas conexões com as experiências já construídas previamente de cada sujeito com as novas possibilidades que o manuseio do robô vai permitindo. Na medida que ocorrem essa série de confrontos (o que o sujeito sabe *versus* o objeto a ser empreendido) uma sucessão de novas estruturas cognitivas vai se formando no intelecto do sujeito (acomodação).

Assim o ciclo: Desequilíbrio, Assimilação, Acomodação e Novo Equilíbrio vai ocorrendo de maneira sucessiva para que os sujeitos sigam para a compreensão do problema levantado previamente de forma ampla e diversificada. Assim justifica-se o Robô como o objeto ao qual os sujeitos vão construindo suas experiências e vivências na tentativa se solucionar o problema abordado.

OBJETIVOS

Objetivo Geral - analisar uma experiência com Robótica Educacional e Educação do Campo.

Obetivos Específicos – planejar e construir um robô educacional; planejar e construir estufas; analisar o contexto de produção dos robôs e das estufas na perspectiva dos pressupotos piagetianos.

MÉTODO

O procedimento metodológico foi subdividido em cinco etapas para o melhor desenvolvimento do trabalho. A primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica e embasamento teórico para compreendermos os conceitos de Assimilação e Acomodação de acordo com os pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Na sequência foram investigados aspectos em torno da Robótica Educacional e a Educação do Campo com a ideia de construir estufas e monitorá-las com o robô. No terceiro momento foram construídos o robô e as estufas. A quarta etapa envolveu coletar os dados com o robô construído e a quinta e última proposição envolveu a análise dos dados coletados a partir de todo o processo vivenciado elencando a relação entre ensino e aprendizagem e os processos de Assimilação e Acomodação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a construção do robô pedagógico, de início não sabíamos qual seria o aspecto visual do mesmo, assim entendemos que a melhor possibilidade era começar pelo planejamento do mesmo. Delimitado nosso hardware (Arduíno), utilizamos um sensor de temperatura e umidade DHT11, Protoboard, Display de LCD, fios conectores e bateria. Os equipamentos indicados representam toda a estrutura básica do robô, contendo um sensor para medir a temperatura e umidade; e um display de LDC para visualizar os resultados.

Após montar e testar, tínhamos que dar forma a esse robô, ele não poderia ficar com fios e placas desprotegidos, já que o mesmo facilmente entraria em contato com água, umidade e terra podendo danificar o equipamento. Então o próximo passo foi pensar e planejar como seria o aspecto visual de nosso robô que foi modelado em desenho e construído de acordo com a demonstração: (figura 1):

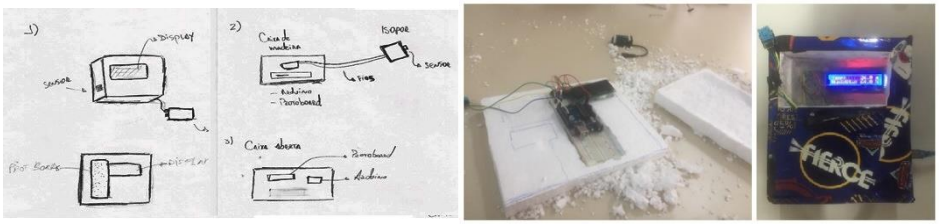


Figura 1: Modelagem e aspecto visual do robô.

Compreende-se que a interação com o robô se iniciou juntamente com o procedimento de planejamento. Isso quer dizer que a primeira etapa de Assimilação e Acomodação começa com o enfrentamento das concepções prévias que os alunos têm “do que são os robôs?”. Aqui eles devem empreender que o robô pode ter qualquer formato e característica – tudo depende do problema levantado previamente. Assim as etapas subsequentes – construção do robô – os alunos se utilizam de sua criatividade para a construção do protótipo

No processo de aprendizagem através da Robótica Educacional empreender o robô na estrutura cognitiva é parte de um processo de aprendizagem. Isso implica que não basta trabalhar somente com o robô (objeto), mas sim integrar todo um processo que começa com um problema, passa pelo planejamento, construção e funcionamento do robô e termina na análise do desenvolvimento da tarefa pelo protótipo e ainda pelo trabalho com os dados coletados pelo robô.

O robô e as estufas

Uma das principais características da proposta com robótica educacional é a articulação entre os diferentes campos do conhecimento. Quando aliamos a Robótica com a Educação do Campo pensamos então em monitorar as estufas com o robô para investigarmos a relação direta entre Robótica Educacional e Educação do Campo.

Optamos por fazer duas estufas com coberturas diferentes para podermos observar se o tipo de telhado poderia interferir na temperatura. Durante o percurso de plantio e monitoramento das estufas obtemos os seguintes resultados:

Dia	Hora	Estufa A (Plastico)		Estufa B (Sombrite)		Ambiente	
		Temp	Umidade	Temp	Umidade	Temp	Umidade
19/fev	9h	25ºC	55%	26ºC	54%	23ºC	85%
	18h	27ºC	57%	26ºC	58%	26ºC	72%
20/fev	9h	26ºC	51%	26ºC	51%	23ºC	89%
	18h	30ºC	58%	30ºC	60%	26ºC	72%
21/fev	9h	26ºC	60%	24ºC	69%	23ºC	89%
	18h	26ºC	66%	26ºC	66%	25ºC	81%

Além da proposta de discutir conceitos com o robô pedagógico emergiram outras situações problema, que não necessariamente envolvia o robô, esses elementos também provocam uma série de desequilíbrios cognitivos uma vez que

tratar desses problemas nos remetem a outras situações que não são familiares a nossa vivência, como a tabulação, organização e compreensão dos dados. Como denota Piaget (2010) sendo o desenvolvimento da aprendizagem a passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou investigar a relação entre ensino e aprendizagem numa perspectiva Piagetiana numa proposta que entrelaçou Robótica Educacional e Educação do Campo. O projeto versou sobre a construção de estufas em pequena escala e seu monitoramento com um robô pedagógico. O questionamento central do trabalho envolveu: como os robôs podem favorecer a relação entre ensino e aprendizagem no contexto da Educação do Campo?

Percebemos que os robôs propriamente ditos são importantes no processo de Assimilação e Acomodação na relação entre ensino e aprendizagem. Quando os alunos interagem com a máquina eles aprendem determinados conceitos que foram o alicerce para a construção do próprio protótipo. Contudo percebe-se a necessidade de outras habilidades para execução da atividade. Para construir um robô capaz de fazer a “leitura” da umidade e temperatura interna de uma estufa foi necessário compreender além desses conceitos, compreender aspectos da matemática, agronomia, química e biologia.

REFERÊNCIAS

MATARIC, M. J. *Introdução à Robótica.* São Paulo. UNESP/Blucher. 2014.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 10 ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2010.

---

[i]**SILVEIRA,** Kelly Rita Ferreira dos Santos. Universidade Federal de Goiás (UFG), Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas – Regional Goiás (UAECH-RG). kellyritasilveira@gmail.com

[ii]**OLIVEIRA**, Higor Junior de. Universidade Federal de Goiás (UFG), Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas – Regional Goiás (UAECH-RG). wyhigor@gmail.com

[iii]**SILVA**, Vitor de Almeida. Universidade Federal de Goiás (UFG), Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas – Regional Goiás (UAECH-RG). almeida.vitors@gmail.com

[iv]**PEREIRA JÚNIOR**, Carlos Antônio. Universidade Federal de Goiás (UFG), Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas – Regional Goiás (UAECH-RG). carlos.quimica.ufg@gmail.com

O PIBID NA UFG/REGIONAL JATAÍ: AÇÕES, PRODUÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE*

SANTIAGO, Luana da Silva[1]; **ASSIS,** Bruna Vieira[2]; **ASSIS,** Renata Machado de[3]

PALAVRAS-CHAVE: Pibid; formação docente; políticas educacionais.

Justificativa/Base teórica

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constituiu-se em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que permitiu aos licenciandos se aproximarem do cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras, especificamente da educação básica, propiciando vivências práticas no contexto em que foram inseridos (BRASIL, 2016). Em Jataí, Goiás, o Pibid foi implantado na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ) em fevereiro de 2009, e se expandiu a cada novo edital, ampliando o número de bolsistas participantes (CIVARDI et al, 2016). De acordo com Gatti et al (2014), em 2009 o Pibid tinha 3.088 bolsistas em todo o país, em 43 instituições federais de ensino superior. Em 2014, esse número alcançou 90.254 bolsistas em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas de ensino superior, sendo que em 29 delas há também programas para as áreas de educação escolar do campo e indígena. No entanto, de 2015 em diante, cortes financeiros e de pessoal começaram a ocorrer, comprometendo o andamento do planejamento inicial das equipes e subprojetos.

Na UFG, de um modo geral, as contribuições do Pibid para a formação docente foram ressaltadas em trabalhos como os de Civardi et al (2016), Balduino et al (2016), Toti (2016), Martins et al (2016), e especificamente sobre a aproximação entre teoria e prática e a vivência da profissão docente na escola podem ser citados os artigos de Moura et al (2016) e Titoto et al (2016), dentre outros.

Esta pesquisa se justificou por buscar contribuir para a análise de um programa implantado pelo governo, especialmente a versão de 2014 a 2018, por meio de informações obtidas sobre as ações desenvolvidas pelos subprojetos dentro das escolas de educação básica, com suas dificuldades e superações.

* Resumo revisado pela Coordenadora/Orientadora do Projeto, Renata Machado de Assis.

Objetivos

O projeto de pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações desenvolvidas pelo Pibid na UFG/REJ, no que se refere às ações empreendidas e às contribuições para a formação docente. Os objetivos específicos foram: compilar e analisar a documentação referente ao Pibid na UFG/REJ, disponível na secretaria do Pibid, desde a sua implantação até os dias atuais; analisar os relatórios finais dos coordenadores de área de todas as sub-áreas, para identificar as ações empreendidas, as dificuldades encontradas, a produção intelectual gerada e as contribuições deste programa para a formação docente; verificar quais são as ações voltadas para a formação docente e quais são as opiniões dos coordenadores de área, expressas por meio dos relatórios finais, no que se refere a esta contribuição (ou não) do Pibid; identificar as ações planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos, nas escolas de educação básica, bem como as que não foram desenvolvidas e possíveis motivos; e problematizar as várias intercorrências durante o funcionamento do Pibid em Jataí, no que se refere às ações políticas e do próprio grupo de pibidianos.

Metodologia

Foi desenvolvida uma investigação qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte de consulta e-mails, documentos expedidos e recebidos pela coordenação de gestão do Pibid de Jataí, relatórios finais dos coordenadores de área e do coordenador de gestão (apenas destes por serem uma síntese dos relatórios de cada equipe, feitos pelos alunos bolsistas e supervisores), documentos oficiais sobre o Pibid, disponíveis em sites oficiais do governo, dentre outros. A intenção era constituir um corpo de informações originadas de papéis e documentos que foram gerados, recebidos, expedidos e arquivados sobre o Pibid na UFG/REJ.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para subsidiar a fundamentação teórica, necessária às produções desta natureza, bem como para amparar a discussão e análise dos dados, pois, de acordo com Gonsalves (2001), este tipo de pesquisa tem a finalidade de “colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (p. 35). A pesquisa documental foi o principal instrumento de pesquisa utilizado, pois consiste na exploração das fontes escritas ou

documentais, denominadas por Gonsalves (2001) como fontes primárias, por ainda não terem recebido tratamento analítico.

Resultados

Por meio de documentos obtidos, disponibilizados pela coordenação de gestão do Pibid da UFG/REJ, foi possível fazer o levantamento do número de bolsistas que passaram pelo Pibid no quadriênio de 2014 a 2018.

Os subprojetos encaminhados para concorrerem ao edital do Pibid, no final do ano de 2013, contavam com o seguinte número de bolsistas para a UFG/REJ: 12 coordenadores de área (CA), 14 professores supervisores (PS) e 88 bolsistas de iniciação à docência (BID). Além disso, ainda havia uma vaga de coordenador (a) de gestão, a ser preenchida também.

Em relação ao número de bolsistas previstos nos subprojetos do Pibid para a UFG/REJ (2013), quatro dos subprojetos foram desenvolvidos em escolas municipais de Jataí, e oito se distribuíram nas escolas estaduais. Os subprojetos de Ciências Biológicas e Letras Português iniciaram na mesma escola estadual, Química e Geografia ficaram juntos em outra escola estadual, e Matemática e História dividiram outra escola, também estadual. As demais áreas, cada subprojeto se alojou em uma escola diferente. Foram nove as escolas contempladas, portanto, no ano de implantação do Pibid em Jataí. No entanto, percebe-se um fluxo de entradas e saídas de bolsistas (CA, PS e BID) durante os quatro anos de funcionamento do programa.

Sobre o número de bolsistas que entraram e saíram do Pibid (2014-2018), ao analisar os números de entrada em cada subprojeto, no ano de 2014 o Interdisciplinar se destaca com maior número de BID (total de 26), em sequência o subprojeto de Física e Química (ambos com 10) e Letras Português, Geografia e História (todos com 9). Em 2015 esse número abaixa e o subprojeto que mais tem entrada de BID são os de Letras Português e Física (ambos com 6). Em 2016, o Interdisciplinar, novamente, foi o subprojeto que mais teve entrada de BID (total de 17) e em seguida os subprojetos de Educação Física e Matemática (ambos com 6). No ano de 2017, novamente, o subprojeto Interdisciplinar teve o maior número de entrada de bolsistas (total de 11), seguido pelo subprojeto de Pedagogia (8) e Geografia (7). No ano de 2018, houve apenas duas entradas de BID, sendo um no subprojeto Interdisciplinar e um no subprojeto de Letras Português.

E por fim a respeito dos documentos recebidos e enviados pelo e-mail da coordenação de gestão do Pibid da UFG/REJ, quantifica os documentos analisados, dividindo-os em três grandes itens. O primeiro agrupa os relatórios, formulários e documentos operacionais, totalizando 85 documentos de extrema importância, pois contribuíram para explicitar o que é o Pibib, bem como sua estrutura e orientações gerais para ser executado nas escolas. Estes documentos também auxiliaram os bolsistas no cumprimento de tarefas, propiciando o acesso a formulários, fichas de inscrição, declarações, justificativas de desistência, substituição de bolsistas, termos de compromisso e outros. O segundo item agrupa 29 documentos, denominados de documentos financeiros, que tratam da entrada e saída de recursos, tanto para formalizar as transações financeiras de qualquer ordem dentro do Pibid, quanto para documentar a prestação de contas referente ao que foi recebido e gasto durante a vigência do programa. E o terceiro item se refere a 92 documentos que englobam informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos, bem como informes. Dentre estes, vale destacar os documentos em defesa pela continuação do Pibid, contendo cartas com o seguinte teor: defesa de continuidade do Pibid para continuar investindo na formação dos professores, debate sobre a formação docente, convocação para ações e manifestações em prol da continuidade do Pibid, informações sobre recursos financeiros e ajuste fiscal realizado pelo Governo Federal, notas de esclarecimento, dentre outros.

Como limitação desta pesquisa, é preciso mencionar que não foi possível analisar detalhadamente cada documento recebido e enviado, bem como o conteúdo de todos os e-mails, mas os dados estão salvos e organizados para que se execute esta tarefa em momento oportuno

Conclusão

Esta pesquisa buscou compreender o funcionamento do Pibid na UFG/REJ, e verificar se houve ou não contribuição do desenvolvimento das ações planejadas no sentido de colaborar com a formação docente, tanto dos acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura, quanto dos professores supervisores e coordenadores de área, por meio de formação continuada. A intenção era de contribuir com a constituição de um referencial teórico sobre a implantação, desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas pelo Pibid desde seu início nesta instituição, de forma a verificar o que foi produzido, se as ações planejadas

foram realmente desenvolvidas nas escolas de educação básica, quais as dificuldades enfrentadas e a forma como foram superadas.

Referências

BALDUINO, Jordana de Castro et al. Reflexões do Pibid na formação do professor de Psicologia. In: CIVARDI, Jaqueline Araújo; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG:** pressupostos teóricos e experiências vividas. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p.42-54.

BRASIL. Capes. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CIVARDI, Jaqueline Araújo et al. Formação de professores no contexto do Pibid/UFG. In: CIVARDI, Jaqueline Araúlo; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG:** pressupostos teóricos e experiências vividas. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 26-41.

GATTI, Bernardete A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas-SP: Alínea, 2001.

MARTINS, Lucinéia Scremin et al. Experiência didática do Pibid de Ciências Sociais: a importância do cinema no processo ensino-aprendizagem no ensino médio e na formação de professores de sociologia. In: CIVARDI, Jaqueline Araúlo; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG:** pressupostos teóricos e experiências vividas. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 236-243.

MOURA, Dyeinipher Stefanne Alves de et al. A importância do planejamento para as aulas de Educação Física e o Pibid como intermediador dessa experiência. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-10, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TITOTO, Sheule Anne Labre et al. Vivências de conteúdos da Educação Física por meio do Pibid em uma escola municipal de Jataí-GO. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-11, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TOTI, Frederico Augusto. Renovação curricular e o enfoque CTS no ensino de Física: formação docente e o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). In: CIVARDI, Jaqueline Araúlo; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG:** pressupostos teóricos e experiências vividas. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 168-183.

[1] Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí, bolsista Prolicen 2017-2018. E-mail: luanasantiago-08@hotmail.com

[2] Acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física/UFG/Regional Jataí, voluntária Prolicen 2017-2018 e bolsista Prolicen 2016-2017. E-mail: brunavieira-12@hotmail.com

[3] Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Jataí, doutora em educação, orientadora da pesquisa. E-mail: renatafef@hotmail.com

FONTE FINANCIADORA: Prolicen/UFG

ANÁLISE DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA TECNOLOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA NO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)[1]

COSTA, Mara Divina da[i]; **PEREIRA JUNIOR**, Carlos Antônio[ii]; **SILVA**, Vitor de Almeida[iii]; **CRUZ**, Bruna Cardoso[iv]

Palavras-chave: ENEQ; Tecnologia, TIC; Ensino de Química

Justificativa/Base teórica: A pesquisa elencada nos limites desse trabalho consiste em uma investigação realizada através do Programa de Licenciatura da UFG – PROLICEN UFG/Regional Goiás e que teve como objetivo explorar a temática "Tecnologias no Ensino de Ciências e o desenvolvimento da aprendizagem" através dos trabalhos publicados no Encontro de Nacional de Ensino de Química (ENEQ).

O ENEQ acontece a cada dois anos e elenca em sua metodologia a troca de experiências relativas ao ensino de ciências e de química em todo o país. Destaca em sua natureza formativa a integração entre graduandos, docente da educação básica e educação superior e a comunidade em geral. Especifica-se como um espaço para discussão curricular, formação de professores, ensino e aprendizagem de ciências, epistemologia, Tecnologia no Ensino entre outras proposições relativas ao Ensino de Ciências. Quando nos referimos à Tecnologia no Ensino, principalmente no que tange aos trabalhos publicados em eventos, deparamos com o termo "Tecnologias da Informação e Comunicação", as "TIC". Para Damásio (2007) as TIC correspondem a um movimento de hibridação entre tecnologias nos campos da computação e das representações dos meios midiáticos. Esse movimento alcança diferentes setores da sociedade, isso resulta em um impacto na escola e nos processos de ensino e aprendizagem a partir de propostas metodológicas inovadoras. Segundo Moreira (2007, p.43) o termo ***Tecnologias da Informação e Comunicação*** (TIC) corresponde a uma "conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das comunicações e tem na internet a sua mais forte expressão". A autora ainda destaca que quando essas tecnologias são utilizadas para fins educativos as TIC se delimitam como um subdomínio da Tecnologia Educativa. Por Tecnologia Educativa Moreira (2007) compreende o termo como aplicações da tecnologia aos processos envolvidos no funcionamento

[1] Trabalho revisado pela Coordenadora/Orientadora do projeto – Bruna Cardoso Cruz

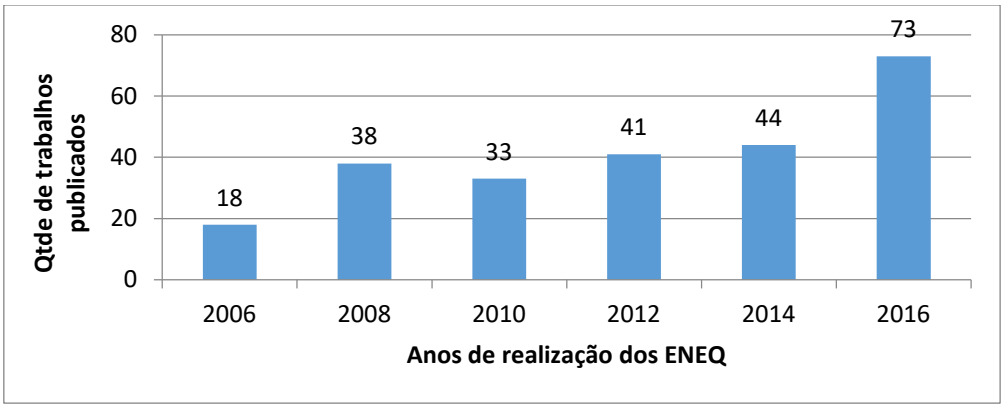
da educação. As definições e apontamentos teóricos do uso das tecnologias no ensino fundamenta a investigação que se propôs o desenvolvimento desse trabalho para que, assim, pudéssemos visualizar que tipo de trabalho está sendo realizado e apresentado para a comunidade acadêmica no que tange o ensino de química e de ciências. Para isso, foram analisados os trabalhos publicados nos anais do ENEQ de 2016 para depreender qual o caminho que as pesquisas com tecnologia no ensino de química e de ciências estavam seguindo.

Objetivos: A pesquisa teve como objetivo investigar a temática Tecnologia de Informação e Comunicação nos trabalhos publicados no Encontro de Ensino de Química (ENEQ) nos anos de 2006 a 2016. A perspectiva da pesquisa consistiu em compreender como o uso das tecnologias está explorado no processo de aprendizagem no contexto do ensino de química e como os pesquisadores propõem a divulgação dos resultados de pesquisa no ENEQ.

Metodologia: A pesquisa se estruturou a partir de uma análise quantitativa-qualitativa. Segundo Triviños (2008) no método qualitativo considera-se que uma proposta de pesquisa não esteja engessada em sequências rígidas para o desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, a pesquisa se estabelece de forma flexível e aberta a proposições e delimitações de novos caminhos para o desenvolvimento investigativo do estudo. Para elencarmos os dados da pesquisa decidimos fazer uma leitura dos trabalhos publicados nos anais do ENEQ, no intervalo de 2006 a 2016, para verificarmos como a temática “Tecnologias no ensino de ciências e o desenvolvimento da aprendizagem” foi publicada nos encontros. A amostra da pesquisa, então, se formatou a partir de todos os trabalhos que tinham como ponto central em sua discussão o termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Para fazermos o levantamento dos trabalhos que discutiam a temática recorremos às palavras-chaves e às áreas de classificação temática em que os trabalhos foram inscritos. Assim, tivemos que proceder da seguinte maneira: 1) A partir das palavras-chave e área de classificação temática dos trabalhos submetidos separar cada um deles; 2) Analisando os trabalhos compreender quais foram os critérios para elaboração das palavras-chave e o que estas evocavam na percepção consciente do leitor (ideias implícitas ou explícitas); 3) Quantificar e qualificarmos os dados estabelecendo uma leitura global da temática TIC nos ENEQ. Feito o levantamento dos dados partimos para a análise e discussão dos mesmos, os quais apresentaremos a seguir.

Resultados e Discussão: Fazer uma análise dos trabalhos cuja temática versasse sobre as Tecnologias no Ensino de Ciências e o desenvolvimento da aprendizagem nos permitiu compreender a evolução do tema no que tange as pesquisas voltadas ao ensino com tecnologias. Na última década, isto é, no período que delimitamos para a pesquisa apresentada nos limites desse trabalho, que compreende o intervalo de 2006 a 2016 temos uma escalada gradual do número de trabalhos apresentados e divulgados nos ENEQ. Em 2006 tivemos um total de 18 trabalhos que destacassem o uso das tecnologias no ensino de ciências. Já em 2008 esse número sobe para 38. Houve uma pequena queda desse número no ENEQ de 2010, sendo o número de trabalhos apresentados igual a 33. Contudo, esse número volta a ter um acréscimo nos três biênios seguintes, 2012, 2014 e 2016, respectivamente com 41, 44 e 73 trabalhos apresentados. O figura 01 nos ilustra essa evolução do número de trabalhos com essa temática.

Figura 1 – Número de trabalhos nos ENEQ de 2006 a 2016 que se referem as TIC e o Ensino de Ciências.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gradual número de trabalhos publicados que discutem o uso das TIC em sala de aula, ou que simplesmente buscam formas alternativas e inovadoras de proporem um desenvolvimento da aprendizagem com significado a partir das tecnologias, revelam que há um movimento de se atribuir relevância ao uso dos diferentes aparatos tecnológicos em sala de aula. Papert (1994, p.133) considera que ao inserir os computadores em sala de aula é necessário que tudo mude. A esse respeito, Miranda (2007, p.41) afirma que acrescentar tecnologia em sala de aula às atividades já existentes sem alteração das práticas habituais de ensinar não produzirá bons resultados na aprendizagem dos estudantes. Isso reflete nos dados analisados. Apesar de termos trabalhos discutindo o uso das tecnologias em sala de aula, ou usar em sua metodologia de pesquisa as TIC, nem sempre é apresentado

ou inscrito em uma área de classificação temática do ENEQ cujo enfoque é a tecnologia. Nesse sentido, observamos que há uma preocupação de se dar maior evidência em uma mudança metodológica na proposta de ensino amparando tal perspectiva a partir do uso das tecnologias. Corroboramos esse apontamento ao observamos, também, que ao pesquisarmos o termo Tecnologia da Informação e Comunicação nas palavras-chave o retorno que obtínhamos nem sempre correspondia ao sentido integral do termo de busca. Verificamos que outras palavras-chave fazia referência e nos elencava como resultado de busca os seguintes outros termos: “tecnologia, tecnologias, Tecnologia e Sociedade, Tecnologia educacional, Tecnologia na Educação, Tecnologia Assistiva, Tecnologias digitais e móveis”. Isso nos permite mensurar a dinamicidade da temática Tecnologia no ensino de ciências e irmos além. Há uma articulação de promoção da aprendizagem a partir de propostas metodológicas que inserem e significam as tecnologias como uma ferramenta e mecanismo para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. Um exemplo disso foi a pesquisa apresentada no ENEQ (R1329-1 do ENEQ de 2016) que discutia “Abordagem temática sobre ‘Energia Nuclear’ a partir da utilização de vídeos: despertando interesse e promovendo aprendizagem”. O trabalho foi inscrito na área de Ensino e Aprendizagem - EAP, porém tem como uma de suas palavras-chave “Tecnologia da Informação e Comunicação”. Reiteramos, e essa é uma das conclusões que estamos chegando, que há uma preocupação dos pesquisadores em mostrar à comunidade científica que o uso das tecnologias está além da simplicidade de levar o computador para a sala de aula. O zelo que tem se proferido com a publicação dos trabalhos corresponde à necessidade de centralizar o protagonismo de uma metodologia que se traduza em significado para a aprendizagem, e não somente em dar destaque a uma ferramenta metodológica como podemos classificar os diferentes tipos de artefatos tecnológicos a serviço do ensino de ciências. Além disso, quando nos deparamos com a pesquisa das palavras-chave por área de classificação dos trabalhos inscritos nos ENEQ verificamos alguns trabalhos que foram publicados como materiais didáticos na seção Mostra de Materiais Didáticos de Química – MOMADIQ. Quanto ao foco temático da TIC no ensino, identificamos dezenove abordagens diferentes. São as seguintes: pesquisa quanto ao uso de recursos tecnológicos (33), vídeos (7), redes sociais (7), Web (5), software diversos (4), TV (2), Plataforma Moodle (2), Programa ChemSketch (2), RPG virtual MOBIDIQ

(2), FlexQuest (2), smartphone (1), laboratório virtual Yenka Chemistry (1), Jogos digitais MOBIDQ (1), Software Geogebra (1), Wikispaces Classroom (1), Objeto virtual de aprendizagem – OVA (1), Programa Microsoft excel (1), Jogos eletrônicos (1), e Aplicativos diversos (1). A diversidade de recursos tecnológicos corrobora a perspectiva inovadora pautada em uma preocupação dos pesquisadores em compreender o processo de ensino e aprendizagem auxiliado pelas tecnologias, pois assim pode-se propor uma forma inovadora de inserir em sala de aula a relevância dos diferentes recursos e abordagens tecnológicas.

Considerações Finais: O aumento do número de trabalhos que versam sobre o uso das tecnologias no ensino de química, quatro vezes de 2006 a 2016, nos mostra a relevância que as tecnologias vêm assumindo no que toca o desenvolvimento da aprendizagem. A emergência da temática nos sinaliza que ultrapassamos, pelo menos no campo das pesquisas, o vislumbre da tecnologia como novidade em sala de aula. Ela assume um protagonismo que enfatiza o esforço da academia e dos pesquisadores em evidenciar mudanças metodológicas no ensino consonante com o uso tecnológico em sala de aula. Compreendemos que o levantamento da temática pesquisada a partir dos anais do ENEQ se mostrou como um campo de ampla divulgação para os professores em formação e para os próprios docentes da área que buscam materiais para implementarem melhorias em suas metodologias e didáticas em sala de aula. Nesse sentido, a continuação da pesquisa se mostra fundamental para que os objetivos traçados nos limites desse trabalho possam ser ampliados e direcionados para novas investigações.

Referências Bibliográficas

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: ed. Atlas, 2008.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

MIRANDA, G.L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista da Ciências da Educação**, n.03, p.41-50, 2007.

[i] Costa, Mara Divina da, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo.

[ii] PEREIRA JÚNIOR, Carlos Antônio, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo.

[iii] SILVA, Vitor de Almeida, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo.

[iv] CRUZ, Bruna Cardoso, Universidade Federal de Goiás, UAE de Ciências Humanas, Educação do Campo.

POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTOS DE PENSAMENTOS MATEMÁTICOS AVANÇADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANTOS, Marco Antônio Silva[1]; **SILVA**, Gabriela Rodrigues[2]; **Alvarenga**, Karly Barbosa[3]

Palavras-chave: Pensamento Matemático Avançado; Gráficos de Funções; Cálculo Diferencial e Integral.

JUSTIFICATIVA/APORTE TEÓRICO

Nas últimas décadas houve um crescimento, em todo o mundo, de discussões sobre as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem dos conceitos de Cálculo Diferencial e Integral (CDI) no Ensino Superior, conforme apontado nos trabalhos de Wrobel, Zeferino e Carneiro (2013) e Rasmussen, Marrongelle e Borba (2014).

Segundo Alvarenga, Dorr e Vieira (2016), alguns professores apontam que a dificuldade encontrada pelos alunos no Ensino Superior advém da falta de uma base matemática bem construída. Este e outros fatores influenciam no desempenho acadêmico dos alunos, pois não permitem a aquisição de novos conceitos que dependem de anteriores, como, por exemplo, o conceito de função como fundamento para o estudo de limites, derivadas e integrais.

Em especial, a análise e a interpretação gráfica vem sendo apontada como um dos principais dificultadores, pois, entre outros motivos, utiliza uma grande variedade de conceitos de forma concatenada, conforme podemos verificar em Nasser (2009), Barufi e Lauro (2001), Alvarenga e Ferreira (2017) e outros. Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) colocam que a ênfase do estudo das diferentes funções deve estar no seu conceito e em suas propriedades em relação às operações, na interpretação de seus gráficos e nas aplicações dessas funções.

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto: Karly Barbosa Alvarenga

[1]**SANTOS,** Marco Antônio Silva. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística - marcoantoniosilva.s.98@gmail.com
[2]**SILVA,** Gabriela Rodrigues da. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística - gabrielarodrigues.silva@outlook.com
[3]**Alvarenga**, Karly Barbosa[3]. Orientadora. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Matemática e Estatística-karlyalvarenga@gmail.com

Santos, Alvarenga e Silva (2018), ao analisarem questões de CDI, perceberam que os alunos que optaram por responder as questões com auxílio gráfico, mesmo sendo construções irrefletidas, tiveram melhor desempenho na avaliação.

Para Alvarenga e Ferreira (2017) um aluno possivelmente não está em um PMA em relação ao traçado de gráficos quando normalmente analisa gráficos ponto a ponto, ou seja, constroem o gráfico com ideias locais baseando-se apenas em algumas informações e não se preocupam com o comportamento do todo.

Segundo Harel e Sowder (2005) um PMA se estabelece quando a capacidade de superação de pelo menos um dos três obstáculos epistemológicos se estabelece: 1- traços da própria história da matemática; 2- não é uma concepção ausente, ou uma falta de conhecimento; em vez disso, é um pedaço de conhecimento ou uma concepção que produz respostas que são válidas dentro de um contexto específico, mas gera respostas inválidas fora dele; 3- resiste tanto a contradições ocasionais quanto ao estabelecimento de novo conhecimento.

Para Dreyfus (2002) o Pensamento Matemático Avançado se dá por meio da interação entre vários processos: representar, analisar, classificar, verificar, reconhecer, manipular, traduzir, modelar, visualizar, generalizar, conjecturar, induzir, sintetizar, abstrair e formalizar.

Deste modo, buscamos entender como esses processos se dão para que possamos pensar em práticas que estimulem o desenvolvimento deles ao estudarem matemática.

OBJETIVOS

Os objetivos principais dessa pesquisa foram: identificar se os estudantes do Ensino Superior apresentavam ou não um PMA e propor atividades que estimulem no Ensino Básico um melhor preparo matemático, para que também no Ensino Superior, desenvolvam um PMA nos conceitos de CDI, em especial, na análise e interpretação gráfica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi inicialmente pautada por uma revisão bibliográfica e posteriormente realizamos coletas de alguns dados de provas dos estudantes de CDI,

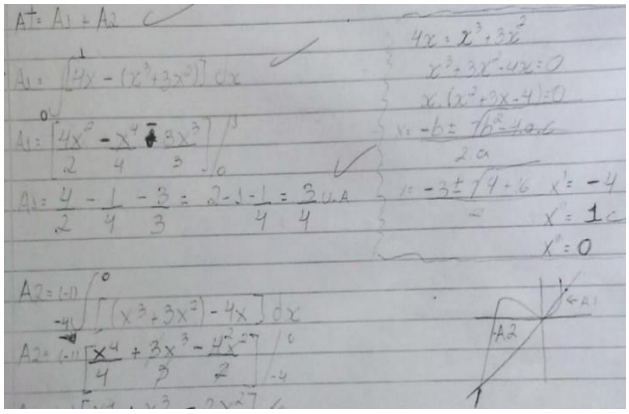
autorizadas pelo Comitê Ético de Pesquisa. Realizamos análises qualitativas, categorizando várias resoluções de questões que envolviam gráficos, quanto ao Pensamento Matemático. Baseado nos resultados refletimos e discutimos um conjunto de práticas que refletem diretamente no desenvolvimento de um PME e de um PMA na educação básica.

RESULTADOS

Quando trabalhamos com representação gráfica, utilizamos vários processos descritos por Dreyfus de forma simultânea. Ou seja, ao esboçar e interpretar graficamente, utilizando recursos de CDI, os quais podem apresentar características de um PMA.

Nesse contexto consideramos que um estudante apresenta um PMA se ele for capaz de interpretar refletidamente a questão sem utilizar mecanismos puramente algorítmicos, se acerta a resolução, faz uso de CDI, esboça o gráfico e indica como foi coerentemente elaborado, mesmo que não seja por métodos sistematizados de Cálculo Diferencial. Consideramos então que esse aprendiz superou, pelo menos um dos obstáculos 2 ou 3 apresentados por Harel e Sowder (2005). A figura 1 mostra um exemplo de um sujeito que foi capaz de encontrar a área solicitada, mas sem esboçar reflexivamente o gráfico, aparenta ter decorado um esboço do mesmo tipo, apesar de encontrar as interseções. Esse é um caso que não aparenta um PMA, mas que por meio de um pouco mais de estímulos pode vir a desenvolvê-lo.

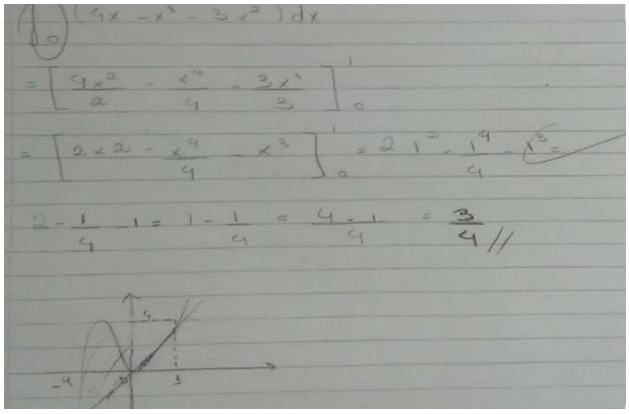
Figura 1: Protocolo que mostra a resolução de um estudante que apesar de não apresentar um PMA, está próximo de desenvolvê-lo.



Fonte: Dados coletados pelos autores das avaliações aplicadas.

A figura 2 apresenta um caso onde a resolução está correta, a área foi encontrada, porém, da mesma forma não é indicado como o gráfico foi traçado, nem mesmo como os intervalos foram obtidos. Esse é mais um exemplo de um aluno que não apresenta um PMA. Neste caso parece ter decorado, é um processo mecânico. Ele não deixa claro seus métodos de visualização e de modelar a questão.

Figura 2: Protocolo de um aluno que consideramos não apresentar um PMA.



Fonte: Dados coletados pelos autores das avaliações aplicadas.

Ao analisarmos alguns livros do Ensino Médio que abordam o conteúdo de funções percebemos que os conteúdos são trabalhados de forma mecânica, nunca pautam pela reflexão, pela criatividade. Quando esses conteúdos são trabalhados desta maneira, não permitem aos alunos desenvolverem alguns dos processos presentes no PMA, como representar, analisar, manipular, traduzir, modelar, visualizar, generalizar, conjecturar, induzir, sintetizar e abstrair.

CONCLUSÃO

O ensino de matemática nos dias atuais ocorre de forma mecânica e segregada, como se cada uma de suas áreas fossem autosuficentes e independentes. Um primeiro passo para que haja essa diminuição de um mal desempenho dos alunos de CDI é que, no Ensino Básico, os conteúdos sejam trabalhados de maneira incorporada, como por exemplo a relação direta entre uma função e seu diferentes tipos de representações.

Um outro passo nesse processo é trabalhar no ensino básico com ideias intuitivas de limite, como, por exemplo, qual o comportamento da função $f(x) = \frac{1}{x}$ quando o valor de x está muito próximo do zero ou quando pegamos valores muito

grande, pois, deste modo, o aluno começa a estabelecer uma base para o desenvolvimento formal desses conceitos no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, K. B.; DORR, R. C.; VIEIRA, V. D. O ensino e a aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral: características e interseções no centro-oeste brasileiro. **Revista Brasileira De Ensino Superior**, v. 2, p. 46-57, 2017.

ALVARENGA, K.; FERREIRA, C. Pensamento Matemático Elementar Versus Pensamento Matemático Avançado: uma análise de Esboços Gráficos de Funções em Cálculo Diferencial e Integral. In: VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – CIBEM. **Atas...**Espanha, 2017.

BARUFI, M.C.B.; LAURO, M. M. **Funções elementares, equações e inequações: uma abordagem utilizando microcomputador**. Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática - CAEM, IME/USP, 2001.

DREYFUS, T. Advanced mathematical thinking processes. In: TALL, D. **Advanced mathematical thinking**. Dordrecht: Kluwer, 2002, p. 25-41.

HAREL G.; SOWDER L. Advanced Mathematical-Thinking at Any Age: Its Nature and Its Development**. Mathematical Thinking and Learning**, 2005,7(1), 27–50.

NASSER, L. Ajudando a superar obstáculos na aprendizagem de cálculo. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais.....** Belo Horizonte - MG: SBEM, 2007.

BRASIL. **Orientações. Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

RASMUSSEN, C.; MARRONGELLE, K.; BORBA, M. Research on calculus: what do we know and where do we need to go? **ZDM Mathematics Education**, v. 46, p. 507–515, 2014.

SANTOS, M. A. S.; SILVA, G. R.; ALVARENGA, K. B. PENSAMENTO MATEMÁTICO: gráficos de funções polinomiais e áreas no ensino superior. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – SIPEMAT. **Anais**... Brasil, 2018,

WROBEL, J. S.; ZEFERINO, M. V. C.; CARNEIRO, T. C. J. Ensino de Cálculo Diferencial e Integral na última década do ENEM: uma análise usando o Alceste. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Curitiba, PR. **Anais…** Curitiba, Paraná, 2013. ISSN 2178–034X.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO USO DO *LAPTOP* DO PROUCA: UM PRIMEIRO OLHAR

ALVES FILHO, Marcos Antonio[1]; **ECHALAR**, Adda Daniela Lima Figueiredo[2]

Palavras-chave: Educação e tecnologia; Inclusão digital; Programa Um Computador por Aluno; uso de tecnologias.

Introdução

Países em desenvolvimento e subdesenvolvidos se apoiam na ideia que garantir o acesso as TIC possibilita, de forma imediata, a inclusão de indivíduos social desfavorecidos. A partir de 2003 o discurso governamental do Brasil se alinha a ideia que a inclusão digital era uma via para a inclusão social, por ser considerada um direito para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social.

Neste contexto, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) foi proposto no Brasil em 2005, influenciado pelas ideias do programa da *One Laptop Per Child* (OLPC), com o intuito de distribuir *laptops* para crianças de escolas públicas, tanto para uso individual como fins pedagógico, visando promover a inclusão social via inclusão digital a partir do uso no ambiente escolar dos *laptops* oferecidos pelo programa (ECHALAR, 2015).

Delimitamos para este trabalho, compreender quais os principais elementos constitutivos das produções acadêmicas relacionadas ao PROUCA, no que tange ao uso do *laptop* em sala de aula? Entendemos como elementos constitutivos elementos os seguintes dados que compõem o imediato das pesquisas: ano; palavra-chave, orientador(a); instituições de ensino superior (IES) e programa de pós-graduação (PPG).

Percurso metodológico deste estudo

Pautado em uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica (dissertação e teses) brasileira no período de 2005 a 2016, visando realizar um mapeamento e estudo do que foi produzido em determinada área do saber, em um limite temporal estabelecido, utilizando categorias de análise que emergem do próprio conteúdo investigado (FERREIRA, 2002).

[1] Bolsista PROLICEN – UFG. Instituto de Ciências Biológicas (ICB). marcosantonio_12@hotmail.com
[2] Docente PPGECM e ICB-UFG. docenciaonline2012@gmail.com

A busca destas dissertações e teses foi realizada no Banco de Teses da Capes, da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nas bibliotecas digitais de programas de pós-graduação em Educação, com os descritores: PROUCA, UCA, *laptop*, modalidade 1:1. Foram encontrados, no período de 2005 a 2016, 32 dissertações e 11 teses destas produções discutem o uso do *laptop* do PROUCA.

Com o fim de sistematizar estes dados, foi construída uma ficha para coleta de dados e, neste trabalho por ainda estarmos com a pesquisa em andamento, apresentaremos parte dos dados.

Dados iniciais da pesquisa

Foram 43 produções (teses e dissertações – T&D) encontradas e selecionadas para estudo, defendidas entre os anos de 2005 a 2016 (Tabela1), em que percebemos um maior volume de produções (31 produções) entre os anos de 2012 e 2014.

Tabela 1 – Lista das produções acadêmicas (T&D) que pesquisam o uso dos *laptops* do PROUCA em ambiente escolar. D - dissertação; T – tese.

		Titulo	IES	Orientador(a)	PPG
2008	D	O Percurso das enunciações em projetos de aprendizagem na modalidade 1:1.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Léa da Cruz Fagundes	Psicologia Social e Institucional
	D	Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Marie Jane Soares Carvalho	Educação
2009	D	Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	Educação: currículo
	D	Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)	Universidade de Brasília	Gilberto Lacerda dos Santos	Educação
2010	D	O Programa Um Computador por Aluno – PROUCA - e o ensino de Geografia.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Hindenburgo Francisco Pires	Geografia
	D	O uso do Laptop Educacional 1:1 nas séries iniciais do ensino fundamental: o que muda na gestão da sala de aula	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Simão Pedro Pinto Marinho	Educação
	D	Implicações do uso do laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS	Universidade Católica Dom Bosco	Maria Cristina Lima Paniago Lopes	Educação
2011	T	Modalidade 1:1: tecnologia individual possibilitando redes de fluência digital	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Léa da Cruz Fagundes	Informática na Educação
	D	O uso da web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA).	Universidade Federal do Ceará	José Aires de Castro Filho	Educação Brasileira
	D	Um Computador por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola.	Universidade Federal de Pernambuco	Sérgio Paulino Abranches	Educação Matemática e Tecnologia
	D	Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	Educação: Currículo
201 c	T	Difusão tecnológica no ensino de Línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da Complexidade.	Universidade Federal de Minas Gerais	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	Letras Estudos Linguísticos

	T	Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	Educação
	D	Interações entre professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem mediadas por NTICE: retratos do Projeto UCA no Distrito Federal (DF).	Universidade de Brasília	Gilberto Lacerda Santos	Educação
	D	O computador móvel e a prática de professores que ensinam matemática em uma escola do projeto UCA	Universidade Bandeirante de São Paulo	Maria Elisabette Brisola Brito Prado	Educação Matemática
	D	Escola, tecnologia e sociabilidade na educação física: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA	Universidade Federal de Santa Catarina	Giovani De Lorenzi Pires	Educação Física
	D	A utilização de objetos de aprendizagem para a compreensão e construção de gráficos estatísticos.	Universidade Federal do Ceará	José Aires de Castro Filho	Educação Brasileira
	D	Laptop educacional: mecanismos sociocognitivos nos contextos de aprendizagem.	Universidade de Caxias do Sul	Carla Beatris Valentini	Educação
	D	O significado do fazer ciência no contexto da cultura digital emergente: um estudo em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre participante do PROUCA.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Daniel de Queiroz Lopes	Educação
2013	**T**	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Léa da Cruz Fagundes	Informática na Educação
	T	O *laptop* educacional em sala de aula: práticas pedagógicas construídas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Isabel Franchi Cappelletti	Educação: Currículo
	D	A Docência e suas práticas a partir da inserção dos computadores móveis do projeto Um Computador por Aluno na grande Florianópolis: três realidades, um estudo.	Universidade do Estado de Santa Catarina	Martha Kaschny Borges	Educação
	D	Entre o lápis, o papel e a tela: a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes-MG.	Universidade Federal de Ouro Preto	Hércules Tolêdo Corrêa	Educação
	D	Projeto um computador por aluno em Araucária – UCAA: investigando a pratica dos professores.	Universidade Federal do Paraná	Ricardo Antunes de Sá	Educação
	D	Letramento digital: um estudo a partir do Programa UCA-Irecê-Ba.	Universidade Federal de Bahia	Edvaldo Souza Couto	Educação
	D	O laptop educacional na sala de aula: movimentos do letramento digital nas práticas de leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental.	Universidade de Caxias do Sul	Carla Beatris Valentini	Educação
	D	Contribuições da teoria da atividade no ensino de funções com o uso do laptop educacional.	Universidade Estadual do Ceará	Marcilia Chagas Barreto	Educação
	D	Aprendizagem mediada por tecnologias digitais baseadas em Software livre no âmbito do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA.	Universidade Federal de Pernambuco	Ana Beatriz Gomes de Carvalho	Educação Matemática e Tecnologia
	D	A aula de matemática no Projeto UCA: o Geogebra e o Teorema de Pitágoras.	Universidade Federal de Ouro Preto	Regina Helena de Oliveira Lino Franchi	Educação Matemática
	D	A interação dos estudantes em um ambiente informatizado de aprendizagem matemática: uma experiência dentro do projeto um computador por aluno - UCA.	Universidade Federal de Ouro Preto	Frederico da Silva Reis	Educação Matemática
	D	Práticas de aprendizagem colaborativa em uma escola UCA do Ceará.	Universidade Federal do Ceará	José Aires de Castro Filho	Educação Brasileira
	D	Multissensorialidades e aprendizagens: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola.	Universidade Federal de Santa Catarina	Monica Fantin	Educação
	D	Jogos Educacionais Tipo RPG: design e desenvolvimento contextualizados no laptop XO.	Universidade Estadual de Campinas	Maria Cecília Calani Baranauskas	Ciência da Computação
2014	**T**	Das máquinas de ensinar aos *netbooks*: tradição, inovação e tradução	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Maria de Lourdes Rangel Tura	Educação
	T	O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Lucila Maria Costi Santarosa	Educação
	T	Trabalho colaborativo em rede no Projeto Um Computador por Aluno (UCA): conhecimentos e práticas docentes	Universidade Federal do Ceará	José Aires de Castro Filho	Educação Brasileira

	T	Programa Um Computador por Aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do *laptop*	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	Educação: Currículo
	T	O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola	Universidade Federal da Bahia	Maria Helena Silveira Bonilla	Educação
	D	O uso do computador PROUCA em seis escolas do Distrito Federal, DF	Universidade de Brasília	Lúcio França Teles	Educação
	D	Os sentidos do trabalho docente e usos das tecnologias digitais no contexto do programa UCA.	Universidade do Estado de Santa Catarina	Mariléia Maria da Silva	Educação
	D	Projeto um computador por aluno: leitura semiótica de narrativas sobre o impacto inicial de experiências do uso de laptops em contextos de ensino-aprendizagem numa escola tocantinense.	Universidade Federal do Tocantins	Luiza Helena Oliveira da Silva	Letras
2015	**D**	O uso da ferramenta Scratch na escola pública: multiletramentos, autoria e remixagem.	Universidade Estadual de Campinas	Petrilson Alan Pinheiro da Silva	Linguística Aplicada
2016	**T**	Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores	Universidade de São Paulo	Mônica Appezzato Pinazza	Educação

Fonte: Elaborado pelos autores

No que tange aos programas de pós-graduação, a maioria das produções estão concentradas em programas de Educação e Educação brasileira, totalizando 24 produções, e outras quatro produções na área de Currículo. Em áreas da Educação Matemática e Educação Matemática e Tecnologia, totalizam cinco produções. E nos programas relacionados a informática na Educação e Ciência da computação, totalizam três produções. Os demais programas totalizam 11 produções, tendo cada programa uma produção.

Relativo às IES, a maior concentração de produção está na região Sul e sudeste, totalizando 24 produções. E as universidades com maiores índices de produção foram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (cinco produções), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cinco produções) e a Universidade Federal do Ceará (quatro produções), sendo que ambas as universidades foram consideradas IES global na implementação do PROUCA.

As produções foram orientadas por 33 distintos orientadores, destacando o prof. Dr. José Aires de Castro Filho, a profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida e a profa. Dra. Léa da Cruz Fagundes, que possuem 25% (11) do total de orientações. Incluindo eles, podemos identificar no *corpus* que 10 pesquisas possuem como orientador(a) um representante do Grupo

de Trabalho do UCA (GTUCA) e/ou foram contemplados pelo edital MCT/CNPq/CAPES/MEC-SEB nº 76/2010 - PROUCA[3].

No que tange a frequência das palavras-chaves, identificamos o total de 195, sendo as mais frequentes: UCA/PROUCA (24), tecnologias de informação e comunicação (TIC – 11), *laptops* (16), prática pedagógica (seis), formação de professores (seis) e informática na educação (cinco). Percebemos, então, uma preocupação direcionada ao aparato tecnológico e seus recursos técnicos, em detrimento da atividade docente.

Considerações finais

A partir dos dados levantados, podemos afirmar que houve um interesse dos pesquisadores da área da educação sobre o PROUCA. Percebemos indícios de uma lógica centrada no aparato tecnológico e na prática, consequentemente, essa lógica sustenta uma visão de abastecimento tecnológico e desconsidera o contexto social que permeia a atividade humana (PEIXOTO, 2012).

Por fim, mesmo estas produções partem de PPG de educação, estas pesquisas podem desconsiderar o fato de que o uso das tecnologias não será caracterizado como um fator que condicionará uma melhora nas aulas e da capacidade cognitivas dos alunos, mas sim está ligado com o contexto histórico que envolve o ambiente escolar e as necessidades apresentados pelo contexto.

Referências

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.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 11, **Anais...**Corumbá, julho, 2012.

[3] Este edital CNPq teve como objetivo selecionar propostas caracterizadas como “pesquisa científica ou tecnológica ou de inovação e relacionada ao uso de laptop em escolas participantes do Programa Um Computador Por Aluno – PROUCA (Fase II)” (CNPq, 2010, p. 1). Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/chamadas-publicas;jsessionid=60E1EC306C59653385D6E232CB7D583C?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&idDivulgacao=1641&filtro=resultados&detalha=chamadaDetalhada&exibe=exibe&id=47-106-1296&idResultado=47-106-1296 > Acessado em: 30 ago. 2018.

ANÁLISE DOCUMENTAL DE VÍDEOS EDUCACIONAIS SOBRE EXPERIMENTOS DE QUÍMICA PRESENTES DO YOUTUBE

HERCULANO, Mariana Ferreira; **SOARES,** Márlon Herbert Flora Barbosa

Palavras-chave: análise documental, vídeos educacionais, clickbait, YouTube.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho procura avaliar como estão estruturados alguns vídeos de experimentação no *site* Youtube, analisando conceitos, títulos, advertências e cuidados, no intuito de compreender se eles estão aptos para serem utilizados em sala de aula, já que vídeos tem sido um popular recurso audiovisual utilizado, conferindo as pessoas um material de menor custo, mais acessível e que trazem maior dinamicidade para as aulas (CORREA, 2002).

Estamos em um cenário de desenvolvimento tecnológico com um peso muito grande na informação e comunicação. Uma nova geração de crianças mais sedentas pelo que seja atraente, estando em grande contato com jogos, celulares e internet, havendo a necessidade dos educadores se ajustarem, trabalhando com recursos tecnológicos na tentativa de maior motivação (MOREIRA, 2003). A educação então passa por uma etapa de readaptação, com o desenvolvimento de novas metodologias que envolvam a manipulação dos meios de comunicação. Para Werthein (2000) manifesta-se a expressão “sociedade da informação”, substituindo o conceito de “sociedade pós-industrial” no sentido de englobar no contexto da atual sociedade, a produção de tecnologias associadas ao processo de informação e comunicação suportado pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações.

Essas tecnologias têm auxiliado na rapidez com que se espalha a informação, o que reverbera na comunicação, explicando dessa forma o sucesso das redes sociais e o surgimento de novas profissões como os *digital influencers*. Esses vídeos sobre experimentação também podem ser uma ferramenta para aqueles docentes cuja escola de atuação não possuem o devido equipamento ou um espaço específico e adaptado para que se possa realizar os experimentos. Sendo assim, podem trabalhar com experimentos alternativos ou trazem esses recursos visuais que auxiliem no trabalho de determinado conceito. Neste aspecto, o uso de redes sociais surge como um recurso para auxiliar os professores, em que, por exemplo, vídeos do Youtube passam a ter caráter educacional. Dessa forma, a

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto: Prof. Dr. Márlon H. F. B. Soares

experimentação em vídeos aparece como incremento a conceitos trabalhados em sala de aula. No entanto, a experimentação nem sempre tem em sua apresentação uma abordagem conceitual agradável, ou sequer trabalhada adequadamente.

2. OBJETIVOS

Analisar vídeos de experimentação presentes no *site* Youtube, para subsidiar a ação do professor em sala de aula, quanto ao uso dessa estratégia.

3. METODOLOGIA

A análise foi realizada no Youtube, um site de compartilhamento de vídeos em formato adobe flash, no qual o usuário pode ver, fazer upload e compartilhar vídeos com pessoas de todo o mundo, podendo classificar e comentar. Visando a utilização desses vídeos como metodologia de ensino, foram analisados 26 vídeos contendo experimentos. A partir disso houve a criação de categorias de análise para discutirmos seu uso em sala de aula. Tal análise se categoriza nos moldes de análise documental, quando consideramos o vídeo como um documento, já que retrata uma história e ainda, podemos ver nele uma dimensão do tempo, observando as práticas de acordo com as circunstâncias.

Após uma primeira “leitura” desse documento, foi feita uma segunda, para criação das categorias de análise, agora com uma visão mais crítica sobre os autores, o contexto, a confiabilidade, o conteúdo, tipo de apresentação, cuidado de abordagem e advertências. Diante dessas categorias de análises fomentamos nossa pesquisa, para discussão de como deve se dar o uso dos vídeos em sala de aula de acordo com os resultados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Foram visualizados 26 vídeos encontrados com as seguintes palavras chaves: experimentos divertidos química; química divertida; experimentos; experimentos química. Após análise dos vídeos encontramos 4 aspectos principais, que nortearam o estudo dos dados: 1) Conceitos abordados e abordagem conceitual; 2) advertências sobre os experimentos; títulos sensacionalistas e clickbait, e; 4) uso de vidrarias e perfil dos autores.

Sobre a abordagem conceitual: Dos vídeos analisados, 16 se apresentam sem discussão dos conceitos presentes nas reações, ou seja, somente a apresentação

visual dos experimentos. A demonstração de certo descaso quanto a abordagem, não apresentando uma proposta investigativa, com foco apenas no visual. Conceitos expostos: 12 trouxeram reações de combustão, 21 com reações de oxirredução, 16 com reações que liberam gás/calor e 12 com experimentos sobre densidade, tratando-se de conceitos básicos, com evidências de reações que despertam maior interesse visual nos alunos.

Sobre as devidas advertências: somente 8 fazem as advertências sobre os perigos a serem tomados na hora de realizar o experimento, os demais se mostram sem os avisos se a reação apresentada é exotérmica ou não, sem a solicitação da presença de um adulto responsável por perto. Além disso, não descreve as características sobre os reagentes ou produtos, se eles são tóxicos ou não, ácidos ou não, ou se podem trazer problemas de saúde como a inalação dos vapores, contato com a pele ou desconforto aos olhos.

Títulos sensacionalistas e clickbait: 10 dos vídeos possuem títulos com adjetivos sensacionalistas como: épicos, impressionantes, incríveis (como exposto na figura 1). Essa grande taxa de experimentos chamativos com aspectos necessariamente muito visuais, combinados com títulos sensacionalistas e despreocupação com a abordagem de conceitos, formam os chamados “clickbaits” que seriam a busca por clicks, uma espécie de enganação para chamar atenção e aumentar a quantidade de visualizações.

Figura 1: resultados com títulos sensacionalistas

Sobre uso de vidrarias e perfil dos autores: em 8 dos vídeos, os autores fazem o uso das vidrarias adequadas, aquelas específicas de laboratório como becker,

erlenmeyer, bureta, proveta, balão, entre outras. Cabe salientar que o perfil das pessoas desses tipos de vídeos é mais caseiro, ou tratam de coletâneas de vídeos realizados por cientistas.

Na nossa análise é possível observar que a discussão conceitual é muito superficial, existindo uma maior preocupação só com o aspecto visual. Fica clara a presença do experimento pelo experimento, sem preocupação com aprendizagem do conteúdo, o que apenas ratifica erroneamente a função da experimentação na sala de aula e na aprendizagem de conceitos científicos.

5. CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Os vídeos educacionais podem servir como uma ferramenta de auxílio ao professor, podendo dar maior dinamicidade para a aula, sendo uma metodologia que está mais incluída no dia a dia do aluno. Neste sentidoquando os vídeos trabalham com experimentos, servem como complemento à discussão em sala de aula, a visão macroscópica do conceito, o que é um auxílio à compreensão. Entretanto, com o descaso da abordagem conceitual, cabe ao professor ter certos cuidados em sala de aula, complementando as demonstrações, mostrando aos alunos as possíveis falhas existentes, o que pode evitar e esclarecer o uso do experimento pelo experimento tão somente.

6. AGRADECIMENTOS

UFG, LEQUAL, PROGRAD

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] WERTHEIN, J. A Sociedade da Informação e seus desafios. Ci. inf. Brasília, v **29,** n 2, p 71-77, maio/ago 2000.

[2] CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

[3] BERLLONI, M. L. Mídias-educação ou comunicação educacional? campo novo de teoria em formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

[4] BRITO, G. da; PURIFICAÇÃO, I. da; Educação e novas tecnologias: um re-pensar. 2 ed. rev. atual. Curitiba: Ibex, 2008.

[5] CORREA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLi, Carla Viana (Org.) Novas

Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autências, 2002, p.43-50.

HERCULANO, Mariana Ferreira. LEQUAL – Instituto de Química, UFG Campus Samambaia, e-mail:mahferreira.mf@gmail.com
SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. LEQUAL – Instituto de Química, UFG – Campus Samambaia
e-mail: marlon @ufg.br
Fonte Financiadora: UFG

A COLEÇÃO KARAJÁ W. LIPKIND (1938) COMO EIXO TRANSVERSAL PARA A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E INTERCULTURAL*

MORAIS, Marília Caetano Rodrigues[1]; **LIMA FILHO**, Manuel Ferreira[2]

Palavras-chave

Karajá; coleções etnográficas; educação patrimonial; interculturalidade.

Justificativa

Em 1991, Berta Ribeiro, importante referência na elaboração de instrumentos para os estudos de cultura material indígena, analisa criticamente, com Lucia Hussak van Velthen, a necessidade de redefinição do papel social dos museus etnográficos, a partir da nova perspectiva lançada aos *objetos* pelos estudos da chamada "História Nova" (RIBEIRO; VELTHEM, 1991). A proposta apresenta avanços para a pesquisa com coleções etnográficas ao reconhecer o papel político destas para os grupos indígenas que as produziram. As autoras buscaram inserir a temática da cultura material em um movimento mais amplo de "recontextualização", no qual os artefatos ganham vida e significado.

A cultura material Inỹ[3] envolve técnicas de construção de casas, tecelagem de algodão, adornos plumários, artefatos de palha, madeira, minerais, concha, cabaça, córtex de árvores e cerâmica (LIMA FILHO, 1999). Sendo que a produção, os usos e significados dos artefatos, foram mais explorados, nas pesquisas etnográficas, relacionados aos estudos das cerâmicas e das *Ritxko* – bonecas Karajá que no ano de 2012 foram registradas, por meio do IPHAN, como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, nas categorias "Ofício e modos de fazer e "Formas de expressão", dando visibilidade nacional para os Inỹ.

---

*Resumo revisado pelo orientador do projeto Prof. Dr. Manuel Ferreira Lima Filho (FCS/UFG).

[1] **MORAIS**, Marília Caetano Rodrigues. Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdade de Ciências Sociais. Email: mmoraisufg@gmail.com.

[2] **LIMA FILHO**, Manuel Ferreira FCS/UFG. Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdade de Ciências Sociais. Email: manuellimafilho@gmail.com.

[3] Inỹ é como se autodenominam os povos indígenas mais conhecidos na literatura antropológica como "Karajá", sendo classificados em 3 subgrupos linguísticos: Javaé, Xambioá e Karajá propriamente dito. As aldeias Inỹ estão localizados na região central do Brasil (Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará). Como esse trabalho versa sobre o subgrupo "Karajá propriamente dito", sigo a indicação de Andrade (2016) e utilizo a autodenominação Inỹ somente para me referir a eles.

Dentro dessa discussão e a partir de uma experiência etnográfica compartilhada com professores indígenas do povo Inỹ Karajá, alunos do NTFSI, se faz pertinente pensar as coleções etnográficas através de paradigmas que atentem para a necessidade de revisitar os acervos e rediscutir as condições em que foram elaborados, para as implicações dos estudos de coleção e para os desafios da interação entre grupos indígenas e museus, (re)apresentando a coleção W. Lipkind aos interlocutores desta pesquisa no sentido de uma "nova coleta" e de uma "recontextualização" (RIBEIRO; VELTHEM, 1991) dos artefatos e colocando-a à disposição de suas demandas.

Objetivos

William Lipkind (1904-1974), antropólogo estadunidense, coletou em 1938 e 1939 cerca de 527 artefatos de origem Javaé, Kaiapó, Tapirapé, Karajá e outras que ainda não tem procedência especificada na documentação. A coleção se encontra no Museu Nacional do Rio de Janeiro, denominada por "Coleção William Lipkind".

Trabalhando com essa coleção e tendo como referencial central as narrativas mitológicas dos Karajá a respeito do lugar dos artefatos em sua cosmologia, a partir do projeto acadêmico intitulado "Compartilhar Saberes: o fluxo das coisas Karajá e a coleção William Lipkind do Museu Nacional, UFRJ", este trabalho teve como objetivo construir um diálogo entre educação patrimonial, educação intercultural e cultura material, explorando a seguinte problemática: como o estudo da coleção W. Lipkind, a partir de um diálogo intercultural e da educação patrimonial, pode contribuir para a formação dos professores indígenas Inỹ do curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás?

Metodologia

O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígenas (NTFSI) da UFG oferece o curso de Licenciatura Intercultural para estudantes indígenas de 25 povos da região Araguaia-Tocantins e do Xingu, dentre eles, o povo Inỹ. Ao longo do ano são realizadas duas etapas de aulas em Goiânia-GO e duas etapas de aulas e acompanhamento pedagógico em terras indígenas. Durante a pesquisa, participei como "monitora" nas aulas do NTFSI em Goiânia, e estabeleci as relações de interlocução que me possibilitaram realizar: entrevistas etnográficas sobre os artefatos da Coleção William Lipkind (janeiro a maio/2018); e uma breve experiência etnográfica em terra indígena, nas aldeias JK e Santa Isabel do Morro (Ilha do Bananal – TO),

junto ao comitê de orientação Karajá do NTFSI (07 a 11/maio de 2018).

Tais encontros possibilitaram a realização de entrevistas etnográficas que aconteceram em uma dinâmica de oficinas, com Idjaruma Karajá, Dibexia Karajá, Djuassa Karajá e Iwraru Karajá no Museu Antropológico da UFG; e com Wahuka Karajá no Departamento de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce/GO). Utilizando 114 *cartões fotográficos*[4] dos artefatos da coleção W. Lipkind, classificados como de origem do subgrupo "Karajá", e suas fichas museográficas. As entrevistas foram conduzidas, numa perspectiva de diálogo intercultural entre indígenas, uma coleção de artefatos de seus antepassados, estudantes de antropologia em fase de iniciação científica (entre os quais me incluo) e do Prof. Dr. Manuel Ferreira Lima Filho, antropólogo e orientador deste projeto.

Resultados

O estudo do patrimônio cultural pode ser abordado a partir de diversas perspectivas, revelando a sua complexidade quando apresenta relação direta com temas como "identidade, cidadania, diversidade cultural, memória e direitos humanos" (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005). A educação patrimonial tem o potencial de despertar nos estudantes o interesse em apresentar respostas a questões relativas à vida pessoal e coletiva que é produzida e reproduzida no berço das culturas. Ou seja, a educação patrimonial "consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva" (HORTA, 1999).

O NTFSI tem como princípios epistemológicos a transdisciplinaridade e a interculturalidade. Conforme pode ser observado na proposta curricular do curso, esses princípios devem ser entendidos de maneira extremamente dialógica. Nas aulas do Tema Contextual "Patrimônio Cultural", ministrado pela professora Luciana Dias, que acompanhei como monitora (janeiro-fevereiro/2018), percebi em um esforço epistemológico e prático de discutir a categoria "patrimônio" também como um instrumento de cidadania e de efetivação de direitos humanos para os povos

[4] Fotografias impressas (em papel couchê, L2, fosco) dos objetos da coleção Karajá William Lipkind, depois recortadas e plastificadas, formando cartões (ANDRADE, 2016).

indígenas. Dessa forma, a educação patrimonial se faz também uma educação para e pela cidadania.

Diferenciando a interculturalidade “funcional”, que opera a partir de um discurso de multiculturalismo neoliberal, de uma perspectiva crítica da interculturalidade, que esteja enlaçada com uma pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2013; CANDAU, 2010), a ideia central que fora difundida durante as aulas foi que o patrimônio cultural pode ser estudado de forma a compreender seus sentidos e significados em contextos culturais indígenas, a partir do momento em que a perspectiva intercultural crítica tensiona os limites compreensivos e explicativos de patrimônio cultural como categoria ocidental e, muitas vezes, colonizadoras.

Ações de educação patrimonial desse tipo, sob uma perspectiva intercultural e de-colonial, pode despertar nas comunidades indígenas, por meio dos professores em formação, a necessidade de resgate e/ou de preservação de seus bens patrimoniais locais, de suas histórias, narrativas e modos de vida. Oferecendo, também, subsídios teóricos e técnicos para aqueles que desejarem seguir com o processo de inventário, tombamento e patrimonialização através dos órgãos responsáveis.

Conclusões

Ao apresentar a Coleção William Lipkind a grupos de professores indígenas do povo Inỹ, utilizando cartões fotográficos, ouvi deles demandas sobre o que fazer com tal material. As propostas que ganharam destaque foram: a utilização das fotografias na produção de materiais pedagógicos para alfabetização e para oficinas de redação, visto que a partir daqueles artefatos é possível relacionar uma série de outros temas contextuais; o interesse em levar as fotografias até seus familiares mais velhos, para poder aprender sobre aqueles artefatos que os mais jovens não conheciam, ou sabiam poucas informações sobre eles; e a necessidade de um museu que seja na aldeia, no sentido de que possam eles mesmos contarem sua própria história por meio de seus artefatos culturais.

Foi notável que esses professores indígenas, que vem assumindo cada vez mais posições de liderança em suas aldeias (NUNES, 2016), demonstraram um interesse em lutar por uma por uma “auto-representação” e por um “museu primeira pessoa”, em um momento que estão eles próprios fazendo pesquisa sobre seus

artefatos, como pude notar acompanhando alguns trabalhos de estágio de alunos Inỹ do NTFSI.

É, portanto, no movimento de retomada da materialidade na Antropologia, que encontramos espaço para empreender uma exegese sobre artefatos localizados em acervos de museus, expondo os artefatos, a pesquisa de fontes históricas e os dados museográficos aos olhos e à voz das populações atuais que descendem daquelas de que tais materiais falam (OLIVEIRA, 2007), no sentido de saber como esses materiais podem contribuir em suas formações como professores, de que apresentassem suas demandas.

Referências

CANDAU, Vera Maria de; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina.; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília, IPHAN: Museu Imperial, 1999.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira**.** Karajá. In: ENCICLOPÉDIA DOS POVOS INDÍGENAS. 1999. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja>. Acesso em: 08 jul. 2018.

NUNES, Eduardo Soares**. Os "antigos" e o "pessoal de hoje" no mundo dos brancos.** Brasília, DF: PPGAS/UNB. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O retrato de um menino Bororo: narrativas sobre o destino dos índios e o horizonte político dos museus, séculos XIX e XXI. In: **Tempo.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 73-99, 2007.

RIBEIRO, Berta G.; VELTHEM, Lucia H van. Coleções Etnográficas – Documentos materiais para a história indígena e a etnologia. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP/SMC, 1991. p. 103-112.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a "alma nas coisas" e a coisificação do objeto. Horiz. antropol., Porto Alegre, v.11, n. 23, p. 37-50, jun. 2005.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, v. 1, 2013.

Fonte Financiadora: Programa Institucional de Bolsas de Licenciatura da UFG.

DIVERSIDADE CULTURAL E ETNICORRACIAL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE ENSINO DE GOIÂNIA E ENTORNO

LEITE, Mayane do Nascimento Lima;
RATTS, Alecsandro J. P.

Palavras-chave: Planos Municipais de Educação, Comunidades Etnicorraciais, Cultura, Entorno de Goiânia.

Justificativa/Base teórica

Este trabalho é uma abordagem referente à identificação nos planos educacionais municipais vigentes desde o ano de 2015 no município de Goiânia e entorno de temas como: A diferenciação de culturas, etnias e grupos raciais presentes no território, na sociedade e educação do país. Propomo-nos a fazer uma analise de pesquisas e levantamentos sobre as comunidades encontradas na capital e seu entorno considerando os municípios de Aparecida de Goiânia e Trindade como entorno imediato. A área proposta foi selecionada por concentrar muitos migrantes e uma população negra acima de 50% (RATTS, 2015). Também se justifica sua escolha pela existência em Trindade em Aparecida de Goiânia de grupos ciganos (MOTA, 2015; COUTO, 2013) e quilombolas (MUNIZ, 2016; OLIVEIRA, 2015). Com o objetivo de identificar e analisar os aspectos da diversidade cultural e etnicorracial nos planos municipais de educação de Goiânia e municípios do entorno imediato. Através do levantamento de documentos oficiais, levantamento bibliográfico sobre politicas educacionais, diversidade cultural, etnicorracial e identidades territoriais e sistematização de analise dos dados. Durante o período das analises foram constatados nos documentos semelhanças nos textos, termos e estrutura dos mesmos. O que pode ser pensado é que existe certa desatenção do poder publico com os possíveis impactos que podem ser gerados pela desvalorização de temas tão relevantes para o contexto educacional como cultura, raça, gênero e etnia.

OBJETIVOS

O estudo tinha como objetivos identificar e analisar aspectos da diversidade cultural e etnicorracial nos planos municipais de educação (PME) de Goiânia e municípios do entorno, Aparecida de Goiânia e trindade por registrarem comunidades quilombolas (MUNIZ, 2016; OLIVEIRA, 2015) e ciganos (MOTA, 2015; COUTO,

2013). Refletir acerca da diversidade cultural e etnicorracial em Goiânia e no entorno, tendo em vista a formação do estado de Goiás e do Brasil e sua relação com a educação na perspectiva governamental; Elaboração de artigos para apresentação e publicação em eventos.

METODOLOGIA

Num primeiro momento a metodologia principal foi o levantamento de documentos oficiais como os planos municipais de educação, com foco na cidade de Goiânia e municípios de seu entorno: Aparecida de Goiânia e Trindade. Levantamento bibliográfico sobre políticas educacionais, diversidade cultural, etnicorracial e identidades territoriais. Sistematização e análise dos dados.

RESULTADOS

O Plano Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (PME 2015-2025) contém em suas diretrizes, metas e estratégias menções aos termos que buscamos em seu conteúdo. Tratando de temas como *educação das relações etnico-raciais*, *historia e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Que por sua vez são de exterema importancia por se tratar de um município com registro de povos ciganos que se encontram na vila Brasicon, e comunidades quilombolas que se encontram nos bairros Jardim Cascata e vila Del Fiori, mas também com uma alta taxa de população negra (RATTS, 2015)

Traz em suas 20 metas para a educação termos como *inclusão*, *diversidade*, *equidade*, existem vários artigos e metas dedicados à diversidade cultural étnico-racial, porém não trata especificamente de sua população cigana, utiliza o termo itinerante para se dirigir aos trabalhadores/profissionais nessa condição. E as estratégias para atingir as metas relacionadas à diversidade cultural e étnico-racial são demasiadamente amplas e genéricas, o que no caso dificulta uma execução satisfatória, visto que a participação dessas populações manteve-se apenas na possibilidade de participação do planejamento escolar, o que onera o objetivo. Borges e Santana (2016) falam sobre a dificuldade no acesso as escolas, principalmente no CMEI para a população quilombola Jardim Cascata.

No município de Trindade, a comunidade de ciganos da etnia Calon se localiza na Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, a comunidade é em sua maioria católica, mas pratica outras religiões. Temos também no município a comunidade quilombola

Vó Rita, localizado nos setores, Bela Vista, Pai Eterno e Sul, que se originou com a descendente de escravos Rita Felizarda de Jesus, vó Rita.
Foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares em 2009. Com suas tradições e religiosidade afro-brasileira tem costumes de benzimento ainda preservados pelas filhas de vó Rita (CAMINHOS TECEM SONHOS, 2013).
O PME (2015-2025) do município de Trindade contém vários trechos de intensa semelhança com o de Aparecida de Goiânia, também possui artigos e 20 metas, porém palavras como étnico-racial e diversidade cultural aparecem com frequência inferior. Com várias distinções em seu conteúdo o PME de Trindade contempla em sua maior parte a questão dos índices de desempenho, e metas para evitar a evasão e diferenças no nível de aprendizagem numa mesma faixa etária, mas existem partes que tem total compatibilidade de escrita com o PME de Aparecida de Goiânia.
O município de Goiânia capital do estado não possui comunidades étnico-raciais registrados em seu território, no entanto no Censo 2010 do IBGE, residiam na capital do estado 1928 indígenas, e mais de 50% da população se declararam preto ou pardo (RATTS, 2015).
O PME (2015-2025) de Goiânia traz varias especificações sobre as comunidades étnico-raciais com alguns trechos que tratam da temática desse trabalho destacados a seguir. O município de Goiânia tem o plano com maior numero de metas e estratégias voltadas para a temática de todos os municípios analisados, é importante destacar que é o único que trata da “itinerância” para populações e não classe trabalhadora enquadrando no contexto uma característica dos povos ciganos. Nos demais trechos o texto mantem uma proximidade de grafia compatível, com trechos muito semelhantes aos demais planos.

CONCLUSÃO

Nos três municípios analisados área proposta por concentrar muitos migrantes e uma população negra acima de 50% (RATTS, 2015). Também se justifica sua escolha pela existência em Trindade em Aparecida de Goiânia de grupos ciganos (MOTA, 2015; COUTO, 2013) e quilombolas (MUNIZ, 2016; OLIVEIRA, 2015). Os planos municipais de educação foram analisados buscando reconhecer de que maneira são tratadas as temáticas da diversidade cultural e etnicorracial nos planos municipais de educação, de maneira geral os três municípios em questão abordam

as temáticas e propõe algum tipo de estratégia, mas os textos são cristalizados, repetitivos, genéricos e de estratégias que não são de fácil compreensão/execução para os profissionais da educação. A expectativa é de que ate o final de sua vigência os resultados esperados no que diz respeito ao tema central desse trabalho sejam alcançados pelo menos no que diz respeito à qualificação dos professores e professoras para atender a demanda de educação escolar para a escola do campo, indígena e comunidade quilombola. Refletindo dessa maneira no ambiente escolar, praticas pedagógica e consolidação de temas com uma importância fundamental para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RATTS, Alecsandro J. P. **Territórios e espacialidades etnicorraciais urbanas: grupos negros, quilombolas, indígenas e ciganos na Região Metropolitana de Goiânia.** Projeto de Pesquisa. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2015.

MUNIZ, Mário Braz. **Reencontro de trajetórias: A constituição da territorialidade no Quilombo Urbano do Jardim Cascata**. 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a Cultura Cigana: Uma Proposta de Inclusão ao Currículo Escolar em Trindade-GO** [manuscrito] / Maria Lúcia Rodrigues MOTA. - 2015. Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

BORGES, J. C.; SANTANA, B. P**.. Quilombo Urbano Jardim Cascata: Direitos Sociais e Cidadania se Uma População Etnicamente Diferenciada**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. Vol. 3 N.1 jan-jul. 2017.

MEC/SASE. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

COUTO, E. K. N. N.. **O Meio Ambiente dos Ciganos de Aparecida de Goiânia GO**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. 2013. p. 213-236.
BRASIL CIGANO. **Relatório executivo: I semana nacional dos Povos Ciganos**. 1. Ed. Brasília, DF, 2013. 50 p.

OLIVEIRA, Fernando B.; D'ABADIA, Maria Idelma V.; **Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros**. Élisée, Rev. Geo. UEG – Anápolis, v.4, n.2, p.257-275, jul. /dez. 2015. Disponível em: http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/viewFile/3712/2822. Acesso em 9 de setembro de 2018.

CAMINHOS TECEM SONHOS. **Duas histórias uma herança: as comunidades negras de Palmeiras e vó Rita, em Goiás**. 1. Ed. Brasília, DF, 2013. 61 p. Disponível em: http://www.valec.gov.br/download/bibliotecafns/livro/livroquilombolas.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2018.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, aprova o plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providencias**. GOIÁS, 2015.

APARECIDA DE GOIANIA. **Lei complementar n° 107, de 05 de agosto de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025**. GOIÁS, 2015.

TRINDADE. **Lei n° 1.626 de 11 de junho de 2015, aprova o plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providencias**. GOIÁS, 2015.

LEITE, Mayane do Nascimento Lima. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais - IESA. may_lima123@hotmail.com

RATTS, Alecsandro J. P. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais – IESA. alex.ratts@gmail.com

Fonte de Financiamento: Prolicen – UFG – 2017/2018

DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FEFD/UFG

ROSA, Milena Louise Rodrigues[1]; **NICOLINO**, Aline da Silva.[2]

Palavras-chave: educação física, formação acadêmica, gênero, sexualidade.

Justificativa/Base teórica

A presente pesquisa surgiu a partir de vivências que tive durante o curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG), nos anos de 2016 e 2017, ao presenciar argumentos e atitudes sexistas e machistas reproduzidos por docentes e discentes, durante as disciplinas de Handebol e Futebol. As diferenças relacionadas aos aspectos fisiológico e anatômico estavam orientando a divisão entre alunas e alunos durante algumas aulas e reforçando as diferenças de traços de personalidade, movimento corporal, comportamentos, interesses, modos de vestir, capacidades, habilidades de homens e mulheres. Discursos, portanto, que não levam em conta que uma pessoa é produto da interação no contexto social que está inserido/a (GOELLNER et al., 2017).

Partindo de certo inconformismo sobre estas questões dentro da unidade acadêmica decidi investigar as monografias produzidas da FEFD, em mais de duas décadas, para identificar e analisar o que vem sendo discutido nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Goiás sobre gênero e sexualidade. A escolha por esse material se deu por entender que constitui uma importante fonte de pesquisa para identificar o quê e como as questões de gênero e sexualidade estão sendo compreendidas, sistematizadas e problematizadas nesses cursos de formação.

Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as discussões de gênero e sexualidade presentes nos trabalhos de final de curso, da Licenciatura e do Bacharelado, em Educação Física, de uma universidade pública de Goiânia/GO. E como objetivos específicos identificar e mapear as monografias impressas e digitais concluídas até o ano de 2017, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura e

[1] Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. rosamilenalouise@gmail.com
[2] Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. aline.nicolino@gmail.com
*Revisado pela orientadora do Projeto: profa. Aline da Silva Nicolino

Bacharelado em Educação Física da FEFD/UFG, que trazem a discussão de gênero e sexualidade; levantar quais os saberes sobre essas temáticas são apresentados nesses trabalhos, analisando: as demandas que justificaram a realização do estudo, os objetivos, os referenciais que guiaram as análises e os resultados apresentados nos trabalhos.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo descritiva por permitir utilizar técnicas padronizadas para a coleta das informações, visando conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la (GONSALVES, 2007; RUDIO, 1990), valendo-me da pesquisa documental, por estar restrita a documentos escritos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Ao que se refere aos passos metodológicos, primeiramente fiz a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da FEFD/UFG, disponível em formato digital para identificar compreender e analisar o que os PPPs apresentam sobre gênero e sexualidade.

Em um segundo momento, o levantamento se deu na Sala de Estudos da FEFD/UFG - local em que as monografias estão armazenadas e disponibilizadas de forma impressa para consulta pública, em que foram utilizados os seguintes critérios: monografias produzidas por estudantes de Licenciatura e Bacharelado FEFD, no período de 1994 até 2017, com discussões sobre gênero e/ou sexualidade. Também realizei uma busca no sítio Repositório Institucional da UFG, em que estão disponíveis monografias digitais a partir do ano de 2015.

Realizei a leitura dos títulos das monografias selecionando as que tinham as palavras: gênero, sexualidade, meninas/os, feminino, masculino, mulher, homem, sexo, identidade e equidade. Por seguinte, realizei a leitura do Resumo e da Introdução de cada monografia, visando verificar quais monografias traziam discussões sobre gênero e sexualidade, sendo selecionadas 40 monografias. Após tais procedimentos, fiz a leitura da Introdução, das Discussões, assim como da Conclusão e das Referências, para levantar quais os saberes sobre gênero e sexualidade são apresentados nas monografias. Por último, fiz uma leitura de todo conteúdo das monografias, até mesmo dos agradecimentos e dedicatórias que trazem um pouco da vida da/o autora/r, por fim cheguei a um total de 27 monografias produzidas na FEFD/UFG entre os anos de 1994 e 2017 que discutem gênero e/ou sexualidade.

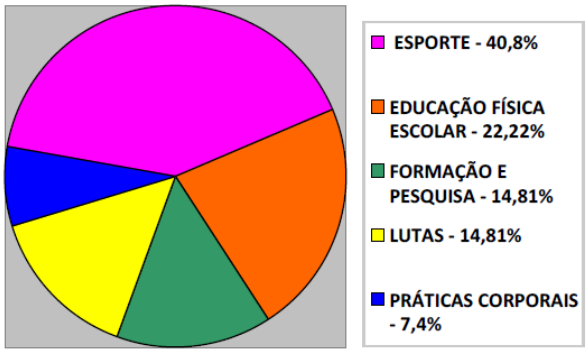
Foram produzidas aproximadamente 1300 monografias entre os anos 1994 e 2017, mas apenas 27 (vinte e sete) deste total apresentam discussões de gênero e/ou sexualidade. Dentre elas, apenas 7 (sete) monografias foram produzidas por homens e as outras 20 (vinte) por mulheres. E somente duas monografias foram produzidas por estudantes do curso de Bacharelado, as quais discutem sobre participação feminina no Taekwondo e o gênero de quem faz pesquisa na Educação Física. Por fim, dividi as monografias em 5 (cinco) subtemas que mais apareceram nas discussões: Esporte, Educação Física Escolar, Formação e Pesquisa, Lutas, Práticas Corporais.

Nesse levantamento, foram encontradas monografias que tratavam da corporeidade. Contudo, compreendi que o tema "escapava" aos objetivos propostos nesta pesquisa e demandava discussões voltadas ao corpo. Encontrei também uma monografia que discutia sobre sexualidade, mas ao ler observei que a discussão era biologicista com esclarecimento meramente sobre a anatomia e fisiologia humana e não apresentava uma discussão sobre identidade sexual, assim, não entrou nas análises desta pesquisa de iniciação científica.

Resultados

Durante o levantamento o resultado final encontrado foi o seguinte: 11 (onze) monografias com o subtema Esporte; 5 (cinco) monografias sobre Educação Física Escolar; 4 (quatro) monografias sobre Formação e Pesquisa; 4 (quatro) monografias sobre Lutas; 2 (dois) sobre Práticas Corporais. Segue a seguir gráfico 1 com os resultados:

Gráfico 1 – Monografias divididas por subtemas.



No presente gráfico é possível observar que houve um número maior de produções sobre Esporte, seguido por Educação Física Escolar. O subtema Pesquisa e Formação, bem como o subtema Lutas tiveram o mesmo número de

produção. E em menor quantidade foram produzidas monografias com o subtema Práticas Corporais.

Observei que a principal demanda para produção das monografias foi pessoal e em alguns poucos casos foi acadêmica. Na maioria das monografias as/os autoras/es já tinham vivenciado algo relacionado com a discussão de sua produção, até mesmo antes de entrar na faculdade.

As autoras e autores das monografias tinham como objetivos similares apresentarem críticas quanto a divisão existente entre homens e mulheres presente na Educação Física seja nos esportes, nas práticas corporais, nas lutas e nas escolas. Também discutiram sobre práticas discriminatórias em relação as identidades sexuais.

Apresentaram como problema a ausência de discussão sobre gênero e sexualidade durante a formação acadêmica, e ainda foi feita sugestão de reformulação do PPP da FEFD/UFG. A ausência de uma disciplina curricular que discuta sobre gênero e sexualidade durante a formação em Educação Física demonstra um silêncio que ensina e que limita, essa falta de discussão acadêmica gera um "processo constituído fundamentalmente por conhecimentos anátomo-fisiológicos, que trazem a heterossexualidade como a 'verdade' sobre a sexualidade" (NICOLINO; PARAÍSO, 2018). E essa limitação terá reflexos nas escolas, pois formará professoras/es que não sabem lidar com questões de gênero e sexualidade em suas aulas e preferem silenciar.

Nos resultados as autoras e os autores descreveram sobre a necessidade das escolas terem projetos ou ações voltados para a discussão desses temas, para que assim não tratem gênero e sexualidade como tabu e não sejam omissas em práticas preconceituosas e discriminatórias, haja vista que o "silêncio docente organiza um determinado tipo de ordenamento 'pedagógico', ao consentir com a naturalização de uma lógica heterossexual" (NICOLINO; PARAÍSO, 2018, p.101). Também descreveram que algumas mudanças já ocorreram, por exemplo: as mulheres terem o direito de praticarem futebol, mas ainda existem questões que necessitam de mudanças como a remuneração salarial igual tanto para homens quanto para as mulheres.

Conclusão

Notei o quanto é urgente e necessário inserir no PPP dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Faculdade de Educação Física e Dança discussões

de gênero e sexualidade durante a formação acadêmica. Acredito que a presença dessas questões no currículo, possibilite as/aos discentes da unidade uma formação mais completa, com mais possibilidades de convívio social e político, sobretudo, no contexto escolar. Atualmente há uma tentativa de evitar e proibir discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos com "estratégias de poder que tentam controlar os currículos, e jogar para o silêncio as questões de gênero e sexualidade", contudo "há possibilidade de se formar resistências efetivas" e assim, lutar para mudar a realidade de preconceitos e descriminações na escola, na família, no esporte, entre outros lugares (PARAÍSO, 2016, p. 406-407).

Creio que uma pesquisa necessita ter um reflexo para além da comunidade científica e acadêmica. Acredito que com estas discussões e reflexões sendo realizadas durante a formação acadêmica elas poderão refletir nas aulas de Educação Física dentro das escolas, nos clubes esportivos, nas academias de lutas e em outros espaços, e mudar a realidade que vivemos. Possibilitando a formação de pessoas que respeitem as diversidades sociais e assegurem as equidades de direitos.

Referências

GOELLNER, Silvana Vilodre; ANJOS, Luiza Aguiar dos; ANDRES, Suélen de Souza; BENDER, Natália. **Formação Em Programas Sociais: Pelc E Vida Saudável (Educação À Distância - Ead)**. Ministério do Esporte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo – SP: Editora Atlas, 2003.

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Escolarização Da Sexualidade: O Silêncio Como Prática Pedagógica Da Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 93-106, jan./mar. de 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A Ciranda do Currículo com Gênero, Poder e Resistência**. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 15 ed. Petropólis: Editora Vozes, 1990.

Fonte de financiamento: PROLICEN/UFG

BASE NACIONAL COMUM CURRICUL
Uma abordagem crítica na perspectiva de Bau

RODRIGUES, Mirian
FERREIRA JR,Wanderley José (Orientador).

a) Justificativa/Base teórica

O presente plano de trabalho intitulado *Base nacional comum curricular – Uma abordagem crítica na perspectiva de Bauman tem* como principal motivação para realização dessa pesquisa, a constatação do descompasso entre as inúmeras teorias e propostas de práticas e estratégias de ensino e aprendizagem, as leis e políticas educacionais para tentar manter o jovem na escola e a realidade objetiva, o mundo da vida, da economia, da cultura, do trabalho e da família imersos em uma realidade na qual a única permanência é a impermanência de todas as coisas.

Seria ainda possível realizar propostas educacionais com conteúdos válidos para toda vida e que visam o respeito, a reciprocidade, a colaboração diante de uma realidade que acirra a competição, reduzindo-nos à condição de meros consumidores? Novos agenciamentos dos saberes diluem os limites entre as especializações consolidando uma visão holística, sistêmica e complexa do conhecimento e da própria realidade o que impõe novas exigências, desafios e alternativas à escola da Educação básica

Uma de nossas referências básicas será a obra do sociólogo Sygmund Baumann para o qual a passagem de uma *modernidade sólida* para uma *modernidade líquida*, fluída, leve, fugaz relativizam as noções de verdade, valor, método, sujeito e outros

---

Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto – Wanderley J. Ferreira Jr. – FE/UFG)".

conceitos operatórios da racionalidade técnico-científica colocando em questão modelos teóricos e práticas, particularmente no campo da educação.

A partir desse contexto dominado pela contingência e em constante mutação, perguntamos aqui se ainda podemos confiar em políticas educacionais como a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante esclarecer os pressupostos teóricos da BNCC e as práticas formativas-pedagógicas que ela pode induzir ao pretender ensinar certas competência (A BNCC aponta 10 competências e suas dimensões) que podem, se não forem bem compreendidas e trabalhadas em condições adequadas, podem reduzir a educação à sua dimensão profissionalizante ou cair em um experimentalismo que desvirtua o sentido da Educação Básica tal como preconizado pela Constituição, pela LDB e pelas Diretrizes para Educação Básica.

Uma questão que se coloca aqui é como obter o comprometimento dessa juventude com sua própria formação em uma escola que ainda tem a ilusão de poder “educar para toda vida” em uma realidade marcada pela contingência?

Algumas Ilusão de políticas públicas como a BNCC seria confiar na ideia de que a educação pode consistir ainda em um “produto” feito para ser apropriado e conservado por toda vida e ao mesmo tempo voltado para aquisição de competências e habilidades demandadas pelo mercado.

Veremos com Bauman que em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos consolidados, os esquemas cognitivos sólidos - objetivos últimos da educação ortodoxa – transformam-se em desvantagens. (Cf. BAUMAN, 2010, p.47). A educação, educadores e gestores tem que estar atentos de que não se pode mais pensar e estabelecer estratégias de aprendizagem procurando formar e moldar o comportamento no qual era clara e fixa a diferença entre os caminhos certos e errados.

Ainda seria possível ser educador em uma época de crescente bestialização-alienação das pessoas reduzidas à condição aviltante de mercadorias, consumidores e usuários de tecnologias que não dominam?

Em uma época que nos impõe uma certa visão fatalista de uma realidade cada vez mais hiper-realizada por imagens e em constante mutação, será que as políticas educacionais tipo a BNCC e teoria pedagógicas ainda poderão escolher entre ser

um ato de emancipação/resistência do sujeito ou uma pura e simples adaptação a uma forma de existência administrada e esvaziada?

No segundo momento da pesquisa vamos fazer uma abordagem de alguns aspectos básicos da BNCC estabelecendo um contra ponto com algumas reflexões de Bauman. Nossa referência: (3ª Versão) da BNCCpara o Ensino Médio. Nosso objetivo apontar algumas possibilidades e limites tendo como pano de fundo algumas reflexões de Bauman sobre a educação.

Com Baumann, perguntaremos até que ponto tais políticas não visam senão adaptar as capacidades humanas ao ritmo desenfreado das mudanças do mundo, criando a ilusão de que é possível ensinar conteúdos, exercitar competências e habilidades que podem ser úteis para vida toda.

No segundo momento da investigação, vamos analisar alguns aspectos da BNCC - referencia algumas abordagens críticas da mesma feita por educadores e entidades - além de tentar estabelecer seus limites e possibilidades numa época marcada pela incerteza e contingência.

Aspectos da BNCC a serem analisados: A - explicitar a relação da BNCC com outros documentos oficiais - a Constituição, a Lei 9.394/96 (LDB), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o PNE (a BNCC cumpre a meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE) - fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem). Vamos mostrar aqui que a Base Nacional Comum Curricular é uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005. Dentre as 20 metas do PNE, quatro delas tratam da BNCC, com destaque para as seguintes estratégias. Tentamos mostrar como a LDB articula de maneira mais detalhada a necessidade de uma parte diversificada do currículo; estabelece que a base comum deve compreender o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, educação física, língua estrangeira moderna, música e educação ambiental.

Vamos analisar a concepção de conhecimento, educador e educando subjacente a BNCC e aquela exigida por uma época marcada pela contingência e incerteza. Analisar através de documentos oficiais, de entidades e fóruns de discussão como

está o processo de implantação da BNCC no Estado de Goiás nas instancias estadual e municipal.

Algumas questões nortearão a analise da BNCC: Em que medida a BNCC pode efetivamente contribuir para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver as competências propostas, como isso será avaliado? De que forma a BNCC vai impactar a formação docente, nas graduações em Pedagogia, nas licenciaturas e na formação continuada? Qual a relação da BNCC com os currículos das escolas, já que a BNCC não pretende substituir currículos, mas apenas indicar o que as crianças e os adolescentes devem aprender nas diversas disciplinas ao fim de cada ano.

Até que ponto a BNCC não vai intervir na metodologia de ensino nem em projetos, atividades e sequências didáticas desenvolvidos em sala? Em que medida possessões duráveis de conhecimento, daqueles que duram a vida inteira, ainda interessam à escola e aos processos formativos? Em que sentido políticas educacionais como a BNCC podem contribuir ou ser obstáculos para uma re-formação permanente e eternamente inconclusa em uma sociedade que cultua a fugacidade, a rapidez, a substituição, o simulacro e imagens que hiper-realizam o real?

Tentaremos mostrar que, concebidas para um mundo ordenado, a formação escolar moderno-sólida e suas políticas educacionais tipo a BNCC baseiam-se em perspectivas de longa duração, indiferente à novidade, ao acaso, à desordem e pretende alimentar os aprendizes com uma educação para toda a vida.

Assim, vamos estabelecer os limites e possibilidades da BNCC estabelecendo uma espécie de contra ponto com algumas reflexões de Bauman mais claramente voltadas para o campo da educação, mostrando que um *corpus* bem definido e logicamente coerente de habilidades e competências que exigem um longo tempo de aprendizado não é mais visto como vantagem no corrente sistema produtivo no qual o conhecimento, transformado em informação, apresenta-se ultrapassado muito rapidamente, já que o que importa é a relevância momentânea do assunto.

b) Objetivos

Explicitar os aspectos básicos da crítica de Bauman à modernidade, estabelecendo uma espécie de diagnóstico de nosso tempo.

Apontar algumas alternativas e desafios que são colocados a Educação Básica em um contexto de nova configuração do conhecimento proporcionada pelas chamadas novas tecnologias..

Analisar e explicitar os aspectos fundamentais da BNCC, seus marcos legais e epistemológicos tendo como pano de fundo as reflexões de Bauman

c) Metodologia

A metodologia da pesquisa constará fundamentalmente de pesquisa bibliográfica [analise e interpretação de textos]. Em um primeiro momento da investigação vamos fazer uma espécie de diagnóstico do presente reportando a algumas análises do sociólogo Zygmunt Bauman. No segundo momento da investigação, nossa referência básica será 3ª versão da BNCC.

Resultados Esperados

- Publicação de um ou mais artigos em revista especializada.
- Promover uma nova visão no campo da educação básica e contribuir na formação de professores do curso de pedagogia.
- Contribuir, mediante a participação em eventos científicos, para a conscientização da Escola, professores e alunos, acerca dos aspectos básicos e originalidade das mudanças de nossa época e os desafios e alternativas colocadas à educação básica e suas políticas educacionais tipo a BNCC.
- Oferecer subsídios teóricos para uma posterior pesquisa de campo que mostre como está sendo implantada a BNCC no município de Goiânia em pelos menos cinco escolas da educação básica (Fundamental e Médio) e como a proposta e implantação de uma BNCC poderá impactar nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás.
- Contribuir para minha iniciação no campo da pesquisa científica e com minha formação como futura educadora.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão). MEC. Brasília, DF, 2017.

CNTE, nº 2/3 (2008), nº 13 (2013) e nº 16 (2015)

BAUMAN, Z. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Vida para consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____*. Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Medo líquido. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____.Capitalismo parasitário. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

_____ *. Sobre educação e juventude.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FERREIRA JR. Wanderley J. *O ensino da filosofia na educação básica como experiência do pensar* ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 32-42.

DOURADO, Luiz Fernandes et ali *As políticas educacionais e os direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento*. 10 de abril de 2016.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre : imagens e autoimagem. Petrópolis. RJ . Vozes, 2000.

RODRIGUES, Mirian
Pedagogia - Faculdade de Educação - UFG
FERREIRA JR,Wanderley José (Orientador).
Faculdade de Educação – FE
Wanderleyf4@gmail.com

FALANDO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE MATERIAL DE ENSINO PARA O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA[1]

ARANTES, Pedro Henrique Gouveia[2]

FREITAS, Eliane Martins de Unidade[3]

Palavras-chave: **gênero, ensino de história, material didático, mulheres**

Justificativa/base teórica: O presente relatório busca apresentar o desenvolvimento do material didático, material que foi desenvolvido para auxiliar a incrementar a história das mulheres na primeira república em sala de aula, e junto com as histórias das mulheres propiciar o debate entre temas muito importantes como feminicídio, machismo e silenciamento das mulheres na história. Escolhemos trabalhar com a história das mulheres porque vivemos em um país que possuí a quinta maior taxa de feminicídios do mundo. Todos os dias são retratadas as mortes de mulheres por seus parceiros, o assunto domina as mídias, mas não há uma conscientização sobre o tema somente um alarde utilizando a dor das vítimas e da família em busca de audiência. Acreditamos que a ausência da discussão sobre gênero nas escolas contribui para manutenção desse estado de coisas e para ao alto número de crimes de feminicídios dentro do território nacional. Logo, esse material é a tentativa de contribuir levando para o ambiente escolar esses temas para serem discutidos com alunas/os e professoras/es

É de fundamental importância conseguir discutir com crianças e adolescente em formação que as mulheres são agentes históricos, que elas possuem uma história (e que sua história tem a mesma importância que a dos homens). Bem como, que as

---

[1] Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto: (professora) Eliane Martins de Freitas.

[2] ***ARANTES,*** Pedro Henrique Gouveia[2], Universidade federal de Goiás (UFG)/UFCAT, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, pedraok3@gmail.com

[3] **FREITAS**, Eliane Martins de, Universidade Federal de Goiás (UFG)/UFCAT, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, emartinsdefreitas@gmail.com

mulheres não são “destinadas” naturalmente à reprodução, como tantas vezes foram reduzidas a isso ao longo da história.

Tendo isso em vista, a proposta do presente material didático sobre a História das mulheres na primeira república é dar ênfase à importância das mulheres pro nosso país, levantando as discussões sobre gênero, sexualidade e quebrando estereótipos impostos sobre as mulheres. O recorte temático se deu em função de ser o período da luta das mulheres pelo sufrágio e também por melhores condições de trabalho.

Objetivos:

- Produção de material de ensino, voltado para a educação básica, sobre a temática de gênero e sexualidade;
- Contribuir para a melhoria da educação básica, em geral, e ensino de História em particular;
- Estimular o ensino das temáticas, propiciando um diálogo plural no sentido da construção de uma escola não sexistas onde exista igualdade.

Metodologia: A pesquisa deu-se da seguinte maneira: a primeira etapa se caracterizou pela busca simples dos títulos que continham um ou mais dos descritores utilizados. Em seguida selecionamos as produções que abordavam: a história das mulheres no Brasil, história das mulheres na Primeira República e as que falavam sobre as mulheres no período que procuramos mesmo que não fossem somente sobre as mulheres, mas que de alguma forma abordavam a temática.

Chaves de pesquisa	**Base de dados**	**Total por assunto**	**Selecionados**
Mulheres	Scielo	889	8
Mulheres na História do Brasil	BD USP	9.760 *	6
História das mulheres no Brasil	Google Acadêmico	661	11
Mulher: moral e o imaginário 1889 a 1930	Google Acadêmico	82	13
		11.392	**38**

Tabela1: Número de artigos escolhidos por base pesquisada

*busca imprecisa devido à problema no mecanismo de busca do site

Para a produção do material, primeiro buscamos compreender, o que se entendia por material didático e buscar uma forma de produção da qual sentíssemos que se encaixasse melhor no tema proposto, o material didático pode ser produzido

utilizado de diversas linguagens, tendo diferentes abordagens, possuindo diferentes métodos pedagógicos e ideológicos, além disso seus usos podem variar dependendo das/os professoras/es e alunas/os. Segundo Bittercount (2006) são objetos culturais que são criados/adaptados dependendo da situação.

> os materiais didáticos, é preciso destacar, são objetos culturais elaborados, fabricados, distribuídos e consumidos por diferentes sujeitos – educadores como autores intelectuais, editores, gráficos, ilustradores, técnicos diversos em suas especialidades artísticas e domínios tecnológicos, empresários, funcionários governamentais ou de instituições particulares, agentes culturais, além dos próprios alunos e professores. (BITTENCOURT, 2006: 4)

Consideramos o material como um suporte de informação, durante sua produção foi levado em conta a linguagem utilizada e a idade a quem se destinava o material, para a autora tudo que é feito para comunicar um saber da disciplina é entendido como tal, documentos também podem e devem ser entendidos como material didático, a diferença é que seu proposito inicial não era destinado a sala de aula ou até mesmo ao ensino, mas que acabou sendo instrumentalizado pelo educador, usamos no material fotos/imagens, indicações de músicas e documentários/filmes para aprofundar a discussão dos temas tratados ou seja instrumentalizamos documentos para melhorar a apreensão e compreensão do conteúdo.

Para a criação do material foi selecionado algumas mulheres, que graças a pesquisas históricas recentes foi possível “resgatar” a história dessas mulheres, utilizamos das mesmas não para criar uma “história das grandes heroínas” ou “de mulheres à frente do seu tempo”, mas de acordo com PRADO; FRANCO (2012, p.194): “conferindo legitimidade e visibilidade as atividades intelectuais e políticas de mulheres que, de fato, participaram da vida pública no Brasil no passado”. Durante a apresentação esclarecemos que o material se destina a alunas/os do segundo ciclo do ensino fundamental, então as imagens inclusas no material e personagens reais vem como forma didática para conferir legitimidade aos alunos do conteúdo ensinado, mostrando que a história vai além do papel.

Resultados: Em um panorama geral, discutir a vida das mulheres e as relações de poder colocadas a partir da diferenciação de gênero não estiveram sempre colocadas dentro das propostas historiográficas do século XX. Este processo de inserção da mulher como um problema historiográfico ocorreu no Brasil pela própria atividade de

contestação de historiadoras, do movimento de mulheres e feministas no país desde o início do século anterior, mas com uma maior ênfase e difusão na década de 1960.

Sobre os impeditivos de uma discussão sobre a mulher na historiografia tradicional Joana Maria Pedro e Rachel Soihet destacam:

> Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de 'mulher' ou de 'mulheres' como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente 'cautelosa', dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem'. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam. (SOIHET; PEDRO, 2007. p.284)

Trabalhar com a história das mulheres não é tarefa fácil, pois dentre as dificuldades de pesquisa as/os historiadoras/es defrontam-se com a escassez de fontes. Conforme a historiadora Michelle Perrot (2005 e 2007) a falta de fontes de pesquisa sobre as mulheres só começa a ser superada no século XIX, lembrando que a história das mulheres como um campo de estudos da ciência história só se constitui a partir dos anos 1970**.** Destacamos o período com o qual lidaremos e nos propomos a pesquisar durante a vigência deste projeto.

O trabalho em elencar uma bibliografia sobre a Primeira República no se tornou trabalhoso porque em grande parte, aquela historiografia tradicional que fala sobre os acontecimentos, fatos e processos históricos do fim do século XIX até a metade do século XX não traz em si uma discussão sobre as mulheres.

Conclusão: Durante o processo de leitura ficou claro que as mulheres possuem uma história e que atuam como agentes históricos, se envolvendo e mudando a realidade das quais estão inseridas, o maior desafio é levar isso para a sala de aula, tomando todo o cuidado para que não seja dado uma história das "grandes heroínas". Nem favorecendo mulheres de determinas classes sociais em detrimento de outras, o que acabaria resultando numa história estereotipada das mulheres. Nesse sentido buscamos estabelecer um diálogo que mostrasse como as mulheres podem e são capazes de ocupar todos os lugares, utilizando o passando como ferramenta para a

compreensão do presente e perspectivação de um futuro onde as jovens estudantes possam se inspirar e enxergar que podem estar onde quiserem independente do que a sociedade patriarcal preparou para elas. E que os meninos aprendam a respeitar a equidade de gênero e levem esse respeito para fora das salas de aula. Por isso a importância das discussões de gênero em sala de aula dar visibilidade para a história das mulheres e também para romper as fronteiras sala de aula/realidade transformando o que foi aprendido em respeito e empatia e através disso gerar uma sociedade com mais respeito e com menos estereótipos de gênero. Com o material e sua produção observamos a falácia de considerar determinados comportamentos como naturais ou femininos, já que as mulheres sejam de classe alta, pobres, trabalhadoras, brancas, negras, tem capacidade para exercer qualquer atividade, esperamos conseguir mostrar no material, que existe uma infinitude de caminhos a serem seguidos e que as mulheres (principalmente as crianças, foco do nosso material a ser produzido), não precisam seguir o padrão esperado pela sociedade burguesa, o de uma mulher devotada ao lar, aos filhos e ao marido, e que possa se permitir viver e experimentar diversas coisas sem o medo de ser julgada ou de não conseguir por pertencer a determinado sexo, etnia ou orientação sexual e com isso romper com estereótipos e gerar estudantes mais críticos e politizados sobre o tema e que tenham consciência que não existe um padrão a seguir.[i]

Referências bibliográficas:

BASSANEZI, Maria Sílvia. Mulheres que vêm, mulheres que vão. In: PINSKY, Carla Bassanese (org); PEDRO, Joana Maria (org). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p169-193.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções, produções, usos. Mimeo, 2006.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanese (org); PEDRO, Joana Maria (org). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 126-147.

MIGUEL, Raquel de Barros; RIAL, Carmen. Programa de mulher. In: PINSKY, Carla Bassanese (org); PEDRO, Joana Maria (org). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p.148-168.

PERROT, Michelle. As mulheres ou os silêncios da história. São Paulo: Edusc, 2005.

PRADO, Maria Ligia; FRANCO, Stella Scatena. Participação feminina no debate público brasileiro, In: PINSKY, Carla Bassanese (org); PEDRO, Joana Maria (org). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p194-217.

SOIHET, Rachel. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanese (org); PEDRO, Joana Maria (org). Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p.218-237.

[i] Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista (programas de bolsas de licenciatura - Universidade federal de Goiás) Prolicen entre agosto de 2017/2018.

O JOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL[1]

DIAS, Pedro Paulo Galdino Vitorino[2]; **COSTA**, Clarice da Silva[3].

Palavras-chave: teatro, jogo, tradição, educação.

Justificativa/Base Teórica: A experiência artística é uma necessidade de todo ser humano, como afirma Vygotsky (2001). Hoje se reconhece a importância das Artes na formação dos sujeitos, portanto é coerente que o componente curricular Arte faça parte das matrizes curriculares da educação básica, uma vez que constrói benefícios em termos da formação do sujeito, preparação para a vida e para o trabalho. Especificamente no caso do teatro, tem-se uma tradição sólida que se encontra na figura de diretores e atores, como Stanislavski (1983). Este sistematizou métodos para que o ator se instrumentalizasse e estivesse no centro do acontecimento teatral, além de nos apresentar alguns dos fundamentos do teatro.

Com isso, em sala de aula, podemos utilizar como caminho metodológico os Jogos Tradicionais do Estado de Goiás, articulando a cultura popular com o ensino-aprendizagem. Assim, é necessária a reflexão acerca de uma possível metodologia crítica para o ensino do teatro, ao contrário de metodologias que visam apenas à apresentação de peças ao final do semestre letivo. Dessa forma, expandindo as possibilidades de se pensar o fazer teatral nas escolas, pois estamos tratando de um ensino para sujeitos históricos e culturais que agem sobre a natureza através do trabalho. Portanto, reafirmando a importância do teatro na formação do sujeito sensível e crítico, na busca pela autonomia, para que seja transformado e transforme. Para tanto, embasamos este trabalho com os seguintes autores: Vygotsky, Paulo Freire, Stanislavski, Viola Spolin, Ingrid Koudela e Flávio Desgranges.

Objetivos: Estudo a cerca dos Jogos Tradicionais do Estado de Goiás com relação aos fundamentos do teatro encontrados na obra *A Preparação do Ator*, de Constantin Stanislavski, na construção de uma possível metodologia crítica para o ensino do teatro na educação básica.

---

[1] Resumo revisado pelo coordenador/orientador do Projeto Profª. Drª Clarice da Silva Costa.

[2] Voluntário PROLICEN 2017/2018. Acadêmico em Artes Cênicas – Licenciatura (EMAC/UFG). Endereço eletrônico: pedropaulogaldino2@yahoo.com.br

[3] Clarice Costa é docente da Escola de Música e Artes Cênicas, EMAC/UFG, coordena o Grupo de pesquisa e extensão TEATRO LUDOS, claricosta@gmail.com.

Metodologia: Pesquisa bibliográfica das obras que fundamentam o trabalho, com produção de fichamentos. Realizamos pesquisa de campo em Goianápolis, cidade que fica a cerca de 50 km da capital, Goiânia, com entrevistas, para sistematizar fichas com jogos tradicionais e sua relação com os fundamentos do teatro. Observamos aulas de teatro em escolas de ensino básico público em Goiânia, com coleta de dados em diário de bordo. Realizamos quatro aulas a partir da metodologia pesquisada, bem como sua reflexão.

Resultados: Um caminho metodológico que pode ser seguido por quem estuda, desenvolve e ensina a linguagem teatral é o jogo. Este caminho é utilizado de diferentes formas: tanto em aulas, quanto na montagem de espetáculo. A partir de improvisações, que são experimentadas através da disponibilidade de quem as executa, o jogo se torna o fio condutor de uma narrativa, onde todos os integrantes têm como objetivo em comum: o brincar.

Dito isso, é importante fazer um diálogo com o conceito de cultura. A partir da perspectiva marxista, na cultura é levado em conta “o trabalho como ação do ser humano que transforma o meio modificando-o e modificando-se e, com isso, produzindo cultura” (MALANCHEN, 2014, p.149). Assim, a cultura é construída no processo de interação do homem com a natureza e com os outros homens, por meio do trabalho, que é este agir do homem sobre a natureza (SAVIANI, 1983, p.48), em diferentes momentos históricos e com diferentes grupos sociais.

Neste contexto, os jogos são produzidos, pois trazem consigo tradições com adequações dos jogadores que estiverem envolvidos. A partir do recorte o Estado de Goiás, entendem-se aqui os Jogos Tradicionais como aqueles construídos pela cultura e que possuem tal valor. Pierre Parlebas (2001) exemplifica algumas características que fundamentam os Jogos Tradicionais:

> 1) está ligado a uma tradição de uma determinada cultura – são relacionadas ao tempo livre, religião, colheitas, estação do ano, espaços urbanos, elemento típicos de um determinado grupo social; 2) é regido de um corpo de regras flexíveis que admitem muitas variantes, em função dos interesses dos participantes; 3) não depende de instâncias oficiais – as atividades acontecem a partir da organização local ou regional de um grupo social, de acordo com suas necessidades e interesses; 4) está a margem dos processos socioeconômicos – o jogo, mesmo sofrendo influência desses processos, não depende diretamente deles para acontecer, diferente do que aconteço com os esportes, que estão estritamente relacionados aos processos de produção e consumo; e 5) têm o movimento como principal forma de atuação, ou seja, os quais acontecem em tempo real, em que o movimento se constitui na principal forma de participação na atividade. (PARLEBAS, 2001 p.1, apud FRANCHI, 2013, p.172).

Nessa perspectiva, no âmbito teatral, Spolin (2001), autora e diretora teatral norte-americana, desenvolveu uma metodologia de Jogos Teatrais e de improvisação. De forma básica, ela apoiou-se nos jogos tradicionais e os organizou sob a ótica dos fundamentos do teatro, sendo os mais evidenciados em seu trabalho: *intérpretes* (quem faz a ação) e *público* (quem assisti a ação, mas não passivamente). Assim sendo, o professor atua como mediador[4] daquilo que o aluno tem construído para aquilo que ele pode vir a construir, ou seja, do saber menos teatro para saber mais. E essa é a parte que mais nos chama a atenção, pois o aluno constrói suas experiências ao mesmo tempo em que as vivencia. Dessa forma, os fundamentos descritos por Stanislavski, (concentração, capacidade de improvisação, foco[5], ritmo, etc.) podem ser vivenciados nos jogos.

Objetivamos ter como base as fichas de Spolin (2001), para criar de forma mais sucinta pequenas fichas com os Jogos Tradicionais pesquisados[6]. Aliar tais jogos ao ensino do teatro torna-se possível e nos orienta em pelo menos três aspectos: **1º** Transmissão da cultura, ou seja, acesso ao conhecimento historicamente acumulado, resinificado dentro da sociedade em que estão inseridos. **2º** Ampliação do entendimento de que estar em jogo, a partir de uma intencionalidade também é teatro. **3º** O instrumento de trabalho do ator é o corpo. O jogo acontece porque os corpos estão em movimento. A seguir, apresentamos uma das fichas dos jogos pesquisados. Eles podem variar de nome em cada região do país e a sua duração fica a cargo dos participantes.

1) Qual o nome do jogo tradicional?	**Três Marinheiros**
2) Quais os materiais necessários?	Um espaço amplo.
3) Número de participantes?	Não há uma quantidade certa.
4) Descrição:	Formam-se dois grupos com a mesma quantidade de participantes. Eles ficam de lados opostos. Cada grupo tem que escolher um LUGAR e uma AÇÃO para fazer. O intuito é um grupo ir até o outro e este tem de adivinhar

[4] Termo usado por Vygotsky (2001), autor contribuinte para a psicologia da educação. Mediação é caraterizado pela relação do homem com o mundo e também com os outros homens através do mediador, importante no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (memória, percepção, entre outras).

[5] O foco é entendido como o estar presente em sala de ensaio ou em cena, com a atenção na respiração, os pés paralelos, os joelhos levemente flexionados e o olhar fixo em um ponto no horizonte.

[6] Os jogos pesquisados foram: estátua; cantiga de roda: escravos de Jó; três marinheiros; pular corda; mãe da rua; corre cotia; pula carniça e cabo de guerra.

	qual é o lugar ou a ação que está sendo feita. Quando é dado o sinal, o grupo deve correr para pegar os que estavam fazendo a ação. Para isso é necessário cantar a música: *Somos tantos marinheiros de uma perna só, corococó,* o outro grupo responde*: O que vocês vieram fazer na nossa linda terra de ouro,* aí o outro*: Muitas coisas,* por fim o outro*: Quais são elas?* Nesse momento o primeiro grupo faz a ação e o outro tenta adivinhar, se descobrirem o segundo grupo tem que sair correndo. E assim sucessivamente.
5) Qual a relação com a linguagem teatral?	Este jogo trabalha a interação com o outro e com o espaço. Exercita a imaginação na escolha do lugar e da ação a ser feita, com isso, interfere na capacidade de ampliação do campo de visão de mundo. É trabalhada a improvisação corporal e a prontidão física, ou seja, um corpo ativo, pronto para realizar um movimento rápido.

Com estas informações, realizamos quatro aulas, dentro da disciplina de Estágio Supervisionado II, tendo como objetivo geral o trabalho com a corporeidade e sua expressividade nos diferentes ambientes da escola, a partir das palavras-chave: amizade e gentileza, através da Performance/Instalação[7]. Diante das respostas dos educandos, com seus gestos, falas e escritas acreditamos que os jogos alcançaram seus objetivos, a saber: corpo ativo, foco, atenção, respiração, alteridade e uso do espaço nos seus três níveis[8]. Porque contribuíram com a formação dos educandos e educadores, ao nos entendermos como sujeitos inacabados (FREIRE, 2011, p.18) na busca pela concretude, ou seja, no desenvolvimento dos critérios estabelecidos, dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciamos, assim, que é por meio da apropriação da linguagem, neste caso, teatral, que se podem propiciar experiências e vivências que se conectarão com a realidade de cada educando. Pois se trata "menos de entendimento dos significados e mais da construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra" (DESGRANGES, 2003, p.22), ou seja, naquilo que cada um constrói individualmente estando inserido em sociedade. Acreditamos, então, que o teatro na escola não é uma ferramenta para formar atores

[7] Performance aqui é entendida como a ação do aluno-jogador no momento dos exercícios e jogos propostos. Instalação é um conceito da Arte incorporada primeiro nas Artes Visuais, na década de 1960, com o intuído de organizar diferentes elementos em determinado espaço de algum ambiente, podendo ser efêmera (uma exposição com tempo regulado) ou montada e recriada em outros locais. No teatro utilizamos o termo como "poses" ou ações "congeladas", que se instalam e compõem com o ambiente, de acordo com a proposta estética utilizada.

[8] Os três níveis são: a) alto: quando os movimentos do corpo são totalmente em pé; b) médio: quando os movimentos estão entre o alto e o baixo, por exemplo, utilizando os joelhos apoiados no chão e c) baixo: quando os movimentos são realizados com o corpo no chão, por exemplo, deitando-se ou sentando-se.

ou espectadores, mas sim, potencializar os sujeitos como atores e espectadores de seus processos de conhecimento, para interpretar e se colocarem ativos na realidade em que estão inseridos.

Conclusão: Entendemos os Jogos Tradicionais não só como um *instrumento* de criação, como intitulado neste artigo, mas sim como o *próprio caminho* e seu *fim metodológico* no ensino do teatro. Não queremos colocar os jogos como apenas um meio de promover a linguagem teatral nas escolas, pois o próprio ato de jogar se alia com os fundamentos do teatro aqui trabalhados. Assim, indo além da montagem de cenas, ou da representação de personagens, não desvalorizando esta possibilidade de se fazer teatro. Ao estudar e propor o ensino do teatro nas escolas, o entendemos também não apenas como um meio de se desenvolver habilidades e competências, mas sim na experiência *sensível* do sujeito, que é vivenciar a sua posição de ser e estar no mundo. Para isso, escolhemos critérios e objetivos, além de nos guiarmos por uma metodologia, para que ocorra uma "aprendizagem significativa" (BARBOSA, 2003, p.15), ou seja, que faça sentido para o educando.

Referências

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator.* Trad. por Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: fichário de viola spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador.* São Paulo: Hucitec, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.* São Paulo: Atores Associados, 1983.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Montrevivência**, v. 25, n. 40, jun. 2013, p. 168-177.

MALANCHEN, Julia. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O MUNICÍPIO DE JATAÍ NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFG DE 2005 A 2015: APORTE TEÓRICO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES[1]

SILVA, Regina Nayara Maia da[2]; **REIS,** Márcia Santos Anjo[3].

Palavras-chave: Trabalhos Acadêmicos. Jataí. Educação. Formação continuada.

1 JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Esta pesquisa de iniciação científica teve por objetivo fazer um levantamento das teses e dissertações realizadas sobre o município de Jataí nos programas de Pós-Graduação da UFG no período de 2005 a 2015, e elaborar um mini curso de formação continuada para os professores da rede municipal de educação de Jataí-GO, dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando como fundamentação teórica essas produções acadêmicas.

Alguns trabalhos sobre a realidade de Jataí já foram produzidos, principalmente em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), contudo, estes não se encontram acessíveis à população jataiense, nem reunidos em um local que possibilite o acesso e a pesquisa das produções. Assim, uma das justificativas da pesquisa se ampara pela relevância em reunir, organizar e facilitar o acesso da população aos trabalhos (teses e dissertações) sobre o município de Jataí, que nesta pesquisa se configura na metodologia do estado da arte.

Outra justificativa é que as teses e dissertações identificadas podem servir como fontes de referências para o professor da educação básica ao elaborar suas aulas e dar exemplos sobre a realidade do município de Jataí. Além da possibilidade destas produções científicas fornecerem subsídios para o trabalho educativo e cultural do Parque da Ciência da UFG – Regional Jataí.

Segundo Assis (2017), ainda que o município de Jataí conte com alguns acervos históricos particulares e públicos, estes não estão compilados. O autor ressalta que “Há, portanto, uma lacuna de fontes apropriadas e reconhecidas

---

[1] Resumo revisado pela orientadora e coordenadora do Projeto de Iniciação Científica, Dra. Márcia Santos Anjo Reis, código PV0932-2016.

[2] Bolsista do Programa Bolsa de Licenciatura (Prolicen). Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG/REJ), Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE), Curso de Pedagogia. reginanmaia@gmail.com.

[3] Professora Doutora da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Jataí/UFG. coordenadora do Projeto de Iniciação Científica. marciasareis@gmail.com.

cientificamente" (ASSIS, 2017, p. 6) sobre o municio de Jataí-GO. Para preencher esta lacuna identificada e proceder ao levantamento das produções acadêmicas, adotou-se a metodologia do estado da arte, tendo como aporte teórico Silva e Carvalho (2014), Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). Os autores descrevem o estado da arte como um método de pesquisa que se aplica por meio de uma revisão bibliográfica de uma determinada produção científica. Essa análise busca interpretar a pesquisa de um modo geral, identificando teorias, procedimentos, assunto discutido, referenciais teóricos, e qual a contribuição para o meio científico e social.

Uma das possibilidades do estado da arte é o resgate das produções pouco divulgadas. Segundo Ferreira (2002, p. 260) "trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades". O método do estado da arte serviu para a seleção e catalogação dos trabalhos que exploram aspectos relativos ao município de Jataí-GO.

2 OBJETIVOS

Fazer levantamento das dissertações e teses nos programas de pós-graduação da UFG que tratam sobre o município de Jataí, tendo como recorte temporal o período compreendido entre 2005 a 2015, e organizar um mini curso a ser ofertado para os professores da educação básica do município de Jataí, com a intenção de contribuir com sua formação continuada e qualificação, tendo como aporte teórico as produções acadêmicas identificadas.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se inicialmente um estudo bibliográfico sobre estado da arte. Em seguida procurou-se identificar os programas de pós-graduação da UFG em funcionamento de 2005 a 2015. Depois de identificados os programas de mestrados e doutorados realizou-se o levantamento dos títulos dos trabalhos defendidos por curso. Na etapa seguinte foram identificadas as produções acadêmicas referentes ao município de Jataí, elegeu-se como ferramenta de consulta e busca o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[4], a

[4] Disponível no link: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[5] e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFG (PRPG/UFG)[6], todos com acesso disponível por meio da Internet. Utilizamos a palavra Jataí para a busca de material referente ao município, posteriormente foi lido o resumo e a introdução.

Após definido os bancos de consulta, segundo Romanowski e Ens (2006) algumas etapas devem ser seguidas no estado da arte, entre elas fazer: o levantamento de teses e dissertações catalogadas que dizem respeito à temática e que se encontram dentro dos recortes temporais e espaciais; a coleta do material de pesquisa selecionado; proceder à leitura das publicações; elaborar uma síntese preliminar; por fim, a análise das produções inventariadas. Todas estas etapas foram desenvolvidas durante a pesquisa.

Na análise das produções acadêmicas identificadas foram selecionadas as que poderão ser utilizadas na elaboração de exposições e ações educativas do Parque da Ciência da REJ/UFG, bem como escolhidos alguns trabalhos para a elaboração do mini-curso para os professores da educação básica de Jataí.

4 RESULTADOS

Foi identificada nos últimos anos, uma expansão significativa na oferta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG. Em 2010 havia 36 programas, em 2013 havia 57 programas e em 2017 o número de programas chegou a 78, abrangendo diferentes níveis e modalidades: 28 mestrado acadêmico, 32 mestrado e doutorado acadêmicos, 6 doutorado acadêmico e 12 mestrado profissional, contendo cursos dentro dos programas.

Após ter identificado quais programas de pós-graduação se encontravam em funcionamento, e os respectivos cursos ofertados no recorte temporal de 2005 a 2015, iniciou-se o mapeamento das dissertações e teses defendidas na UFG. O total encontrado foi de 4.964 produções, sendo 4.025 dissertações e 939 teses. O quantitativo de trabalhos defendidos no mestrado é maior em função destes cursos terem sido implantados antes do doutorado na Universidade, ou seja, os cursos de doutorado são mais recentes, o que justifica em parte a diferença na quantidade.

Com os títulos das produções científicas em mãos verificou-se primeiro os trabalhos que continham no título a expressão “Jataí”, o que facilitava a

[5] Disponível no link: < https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>.
[6] Disponível no link: < http://prpg.ufg.br/p/6621-mestrados-e-doutorados>.

identificação. Em seguida verificou-se também o uso de expressões que deixavam transparecer que poderia trazer dados de Jataí como “sudoeste goiano” ou “sudoeste de Goiás”, “cerrado” ou “cerrado goiano”, “Estado de Goiás” ou “Goiás”. Nos demais trabalhos procederam-se a abertura dos arquivos das dissertações e teses e utilizou-se a ferramenta localizar palavra – Jataí. Quando localizado a palavra Jataí no corpo do trabalho, procedia-se a leitura para verificar se referia ao município, ou seja, sobre temáticas relacionadas à história, cultura, religião, educação, fatores econômicos, políticos, sociais, ambientais do município de Jataí. Identificados dados sobre o município, selecionava-se para o acervo.

Foram identificados 187 trabalhados de pós-graduação nas três Regionais da UFG (Goiânia, Jataí e Catalão) que retratam sobre Jataí, no período pesquisado, contendo variadas áreas de conhecimento, sendo 158 produções de mestrado e 29 de doutorado. Como o trabalho de Assis (2017) fez o levantamento das produções científicas encontradas na UFG no mesmo recorte temporal, de 2005 a 2015, relacionadas aos aspectos históricos do município de Jataí, esta pesquisa optou por selecionar os trabalhos que abordem questões direcionadas às questões ambientais. Com este recorte, dos 187 trabalhos foram selecionados 22, que se verificou a possibilidade de subsidiar publicações e exposições sobre a realidade do município de Jataí no Parque da Ciência. Destes 22 trabalhos foram selecionadas 16 produções da pós-graduação para a elaboração do mini curso previsto como um dos objetivos da pesquisa, sendo dois (2) da área da Agronomia, dois (2) da área da Educação, dez (10) da área da Geografia e quatro (4) da área da Saúde.

O mini curso elaborado tem a finalidade de mostrar como a transposição didática pode auxiliar os professores, adaptando a linguagem científica das produções acadêmicas de pós-graduação da UFG, sobre aspectos relativos ao município de Jataí para uma linguagem direcionada as crianças do ensino fundamental. A previsão inicial do mini-curso é de 20 horas e será ofertado para a rede municipal de educação de Jataí e está sujeita a alteração, pois dependerá da negociação a ser realizada com a Secretaria Municipal de Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto da pesquisa foram as teses e dissertações da UFG defendidas no período de 20015 a 2015. O presente estudo teve como método o estado da arte, com isso, buscou-se identificar quais trabalhos abordam aspectos ligados ao

município de Jataí, o que foi trabalhado e discutido e quais as suas contribuições científicas e sociais para a população.

Dentre questões que motivaram este trabalho estão: evidenciar as produções realizadas sobre o município de Jataí; subsidiar a elaboração de futuras exposições do Parque da Ciência e na produção de material didático-pedagógico sobre o município de Jataí a ser utilizado pelas escolas a partir do material coletado na pesquisa; contribuir com a formação continuada dos professores da rede de ensino de Jataí; e fornecer subsídios teóricos para o trabalho docente sobre diferentes temáticas em sala de aula.

Das 187 produções selecionadas, a área com maior quantidade de trabalhos é a de Ciências Agrárias com 60 trabalhos, o que corresponde a 32,08%. Justifica-se em parte este quantitativo, por Jataí ter sua economia voltada para o setor agrário e ter grande interesse por pesquisa nesta área. Ressalta-se que as pesquisas científicas são fundamentais na estruturação do acervo do Parque da Ciência da UFG – Regional Jataí e na formação continuada dos professores da rede municipal. Para o futuro, espera-se que este trabalho auxilie na construção de material didático-pedagógico sobre questões ligadas ao município de Jataí-GO, valorizando os conhecimentos científicos produzidos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Tauã Carvalho de. **Estado da arte das produções acadêmicas sobre história de Jataí nos programas de pós-graduação em educação, história, geografia e ciências sociais da UFG entre 2005 e 2015.** Trabalho de conclusão de curso da UFG - Regional Jataí do curso de Pedagogia, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. In: **18° REDOR - Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero**, 2014, p. 346-362. Recife-PE, 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>. Acesso em: 16/09/2017.

RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO DE QUÍMICA.*

FARIA, Thaynara Oliveira[1]. **MESQUITA**, Nyuara A. Silva[2].

Palavras-chave: Conhecimento científico, conhecimento escolar, transposição didática.

Justificativa/Base teórica: O conhecimento representa uma necessidade histórica do homem no processo de domínio e transformação da natureza visando garantir sua reprodução social. O conhecimento, desde sua produção e transmissão as novas gerações, sofre decorrências, transformações e adequações para que possa ser transmitido e pelos educadores e apropriado pelos educandos (DOMINGUINI, 2008). Porém nem sempre se consegue passar esta ideia ao aluno, uma vez que o processo de construção da ciência é baseado no diálogo entre as teorias e as experimentações e na escola, geralmente, o conteúdo químico é mostrado somente com base na teoria, pois de acordo com Lopes (2007) o conteúdo ensinado nas escolas é uma adaptação do conhecimento cientifico para uma linguagem mais acessível, gerando assim o conhecimento escolar, ou seja, o conhecimento escolar é produzido socialmente para finalidades especificas da escolarização. É importante salientarmos que os dois tipos de conhecimento destacados são importantes e necessários conforme suas diferentes finalidades.

O conhecimento científico é organizado na forma de conteúdos escolares, didaticamente elaborados para permitir sua transposição por parte do professor e uma possível assimilação por parte do aluno. Os conteúdos são um conjunto de saberes que o contexto social vigente compreende como necessário a serem transmitidas às novas gerações, esse conhecimento científico é produzido em locus de pesquisa, como universidades e institutos de pesquisa. O conhecimento escolar é construído por professores ao mediarem a transposição didática em ambiente escolar, a forma como o professor vai mediar a construção do conhecimento no aluno, tem se constituído um dos principais fatores para se estabelecerem os avanços de novas estratégias no processo de ensino e aprendizagem da química (BARROSO, et al, 2013).

---

* Resumo revisado pela orientadora do Projeto: Profª Dra. Nyuara Araújo Da Silva Mesquita.

[1]Aluna bolsista do PROLICEN, membro do laboratório de ensino de química e atividades lúdicas (LEQUAL), Acadêmica do instituto de Química (IQ-UFG). Email: thayquimicaufg@gmail.com.

[2]Professora doutora do Instituto de química. Vice coordenadora do curso de licenciatura em química. Coordenadora do laboratório de ensino de química e atividades lúdicas (LEQUAL). Vice-diretora do departamento de ensino de química da sociedade brasileira de química (SBQ). Email: nyuara2006@gmail.com.

A mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar usa de muitos artifícios e recursos didáticos, dentre os quais as analogias ocupam um lugar de destaque. Assim, torna-se necessário buscar quais as analogias e transposições foram utilizadas pelos professores de Ensino Médio que, de alguma forma, obstaculizaram a construção do conhecimento químico que deveria ser basilar para o prosseguimento dos estudos no curso superior.

Objetivo: Observar e analisar a percepção dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Goiás sobre o uso de analogias pelos professores do ensino médio e os impactos dessas analogias nas disciplinas iniciais do curso de licenciatura em química.

Metodologia: No âmbito de uma pesquisa qualitativa que considera a relevância do processo investigativo sobre o produto (LUDKE e ANDRÉ, 1986), foram elaboradas entrevistas semiestruturadas com alunos que estavam cursando a disciplina de Transformações Químicas para coletar dados sobre analogias utilizadas por professores de Química do Ensino Médio ao abordarem os conceitos científicos em sala de aula.

As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição das falas. A partir das transcrições das entrevistas, as respostas foram categorizadas visando estruturar discussões que estabelecessem o entrelace entre os dados obtidos e argumentações teóricas fundamentadas em referenciais.

Resultados/discussão: Um primeiro aspecto a ser mencionado se deve ao fato de que os estudantes, apesar do elevado índice de reprovação, não tiveram interesse em participar do projeto de acompanhamento que foi explicado e divulgado pelos professores que ministravam a disciplina de Transformações Químicas. Então, foi marcada uma data para uma entrevista com os alunos regentes na disciplina no semestre 2017/2. Houve o comparecimento de cinco alunos e posteriormente foi realizada uma nova entrevista no semestre 2018/1, em que dois alunos foram ouvidos.

A entrevista continham cinco questões, a primeira era direcionada às lembranças individuais sobre analogias usadas no ensino médio por professores de química, a segunda a abordagem era sobre a opinião dos alunos sobre a importância do uso e das analogias, a terceira se remetia à erros provocados por analogias, a quarta especificava um tipo específico de obstáculo epistemológico, o

animismo, e por último a quinta, a partir de um tema proposto (termoquímica), procurava saber quais analogias os licenciandos poderiam se valer durante uma futura provável aula ministrada por eles.

Os estudantes demonstraram compreender os benefícios da utilização das analogias como um método para transposição didática, recordaram de algumas analogias feitas por professores, como: *"Eu lembro que meu professor para explicar o que era catalisador, ele comparou como se fosse uma briga, em que uma pessoa segura a outra antes de bater, sabe? " (A1)* e também *"Eu lembro do pudim de passas, mas eu não conseguia entender por que era difícil conseguir visualizar naquela época, acredito que não seja uma boa analogia " (A2).*

Um fato interessante foi que os alunos salientaram a necessidade ter o devido cuidado para tal prática. Assim como podemos observar na fala de um dos alunos quando respondia à segunda questão.

O uso de analogias é um grande facilitador, pois deixa o aluno mais confortável com o conteúdo ali estudado, pois ele enxerga que aquilo de tão científico faz parte de seu cotidiano, mas o uso exagerado de analogias pode vir a causar efeitos negativos para o aluno, uma vez que ele pode vir a se tornar altamente dependente de tal prática para compreender aquilo que está sendo passado, o que pode vir a ser um obstáculo no momento em que esse aluno entra em uma universidade. (A3)

Existem casos em que as analogias no ensino de química estavam condicionadas apenas ao âmbito da contextualização como representado pela fala de outro discente: *"Meus professores não comparavam o conteúdo previamente dito. Eles apresentavam o conteúdo de forma direta, sem comparar com outros conteúdos anteriores" (A4).*

Ao serem questionados se lembravam de alguma analogia que seus professores do ensino médio utilizaram e que hoje os alunos consideram ruim, rapidamente começaram a discussão a respeito das analogias utilizadas para facilitar o entendimento a respeito dos modelos atômico. Como podemos observar com a resposta dos alunos:*"O aluno pode vir a deixar de compreender o conteúdo em sua totalidade e compreender apenas a analogia, como por exemplo o pudim de passas, utilizados para representar o modelo atômico de Thomson, o aluno pode compreender o conceito por essa analogia, mas o conceito mesmo pode não ser tão bem compreendido pelo aluno " (A3).*

Ressaltamos que a utilização de analogias é uma ferramenta muito importante para o aprendizado em geral dos alunos, devido ao fato de facilitar a compreensão de conceitos abstratos que são inúmeras vezes utilizadas em sala de aula, mas salientamos que é necessário ter o devido cuidado com a utilização a fim de que venha se evitar uma compreensão equivocada do conceito em que se deseja ensinar(Francisco Júnior, 2010). Podemos observar tal aspecto na resposta de um dos alunos ao se tratar de um conceito químico: *"Nível de energia, eu demorei um bom tempo para aceitar o suposto salto do elétron. Não conseguia separar do senso comum e meus professores tentavam facilitar o entendimento que me complicava cada vez mais, eu não queria ir mal às provas e aceitei apenas decorar no momento, com o tempo eu aprendi sobre os níveis de energia e passei a odiar tudo que pula/salta" (A5).*

Embora, cientificamente, o termo "salto quântico" esteja adequado, é inegável que a afirmação de que os elétrons executem "saltos", possa fazer o aluno pensar que os "saltos" são provas de que estas partículas sejam dotadas de vida, o que se configura como um obstáculo animista (Lopes, 2007). Assim, se torna necessário o cuidado que analogias possam ocasionar algum tipo de obstáculo à aprendizagem aos alunos.

Ao questionar os alunos sobre qual analogia os mesmos usariam ao abordar o conceito de termoquímica, as respostas seguiram a lógica da seguinte citação: *"Nenhuma, considerando que eu não tive nenhuma experiência anterior, não consigo ainda pensar em alguma analogia que sejam de acordo com o conceito para facilitar algum conceito" (A4).*

Quando observamos as analogias e o discurso dos alunos recém-chegados à universidade, percebemos um impacto grande, tanto positivo quanto negativo, das analogias. Cada discente que adentra ao curso de química licenciatura tem sua carga de conhecimento muitas vezes construído sobre uma analogia que, por vezes, não é bem estruturada ou não é convertida novamente ao conhecimento científico, o qual seria o objetivo da analogia. Quando essa transposição do conhecimento científico para o escolar é pavimentada por uma analogia, esse caminho deve obrigatoriamente permitir o caminho de volta para o conhecimento científico, caso contrário a analogia é prejudicial para o discente.

Conclusões:O impacto do uso de analogias no ensino médio reverbera com grande intensidade no ensino superior devido à necessidade da base do conhecimento

científico do discente ser bem estruturada. Quando isso não acontece, seja por dificuldade na compreensão do conceito duramente científico ou por conflito com um conhecimento escolar estruturado por uma analogia mal elaborada, os índices de reprovação na primeira disciplina de química no curso se configuram como elevados. É perceptível também um senso crítico e um início de um olhar mais atento dos licenciandos em química para o uso inadequado das analogias, pois embora o uso de analogias seja comum no ensino de química, é necessário que o professor tenha diversos cuidados no sentido de não comprometer a abordagem do conceito científico.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

___. Programa Ensino Médio Inovador. Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral do Ensino Médio, 2013.

DOMINGUINI, L. A Transposição Didática Como Intermediadora Entre O Conhecimento Científico E O Conhecimento Escolar, Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008.

LOPES, A. C. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Francisco Júnior, W. E. Analogias situações problematizadoras em aulas de Ciências. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

Fonte financiadora: PROLICEN

SEXUALIDADE NA ESCOLA: DISTORÇÕES NO USO DE TERMINOLOGIAS E PROBLEMAS DE CONCEITUAÇÃO

BARBOSA, Tiago Martins dos Santos[1]; **SOARES**, Zilene Moreira Pereira[2]

PALAVRAS-CHAVES: Ensino da Sexualidade; Educação para sexualidade; distorções no uso de terminologias

JUSTIFICATIVA

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que procura mapear os diferentes tipos de abordagens da sexualidade em sala de aula. Contudo percebeu-se nas leituras preliminares uma variação das nomenclaturas para a abordagem do tema, e ainda a falta de consenso entre o que engloba uma prática educativa que versa sobre questões de sexualidade.

A pertinência do estudo aponta para o fato de que as terminologias guardam relações com objetivos, intencionalidades e seus contextos históricos e sociais. Não menos importante é a articulação desse tema com a conjuntura do país, e a ameaça de coação de professores que defendem a igualdade de gênero e os direitos das minorias.

De acordo com Silva (2016) a abordagem da sexualidade objetiva, dentre outros aspectos, superar um modo de pensamento baseado numa matriz heterossexual, que promove a violência e a exclusão dos que rompem os padrões de gênero e o modelo heteronormativo. A inserção de temas relacionados à sexualidade, sobretudo na perspectiva dos direitos como foco de políticas públicas no Brasil aflorou por meio de um conjunto de mudanças sociais impulsionadas pela instalação do processo democrático, principalmente a partir da década de 1980. A Constituição Federal de 1988 foi o grande marco que lançou as bases para a configuração de uma noção mais inclusiva e ampliada de cidadania no país (UNESCO, 2014).

[1] **BARBOSA**, Tiago Martins dos Santos. Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), tiagobioufg@gmail.com
[2] **SOARES**, Zilene Moreira Pereira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), zilenemor@gmail.com.
Resumo revisado pela orientadora do projeto (Professora Zilene Moreira Pereira)

Jimenez, Assis e Neves (2015) fazem uma análise de documentos e leis internacionais dos quais o Brasil é signatário sobre os direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes. Dentre esses documentos destaca-se: Conferência do Cairo (1994); IV Conferência Mundial sobre Mulher em Pequim (1995); e a Conferência Cairo +5, que ratificam o direito de crianças e adolescentes, à educação sexual no currículo escolar, e a assistência à saúde sexual e reprodutiva. Como desdobramento desses tratados internacionais as autoras analisam leis e documentos nacionais que embora em muitos aspectos destaquem o paradigma biológico para a sexualidade, são um avanço no campo dos direitos.

Segundo Varela e Ribeiro (2017) nesse contexto de disputas que envolvem o tema, termos como Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação para a Sexualidade, têm sido adotados por pesquisadores e em documentos curriculares para designar:

> práticas que visem discutir e abordar, nos diferentes espaços educativos, questões relacionadas ao estudo do corpo, saúde sexual, gêneros, diversidade sexual, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, de modo a proporcionar que crianças e adolescentes sejam educados/as para a vivência da sexualidade (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.11).

OBJETIVO

Identificar e compreender as diferentes terminologias da abordagem sobre sexualidade em ambiente formal de ensino e refletir sobre as questões que envolvem o tema.

METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos que buscavam investigar as principais terminologias sobre práticas educativas que abordavam a temática sexualidade e o significado por trás de cada uma delas. As principais bases de dados consultadas foram o Google Acadêmico, Scielo, além de livros e dissertações. No campo de busca foram incluídas as palavras “terminologia”, conceituação, sexualidade. Não houve a preocupação em quantificar o material encontrado, mas sim, compreender como o tema é abordado na literatura.

RESULTADOS

Abordar as temáticas de identidade sexual e de gênero no campo educacional é fundamental para a efetivação de uma educação democrática, cuja principal função é ensinar o livre pensamento e a liberdade de expressão a crianças, jovens e pessoas adultas. Considera-se que trabalhar sexualidade em contexto escolar é fazer uma abordagem intencional, sistemática, formal e processual de temas relacionados ao: gênero, sexualidade, diversidade, amadurecimento sexual orgânico, conhecimento das formas de proteção da gravidez e das DST/AIDS, além dos vários pontos que entremeiam esses assuntos (PEREIRA, 2014). Segundo Fagundes, (2005), “a sexualidade é um elemento que constitui a existência humana e, como tal, precisa ser compreendida em sua totalidade”.

O uso do termo **informação sexual**, limita-se apenas à transmissão de informações e acaba por ser uma das formas de educação anti-sexual, pois sugere a passividade do sujeito que aprende. Nesse contexto "a expressão informação sexual é correntemente utilizada para designar a comunicação de conhecimentos sobre a sexualidade" (WEREBE, 1977, p. 11) o que o torna limitado e inadequado para denominar as ações educacionais e pedagógicas desenvolvidas na escola.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997 e 1999) adotam o termo “orientação sexual” como sinônimo de “educação sexual”. No entanto, essa denominação acarreta problemas tendo em vista que a literatura das Ciências Humanas e Sociais considera que o termo “orientação sexual” refere-se ao sexo da pessoa que se elege como objeto de desejo e afeto (PEREIRA, 2014). De acordo com Altmann (2005), os PCN usam esses termos aleatoriamente, porém, ainda que não explicitamente, adotam a expressão educação sexual para referir-se à educação dada pela família e orientação sexual pela educação oferecida pela escola. Segundo Bonato (1996) essa escolha parece estar ligada ao termo “orientação educacional”, uma vez que, historicamente, os orientadores educacionais dividiram com os professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar esse tema na escola.

Segundo Ribeiro (1990) **educação sexual** e **orientação sexual**, são duas expressões com sentidos semelhantes, mas cada uma delas relaciona-se a uma situação específica. Assim, para essa autora, educação sexual refere-se "... aos processos culturais contínuos desde o nascimento, que de uma forma ou de outra

direcionam os indivíduos para diferentes atitudes…" (RIBEIRO, 1990, p. 2), já o termo orientação sexual se refere a como a pessoa se sente em relação à afetividade e sexualidade, ou seja, se ela sente atração física e/ou emocional por pessoas de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos. Para VITIELLO (1994, p. 203) "educar, embora possa passar por informar, por orientar e por aconselhar, é mais do que a soma dessas partes isoladas (...) significa "formar", (...) na acepção de que o educador dá ao educando condições e meios para que cresça interiormente... ".

A adoção do termo **educação em sexualidade**, contempla a reflexão acerca dos direitos sexuais e dos processos sociais mais abrangentes baseados na discriminação associada à orientação sexual e identidade de gênero. Esse paradigma faz uma crítica ao modelo tradicional de educação sexual de espectro preventivista e higienista (Cabral e Heilborn, 2010). Por outro lado cabe salientar que o uso do termo **educação para a sexualidade** está diretamente ligado com a forma como compreendemos a sexualidade e os processos desenvolvidos pela educação, pois instiga a discussão para além da visão biologicista e essencialista. Para Jane Felipe o termo é usado para enfatizar uma abordagem mais ampla, com ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais, que extrapolam uma visão meramente biológica, pautada apenas na prevenção (2008, p.32). Pensando nas possibilidades da "Educação para a Sexualidade", Barros e Ribeiro (2012, p. 183) consideram [...] que a educação para sexualidade deve extrapolar as barreiras impostas pelas disciplinas, seguindo um caminho menos rígido e hierárquico, que rompa com a disciplinaridade do currículo escolar, compreendendo-a como uma temática complexa, híbrida e que não se identifica com nenhuma área de conhecimento específico.

CONCLUSÕES

A abordagem da sexualidade vai além de aspectos biológicos, compreendendo também questões sociais, históricas, emocionais, psicológicas. Corrobora-se com uma proposta educativa pautada na Educação para a Sexualidade, ou seja, uma abordagem desenvolvidas de forma sistemática a partir da problematização das identidades sexuais, de gênero e a homofobia no espaço da escola.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BONATO, Nailda. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UERJ. Disponível em: http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html Acesso em: 01 set. 2018

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho: **Sexualidade e gênero – Uma abordagem conceitual**. IN: Ensaios sobre educação, sexualidade e gênero. / organização. Salvador: Helvécia, 2005.

JIMENEZ, L.; ASSIS, D. A. D.; NEVES, R. G. Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes: desafios para as políticas de saúde. **Saúde debate** vol.39 no.107, 2015.

PEREIRA,Zilene Moreira. **Sexualidade e Gênero na Pesquisa e na Prática de Ensino em Biociências e Saúde**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. ANO 2014. disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf Acesso em 01 set. 2018.

VITIELLO, Nelson. **Reprodução e sexualidade: um manual para educadores**. São Paulo: CEICH, 1994.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos.** In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual. Campo Grande, MS: Ed. UFSM, 2009a. p. 19-43

FELIPE, Jane. **Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero.** 2008. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf . Acesso em: 1 set. 2018.

CABRAL, C. S.; HEILBORN, M. L. **Avaliação das políticas públicas sobre educação sexual e juventude: da Conferência do Cairo aos dias atuais. In: SAAR, E.; VILLELA, W. (Orgs.). Rumos para o Cairo +20. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres**, 2010. v.3000. 189p.

Dialogia e enunciação na capacitação docente em ambientes de educação a distância: a materialidade do jogo de vozes na construção do conhecimento

Túlio Natal e Silva Borgo[1]; Alexandre Ferreira da Costa[2]

Resumo

Este artigo analisa uma seleção de exemplos que configuram percursos enunciativos na capacitação docente em EAD no gênero fórum virtual. O mapeamento linguístico feito sobre os enunciados em questão tem a prioridade de descrever, explicar e sistematizar como se deu a contrapalavra responsiva em percursos de aprendizagem neste ambiente de interação. Mais do que isso, é de escopo deste trabalho mostrar também a qualidade dos processos de compreensão. É evidente que um único trabalho de análise não daria conta da quantidade qualitativa de material. Sob essa realidade, o intuito é que consigamos tratar o objeto pensando-o com um viés crítico específico, ao analisar um episódio dividido em três objetos anexados. Para tanto, foi de caráter pontual que buscássemos em BAKHTIN (2010) o norte que permitiria o olhar crítico sobre as contrapalavras responsivas na participação ativa dos membros do *fórum* e também a possibilidade de aprendizado através da linguagem. Deve-se também ser dito que as análises partiram do pressuposto estrutural dos gêneros discursivos, guiadas pelas noções de gêneros do discurso e de enunciado vistas em BAKHTIN (2016). Em FIORIN (2001), foi encontrado o aporte teórico que pôde solidificar a análise das cadeias de enunciados, sistematizando e descrevendo através de elementos dêiticos e gramaticais aspectos referentes à subjetividade dos sujeitos neste ambiente de modalidade semipresencial.

Palavras-chave: Ensino a distância, Educação, Enunciação.

Resumen

Este artículo analiza una selección de ejemplos que configuran recorridos enunciativos en la capacitación docente en EAD en el género foro virtual. El mapeo lingüístico hecho sobre los enunciados en cuestión tiene la prioridad de describir, explicar y sistematizar como se ha dado la contrapartida responsiva en recorridos de aprendizaje en este ambiente de interacción. Más que eso, es de alcance de este trabajo mostrar también la calidad de los procesos de comprensión. Es evidente que un único trabajo de análisis no daría cuenta de la cantidad cualitativa de material. En esta realidad, la intención es que consigamos tratar el objeto pensando con un sesgo crítico específico, al analizar un episodio dividido en tres objetos anexados. Para ello, fue de carácter puntual que buscáramos en BAKHTIN (2010) el norte que permitiría la mirada crítica sobre las contrapalabras responsivas en la participación activa de los miembros del foro y también la posibilidad de aprendizaje a través del lenguaje. Se debe también decir que los análisis partieron del supuesto estructural de los géneros discursivos, guiados por las nociones de géneros del discurso y de enunciado vistas en BAKHTIN (2016). En FIORIN (2001), se encontró el aporte teórico que pudo solidificar el análisis de las cadenas de enunciados, sistematizando y describiendo a través de elementos didácticos y gramaticales aspectos referentes a la subjetividad de los sujetos en este ambiente de modalidad semipresencial.

Palabras clave: Enseñanza a distancia, Educación, Enunciación.

---

[1] Orientando de Iniciação Científica – PROLICEN. Faculdade de Letras. Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (Grupo Portos – UFG/CNPq).

[2] Orientador. Faculdade de Letras. Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (Grupo Portos – UFG/CNPq). Texto revisado pelo orientador.

1. INTRODUÇÃO

A base deste trabalho consiste no diálogo entre linguagem e sujeitos. Não indivíduos, mas, sim, sujeitos em formação. Como as atitudes dialógicas e a linguagem se estruturam e se encontram, em seus aspectos formais, acaba sendo um detalhe que passa despercebido para a maioria das pessoas. No entanto, quando pensamos na formação de um sujeito com pensamento crítico, podemos entender que essa articulação entre as duas linhas é o que projeta uma perfeita simetria que forma esses mesmos sujeitos, levando em conta suas etnias, crenças, ações sociais e conhecimento. Essa junção da existência linguística a uma realização social natural nos leva a entender que todo o sistema de organização é perfeitamente estruturado, concreto e funcional. Inequivocamente, essa impressão só nos é possível graças à realização das práticas do discurso (práticas discursivas) que, por serem complexas, são maleáveis quanto a reestruturações, rearranjos, análises, críticas, ações que só podem ser entendidas tendo como alicerce teorias orientadoras e um honesto exercício de reflexão.

É, então, nesta necessidade de perceber e compreender como se constitui a estruturação do conhecimento de um sujeito, em ênfase ao processamento linguístico constituinte desta transformação, que este artigo justifica sua realização, sem deixar de agregar que, para este feito, o caminho usado para alcançar um resultado sadio é o da investigação analítica dos enunciados materializados no fórum do curso de Especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade, de onde foi retirado todo o material de análise, o nosso objeto. Este curso tinha como caráter a modalidade semipresencial, onde os alunos de pós-graduação lidavam com uma realidade distinta da tradicional situação de aprendizado, do evento que é considerado uma *aula*, quando, por exemplo, a liberdade de planejamento em relação a horários e tarefas disciplinares conferia a comodidade que o ensino a distancia traz.

Na perspectiva de um novo "caminho" para formação continuada, o modelo de educação a distância vem trazendo mudanças significativas nos processos de aquisição do conhecimento. No EAD[3] existem diferenças marcantes que exprimem uma inovação (no ponto de vista de originalidade) no contexto aula, não excluindo tudo o que compõe este acontecimento: professores, alunos e suas respectivas ações dialógicas. Obviamente, é possível notar que há uma estrutura norteadora, nova, que organiza os elementos presentes em um fórum, que mecaniza a interação de ensino e que dita um sistema de regras a serem seguidas na disciplina em curso. Seria inviável que o formato tradicional de ensinar fosse todo ignorado, uma vez que se tem reparado que este caráter disciplinar de ensino induz o aluno a se tornar mais organizado

[3] EAD é a nomenclatura oficial de "Ensino a distância". Durante o artigo, usaremos este recurso.

e ativo e a ter uma consciência de plano ao executar seus trabalhos. Ainda assim, o que nos chama a atenção é justamente a autonomia que o sujeito-aluno tem neste processo de interação. No fórum de educação a distância, o aluno pode escolher, por exemplo, o horário em que vai participar das atividades e o lugar de onde acessa, graças a uma condição tecnológica que simula o acontecimento de sala de aula. Assim, são nessas diferenças que surgem diversos tipos de atividades e novos formatos de aula, buscando adequar o tempo-espaço dos alunos às necessidades também dos mediadores (professores).

O atual crescimento da procura por cursos de especialização na modalidade de ensino a distância nos leva a crer que este aumento significativo é surgido pelo fato de esta modalidade contemplar as condições atuais dos alunos, que já atuam ou não como professores, que possuem a necessidade de um curso de especialização que seja flexível quanto à carga-horária, que não exija a condição presencial para ensino, e que traga e permita uma situação relativamente cômoda. Assim, com a chegada do Ensino a distância, cria-se um apoio maior, uma espécie de fomento aos professores que pretendem se pós-graduar. Esta mudança, que assim como todas as mudanças traz uma cadeia de negociações, tem como sua principal função o aumento do número de professores formados em uma pós-graduação, uma vez que a importância da especialização na formação de um professor se firma na necessidade de atualização, na reflexão sobre suas práticas e na dinamização de seu conhecimento em sua área de atuação.

Da funcionalidade desse novo universo de significação e de aprendizagem, foi foco deste trabalho, na perspectiva operacional do mapeamento, verificar através de uma análise linguística e uma análise dos elementos formadores de um gênero, os textos, as resoluções e o *feedback*, nuanças que puderam ser vistas nas mensagens em determinadas atividades do fórum. Mais do que isso, foi também consequência da produção deste projeto, através do exercício de descrição de cada objeto, defender a perspectiva de que o fórum do curso que tomamos como objeto de análise se organiza em uma estrutura formada por gêneros discursivos, gêneros em gêneros (primários e secundários), já que, neste processo de análise e descrição do arcabouço de relações, conseguimos chegar à conclusão de que esta prática corrobora o modelo estrutural de EAD e faz com que os participantes, alunos do curso, pensem e repensem suas práticas de ensino, enquanto professores em pós-graduação.

2. Apresentação do problema e principais questões abordadas

Ao escolhermos cada objeto que foi trazido a esta pesquisa, estávamos também considerando a importância que esses enunciados demonstraram ter nas condições de produção e uso, em cada instante de interação e em cada contexto, ou seja, na propulsora unicidade

dialógica, característica marcada que, segundo BAKHTIN (2016), é a concretização de que a enunciação e o enunciado são eventos únicos e irrepetíveis. Assim, quando chegarmos aos três textos analisados, ficar-se-á claro que nossas escolhas partiram do pressuposto que este sistema de diferenças estabelecido em um diálogo, que pode participar de qualquer atividade linguística, logo, social, é o que possibilita uma realização linguística formal na enunciação e é também o que nos traz a percepção dos elementos que são descritores da subjetividade e da objetividade do sujeito, o "Eu" que atua nessa instância.

Os enunciados que analisaremos dialogaram entre si e com outros. Para tanto, foi através de "recortes" dessas apresentações dialógicas, enunciado por enunciado, que conseguimos identificar os percursos de aprendizagem: como se deu a motivação para a escrita e a realização dela. Essa motivação veio de uma relação subjetiva-individual de cada participante, mas os enunciados em questão compartilharam dos mesmos espaços interlocutivos e do mesmo gênero instrutivo que fora lançado pelo docente encarregado de interpelar na ocasião.

Nosso trabalho teve o prestígio de contar com o acesso ao vasto material do curso lato sensu em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade que resultou da pesquisa de pós-doutorado do professor Alexandre Costa, o que veio concomitantemente ao encontro da necessidade de trabalhar com a modalidade do ensino a distância, por sua importância atual. A especialização, através da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, tinha como objetivo o incentivo à formação continuada de educadores, formadores, com maior ênfase àqueles que desempenhavam esse papel em colégios com sistema de tempo integral. O curso se organizou em modalidade semipresencial, na qual se convencionou a combinação de uma aula presencial por semana e o uso livre do sistema de EAD, contemplando a parte não presencial.

A organização do curso em módulos fez com que a multiplicidade de gêneros textuais e discursivos fosse um viés possível, uma importante ferramenta para que os docentes inscritos percorressem um circuito de ensino com caráter linguístico, epilinguístico e metalinguístico neste processo reflexivo de ensino. Desse modo, os participantes conseguiriam avaliar suas práticas de trabalho de maneira ampla e concreta, tendo como alicerce o cunho dos estudos linguísticos, mas também sem se desligar dos fatores sociais que envolvem essas realizações.

Assim, inequivocamente, a manifestação de todo esse conhecimento, de sua pré à pós-aquisição, se evidenciou através de atos individuais dialógicos que, no gênero fórum, se materializaram em enunciados, em textos que variavam à proporção que as necessidades de comunicar também mudavam. Foi esse alternante exercício de "enunciar e deixar de enunciar" o que possibilitou a interação, a reflexão epilinguística, e a interlocução nos grupos, fora tantas

outras atividades linguísticas, não necessariamente classificadas “linguagem verbal”, como fotos, áudios, vídeos, citações etc.: elementos que puderam ser observados ao longo dos módulos e que contribuíram para a formação de um arcabouço instrutivo intrínseco a esse tipo de processo de aprendizagem.

De fato, o conhecimento do gênero que se foi observado se fez necessário: a análise firmada nos conceitos dos gêneros do discurso de BAKHTIN (2016) foi piso e transparência neste campo que foi dinamizado e utilizado. Analisar os enunciados presentes em um gênero tendo como base os conceitos dos gêneros do discurso é mapear seus limites linguísticos e entender o tipo de interação existente naquele campo. Sobre isso, conceitua BAKHTIN (2016, p. 261):

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Ao visualizar um arquétipo de estrutura incomum, quem se prende à análise típica e tradicional de discurso e conversação, logo percebe diferenças. Ora, na forma, há sim um seguimento padrão, como todo gênero tem: o seu “relativamente estável”. No entanto, em gêneros como o fórum, é vista uma estrutura composicional consideravelmente mais volúvel e imprevisível se comparada às estruturas de outros gêneros. Este fator é devido à multiplicidade dos recursos digitais possíveis de uso, onde mais se manifestam essas diferenças. A diversidade das atividades linguísticas, “formas de poder se comunicar”, os tipos de mensagens, o modo de postagem, a livre escolha de quando responder às questões e, principalmente, todo o apanhado de enunciados que resulta do contexto de cada assunto, são registros concretos e únicos do gênero que analisamos. Também é justo salientar que a relação não presencial inibe o contato social direto, fazendo com que o enunciado produzido não seja fruto de influências externas como é possível num diálogo presencial. Acreditando que através dessas diferenças a Língua pode manifestar-se, articular-se e, assim, significar e ressignificar, o trabalho de análise partiu do pressuposto da maleabilidade do *fórum*.

A concepção de linguagem, para Bakhtin, está no contexto de interação, e ratifica a realidade estrutural da língua. O fundamento de toda significativa interação linguística está no

dialogismo, na incessante troca de enunciar. Pensando assim, com o processo de análise dos enunciados a seguir, pudemos ver o caráter responsivo ativo de cada enunciador, uma vez que essa atividade individual não só se atém a uma atividade única e finalizada como também representa parte de uma cadeia de enunciados que compõe uma conversação, onde suas partes dialogam entre si e têm seus significados reavaliados.

No decorrer do trabalho, chegamos a um momento em que foi necessário internalizar a distinção entre descrever um ato enunciativo e descrever um enunciado, já que no primeiro caso não se obtém qualquer resultado específico, porque se tem a ideia do ato enunciativo como representação máxima da realização temporal, um acontecimento singular. Ou seja, a enunciação, em si, é única e irrepetível, como o próprio tempo que passa e em que está situada. Destacamos o que Fiorin (2001, p. 31) diz sobre isso:

> Ora, se a enunciação for considerada como ato singular, daí decorre logicamente sua impossibilidade de constituir um objeto científico. Conforme mostra Todorov, ela será "o próprio arquétipo de incognoscível" (1970: p. 3). Como demonstra Catherine Kerbrat-Orecchioni, opera-se aqui um deslizamento semântico (1980, p. 29-30). O linguista não mais opõe "a enunciação ao enunciado como o ato a seu Produto, um processo dinâmico a seu resultado estético", mas, impossibilitado de estudar diretamente o ato da enunciação, busca "identificar e descrever os *traços* do *ato no produto*".

Então, foi buscando os elementos enunciativos expostos neste produto que conseguimos enxergar vestígios da enunciação, ressaltando o uso de elementos norteadores como os dêiticos e também através da construção narrativa que cada enunciado criou. Dessa forma, as análises se fizeram possíveis e articuladas, trazendo transparência às relações internas e externas dos enunciados que compuseram a conversação no fórum. Vejamos abaixo o primeiro objeto analisado, retirado da unidade 2, do Módulo IX *"Morfossintaxe e Ensino"*, do curso de especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade**,** em resposta à postagem inicial da professora, que lança a questão a ser discutida na unidade.

OBJETO 1

Desafio Unidade 2

quinta, 11 Fev 2016, 01:47

Leia atentamente, com olhar de pesquisador/a e de avaliador/a, a problematização de seu projeto de pesquisa, elaborado no curso. **Reflita sobre o padrão linguístico em que o texto foi escrito.** Esse padrão, encontrado em seu texto, distancia-se ou aproxima-se da norma considerada padrão ou culta no Brasil? Vamos discutir sobre o padrão linguístico da escrita de seu texto.

Re: Desafio Unidade 2

por Cursista 1 - sexta, 19 Fev 2016, 21:30

Colegas, o estudo da língua é algo tão complexo, porque a língua é viva e histórica e muda de acordo com o tempo. Dentro de um mesmo país temos diferentes dialetos e sons de uma mesma palavra. Temos como exemplo as palavras cozinha "cuzinha" colégio "culégio dentre outras. Essas palavras foram e são ditas em telejornais e programas de televisão. São pronunciadas de formas diferentes mas não deixam de ser cultas. Eu penso que a língua culta, padrão e formal é a mesma coisa e são usadas em livros, em telejornal e em casos que exijam esse tipo de linguagem. Já a língua coloquial ou informal é comumente mais usada entre família roda de amigos, ou seja, se pessoa é letrada ela vai saber usar qualquer linguagem de acordo com o lugar onde estiver e com quem estiver. Espero estar certa em meus comentários.

Fonte: Reprodução da plataforma do Curso. Acesso em 2018.

A postagem do cursista acima, além de reforçar a ideia de que a comunicação por fóruns virtuais via internet funciona e também tem linearidade, traz um exemplo direto dos conceitos desse enunciador acerca do desafio proposto. O tema é a reflexão sobre padrões linguísticos, o padrão escrito culto (norma culta, padrão) e o coloquial (informal). De acordo com o enunciador, a língua é viva e histórica e muda de acordo com o tempo. O exemplo que é usado para reforçar a disparidade nos elementos da Língua, o que Saussure trata no *Curso de Linguística Geral* como um princípio básico norteador para a Linguística moderna é, por justiça, uma diferença fônica e alofônica de uma mesma língua: a Língua Portuguesa. A divergência na postagem do cursista 1 em relação ao assunto que foi iniciado no fórum demonstra um precipitado pensamento e compreensão sobre o que é língua escrita, língua falada e suas variações. O exemplo “cuzinha” e “cozinha” é, sim, um retrato das diferenças e experiências da Língua, mas, especificamente, é uma variação fonética. Ou seja, essa manifestação acontece na fala, representação individual da língua. Não que estivesse errado em seu comentário, já que aqui nos interessa o enunciado responsivo que foi formado na mensagem acima, motivado pela enquete inicial da professora. Porém, podemos constatar um desvio, uma vez que é sabido que a língua falada e a língua escrita possuem níveis diferentes de análise e descrição, logo, objetos diferentes e ocorrências diferentes. É provável que o cursista tenha recorrido a um argumento mais próximo e palpável como as diferenças fônicas porque, de fato, a língua falada está para a vida do falante de maneira muito mais intensa e acometida do que a escrita, devido à intensa e concreta relação social.

Na maioria dos âmbitos interacionais, fala-se mais do que se escreve e isso é, geralmente, devido à prioridade que a língua como ferramenta traz: a comunicação. O exemplo melhor se descreve quando pensamos nos meios de comunicação digitais, onde a escolha pela comunicação em fala (por áudios) tem sido a mais suscitada por funcionar com mais rapidez e por se estabelecer de maneira mais concreta. Fala-se mais rápido que se escreve, assim, por conseguinte, se entende mais rápido.

O padrão encontrado na análise feita sobre o trecho em resposta da Unidade 2 é o da contra palavra responsivo-ativa, onde o cursista usou de experiências pessoais subjetivas para endossar o enunciado discursivo que se estabeleceu. É justamente nesta atividade de justificativa onde o enunciado se mostra comprometido. Deve-se levantar a questão de que a escolha do cursista para explicar os desvios entre a linguagem culta (padrão) e a linguagem coloquial tenha sido uma variação fônica, um vício de linguagem, porque ele pode ter vivido uma situação assim, ou ouvido um caso similar, o que fez com que essas experiências externas que nele ficaram internalizadas evoluíssem para o argumento. É nesse caráter transversal que se firmam os valores da educação e da construção de um conhecimento amplo e dialógico.

Logo mais, no segundo objeto analisado, um novo comportamento responsivo ocorreu respondendo ao pedido inicial da professora regente do curso, não estabelecendo relação direta à postagem vista no Objeto 1, mas tendo ocorrido pouco tempo depois. Vejamos.

OBJETO 2

Re: Desafio Unidade 2

por Cursista 2 - sexta, 19 Fev 2016, 23:55

Linguagem formal = É a linguagem que é falada ou escrita de acordo com todas as normas gramaticais da língua.
Linguagem Culta = tem por base a norma culta, compreende a língua literária e é a forma linguística utilizada pelo segmento mais culto e influente de uma sociedade (Direito, por ex.).
Linguagem padrão = É a forma padrão de comunicação entre a população.A forma pública de comunicação que é emitida e compreendida por todos.
linguagem coloquial = A linguagem coloquial, informal ou popular é uma linguagem utilizada no cotidiano em que

---

não exige a observância total da gramática, de modo que haja mais fluidez na comunicação feita através de jornais, revistas e principalmente num diálogo.

fonte: http://www.dicionarioinformal.com.br/

Fonte: Reprodução da plataforma do Curso. Acesso em 2018.

Na postagem da cursista acima, podemos identificar que não há uma relação direta entre ela (quem enuncia) e quem ela espera comunicar. Na análise enunciativa, poderíamos dizer categoricamente sobre a noção de pessoa presente no processo enunciativo da postagem que ocorre uma debreagem actancial enunciva, onde o "Eu" da enunciação não se apresenta diretamente marcado por elementos dêiticos, indicadores, mas sim de maneira subentendida, o que nos permite concluir que o posicionamento da cursista parece ser inseguro, ou que ela não quis se pronunciar diretamente por razões outras. Essa conclusão sobre o efeito de sentido presente no texto é possível, Segundo Fiorin (2001), graças às categorias enunciativas – pessoa, tempo e espaço – que articulam a passagem da codificação sistêmica ao discurso. Ou seja, é a enunciação enquanto "passagem da língua para a fala", enquanto "de uma condição a uma realização", "da possibilidade à criação", que denota como essas categorias permeiam a vida humana, em todos os aspectos. O enunciado é, de fato, onde se dá o instável, onde a criação de efeitos de sentido é possível, mesmo que esse teor instável obedeça às sistematizações da língua.

> Mecanismos como debreagem e embreagem, que são, por excelência, produtores de efeito de sentido, prendem-se a princípios gerais organizados em um sistema. Assim, a combinação de um **eu** com um **então** e um **aqui**, instâncias de complicação entre categorias enunciativas e enuncivas, só aparentemente é anárquica, já que fica prevista a possibilidade de participação, nos eventos, tanto de actantes da enunciação como de actantes do enunciado. (NEVES, 1998, p. 228, grifo no original).

Outro fato que chama atenção é um método utilizado em ambientes de comunicação a distância como o Fórum: a reprodução performática guiada pelo uso das ferramentas "copiar" e "colar". O uso dos atalhos "Ctrl+c" e "Ctrl+v" trazem a facilidade da aplicação qualquer conteúdo em um ambiente que possibilita postagens. Provavelmente, na tentativa de endosso do argumento textual que utilizaria na resposta à professora, a aluna recorreu a definições encontradas em um endereço *(site)* virtual na internet, que tem como título "Dicionário informal".

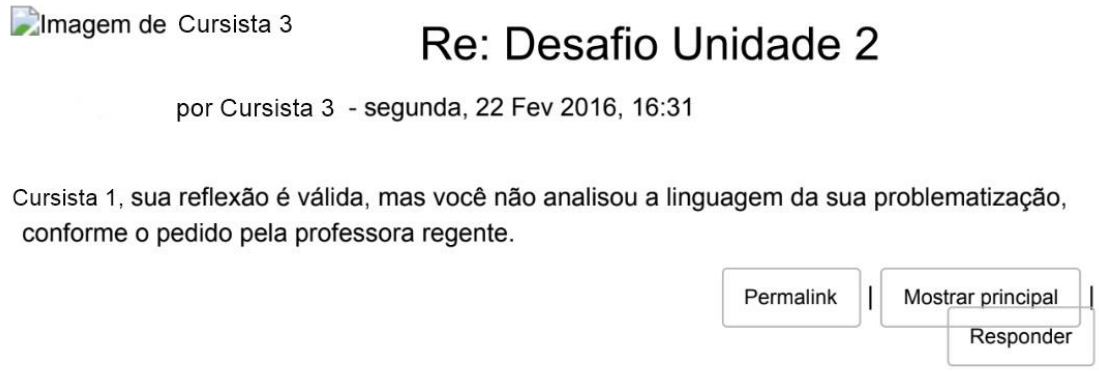
Assim, ainda podemos dizer que este texto traz também um caráter referencial à função da linguagem, se o classificarmos. Com a multiplicidade de ações e ferramentas disponíveis num dispositivo com acesso à internet, a possibilidade de intertextualizar nas construções das postagens aumenta. Dentro dessa possibilidade intertextual, podemos notar que as noções de gênero primário e gênero secundário se mostram encadeando vozes, estilos, estruturas, temas de outros campos sociais e até diferentes contextos culturais na estruturação de um novo enunciado em um novo campo. É o que nos diz BAKHTIN (2016, p. 263):

> Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

No texto da cursista não é diferente. Podemos notar pela miscelânea de gêneros vindos de campos diferentes marcada na reprodução performática "copiar e colar".

No terceiro objeto, a postagem da cursista em questão pode ser entendida como uma resposta em interrupção, atravessada na rolagem da página do fórum. A possibilidade de responder a qualquer momento uma postagem que foi feita há dias vem da configuração estrutural que tem esse tipo de gênero, da sua maleabilidade composicional. A cursista número 3 respondeu à postagem do cursista número 1, depois de três dias, com uma mensagem direta que ficou intercalada no corpo estrutural do fórum, como podemos ver na figura abaixo.

OBJETO 3



Fonte: Reprodução da plataforma do Curso. Acesso em 2018.

A intervenção feita acima é uma orientação ao cursista 1. Diferentemente do objeto 2, aqui temos a presença de elementos enunciativos que indicam categorias de pessoa. Sobre a inserção do actante da enunciação neste enunciado, podemos ver que também ocorreu a

debreagem actancial enunciva, já que não há a marcação explícita do "eu" enunciador no trecho. No entanto, podemos notar através dos dêiticos actanciais que há marcação de 2ª pessoa do singular (com quem o "eu" fala), manifestada pelo vocativo "Cursista 1". Essas diferenças enunciativas na mensagem nos permitem inferir que o enunciado da cursista 3 está direcionado unicamente ao cursista 1, ainda que ambos estejam em um ambiente compartilhado com outros colegas. O uso do vocativo no início não só tem a característica de "chamamento" como também de restrição quanto ao direcionamento da mensagem. A cursista 3 quis dizer que a reflexão feita por seu colega tem validade, mas não contempla inteiramente a problematização que foi dada pela professora regente.

Ainda podemos ver neste objeto como os enunciados presentes no fórum do curso de especialização em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade dialogam entre si de maneira direta, mas também indireta. Diferentemente da relação entre os enunciadores 1 e 2, a relação estabelecida entre o enunciador 3 e o enunciador 1 é, de fato, dialógica. É esse processo de dialogização que permite a transversalidade na construção do conhecimento. É possível que o cursista 1 tenha se atentado à insuficiência de sua resposta porque recebeu a mensagem do cursista 3. É claro que o impacto dessa mensagem pode ser diferente e produzir efeitos de sentido subjetivos, próprios, ao depender de quem faz a leitura. Porém, na fluidez do discurso de um fórum é necessário que levemos em conta o aspecto da livre arbitrariedade do lugar de fala e do momento de fala. Este curso de especialização, em específico, além de partilhar deste sistema comunitário, tem como orientação dos professores regentes, em vários módulos, a participação não manipulada e efetiva de todos seus participantes.

3. CONCLUSÃO

Buscamos, através de análises que contemplaram a enunciação de cada enunciado que comportou acontecimentos dialógicos neste gênero, compreender de que maneira se dá a apropriação do conhecimento e como se dá a organização do que é absorvido através dessas relações diretas e indiretas, estruturas que possibilitam a característica comunicativa típica em um fórum. O aspecto subjetivo revelado em cada mensagem denota a importância com que os sujeitos participantes do grupo se posicionam socialmente e culturalmente num contexto de educação, contexto este de condição específica, no caso do EAD.

Os posicionamentos responsivos ativos dos participantes vistos nos excertos retirados do Módulo IX *"Morfossintaxe e Ensino"* confirmam os estudos teóricos bakhtinianos sobre a estruturação da linguagem, onde a concatenação dos enunciados de um gênero estrutura o

próprio gênero e se apropria das concepções subjetivas dos enunciadores, em um determinado campo. Os sujeitos chegam a reflexões sobre os assuntos tratados no fórum através de uma linha de raciocínio que segue um modelo disciplinar, interdisciplinar e transversal, onde a junção de gêneros primários e secundários viabiliza a multiplicidade de mensagens que inferem no sistema de aquisição de cada cursista. O modelo faz com que haja uma relação direta entre os aprendizados no curso e as experiências sociais de cada aluno. Essa relação das teorias com a vivência é uma das principais considerações acerca das análises feitas neste trabalho e nos leva à conclusão que a articulação entre os conhecimentos do aluno e novos aprendizados dinamizados no fórum é possível, bem como a troca de experiências entre um aluno e outro também é, quando guiada por práticas inovadoras que possibilitam a dialogia.

Sobre o gênero discursivo *fórum*, é importante ainda ressaltar a relevância que este canal representa por portar todo o aparato que se faz necessário para que as vozes de enunciados em uma plataforma de EAD existam e, entre si, propulsionem a dialogização. Essa importância ratifica o crescimento das múltiplas vertentes de ensino atuais e não teria essa grandeza não fosse pelas maleáveis características que constituem este tipo de gênero.

Uma análise enunciativa que destaca elementos da enunciação nos enunciados de um ambiente virtual, que explicita a materialização e as relações dos enunciados entre si e que parte do pressuposto das noções de gêneros do discurso traz uma contribuição real para a descrição de um percurso de aprendizagem a distância. Este foi o foco do trabalho que aqui se encerra, tendo consciência da possibilidade de novas pesquisas, onde haja outros tipos de análises, outros percursos de aprendizagem, podendo ou não usar o mesmo objeto, já que neste pode há muito mais a ser observado, por outros prismas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 1995. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

Dança reciclada: possibilidades para o ensino de dança

VOSKELIS, Vanessa.[1]
GUARATO, Rafael.

Palavras-chave: dança, arte, educação, cultura midiática.

Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa revisitou, primeiramente, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UFG, teóricxs e debates comuns e concernentes ao ensino de dança na escola, associada à prática docente na regência como estagiária de dança na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II pelo curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás.

Deste modo, optamos por aplicar as reflexões desenvolvidas no decorrer deste estudo na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II, com intuito de compreender suas possibilidades pedagógicas no ambiente formal de ensino básico. Na escola onde ocorreu as observações e regência, percebeu-se que se descartam as práticas corporais cotidianas dxs estudantes e dos conteúdos compartilhados sobre arte e cultura midiática nas redes sociais com as possíveis relações de *mediação* realizada cotidianamente pelxs estudantes da escola abordada.

A escola em questão é o Centro Especial Elysio Campos, uma escola bilíngue (português-escrito como segunda íngua e LIBRAS como a primeira), localizada na Associação de Surdos da cidade de Goiânia, sendo frequentada por estudantes surdxs ou com deficiência auditiva. A turma desta pesquisa, foi a do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II durante o período de 12 semanas, entre os meses de agosto e dezembro de 2017.

[1] Resumo revisado pelo Coordenador/Orientador do Projeto [Prof. Dr. Rafael Guarato dos Santos]

VOSKELIS, Vanessa. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. vanessavoskelisbarbosa@gmail.com
GUARATO, Rafael. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação Física e Dança. rafaelguaratos@gmail.com

Atrelado a regência realizada, busca-se a relação com os teóricos, tais como: Paulo Freire (1990), Michel de Certeau (1998), Walter Benjamin (1996), Jesus Martín-Barbero (1990), Raymond Williams (1969), Stuart Hall (2010), E.P Thompson (1998), Peter Burke (2010) e James Clifford (2011).

Objetivos

Tendo como base de registro o Plano de Aula e o diário de campo, premissa comum, burocrática e eminente de todo o contexto escolar como ponto de partida para desenvolver laboratórios práticos, buscou-se instigar mediações do cotidiano dx estudante, da escolar e dxs professores, da seguinte maneira:

Perceber e anotar: Partindo desse princípio, antes mesmo de apresentarmos conteúdos, estivemos atentas aos interesses, ao perceber e proporcionar à turma de estudantes, um ambiente aberto a indagações e problemáticas trazidas pelxs estudantes. As anotações, sistemáticas ou não, podem variar em ordem ou teor e serão úteis tanto ao início quanto ao final do processo, na abordagem de qualquer conteúdo relacionado a dança.

Estimular e abordar: A dança presente na corporeidade cultural de cada estudante, no seu imaginário, pode ser estimulada através de exercícios de composição que envolvam o grupo aberto através do diálogo.

Complemento e comparativo: Quanto aos exercícios práticos, sempre ressalvados e preservados pelas questões anatômicas e cognitivas que venham a tona, as observações provenientes do curso serão questionadas em comparativo com a realidade percebida pelos alunos durante os *estímulos e as abordagens* trabalhadas em sua própria dança, complementados por linguagens e códigos, apresentados aos estudantes de acordo com a real necessidade de cada corpo pensante.

Metodologia

O estudo destas análise caminham ao lado das reflexões de Michel de Certeau (1994) sobre *estratégias* e *táticas*. Na docência, encontram-se correlações sobre o

trabalho de aplicar dança e a relação que xs estudantes fazem disto com o lazer, como xs estudantes relataram que o fazer dança para eles era com o lazer (festas de família e ida á boates).

Refletindo, também sobre as reflexões de Certeau (p.91-92) utilizei, em aula, das ficções de surpresa sob os elementos técnicos de vários recortes de danças diversas, da informação necessária á determinados saberes em dança.

As *estratégias* (obrigatórias segundo o que é comumente ensinado em dança na universidade) são saberes labanianos, exercícios “de chão”, técnicas de dança moderna, movimento consciente com base nos estudos de educação somática e sequências coreográficas para apresentação ou execução de vídeos para as redes sociais. As *táticas* (subversões) que xs estudantes apresentaram a mim foram: dançar funk, hip hop, temáticas ligadas a relacionamentos amorosos, encontrar amigxs no shopping e práticas corporais do futebol.

Metodologicamente, observei tais demandas, segundo Certeau, á dança das seguintes formas: *produzir* – laboratórios de expressividade com base nos estudos do Movimento Consciente de Klauss Vianna e jogos teatrais; *mapear* quais eram os conteúdos higienizantes, que, claramente, podem não acolher o interesse xs estudantes nas primeiras semanas de regência, com base no “erro e acerto” dos meus planos de aula; e, por fim, *impor* a montagem da coreografia, que era uma demanda do Estágio, para o espetáculo de final de ano.

Resultados/Conclusões

Como aponta Certeau (1998), nos ambientes de se impõe ordens, há (re)empregos criativos, “por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos. Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos da aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de transitar pela identificação com o lugar.

Taticamente xs estudantes se desviaram das propostas corporais primeiras para que, ainda seguindo a obrigatoriedade desta construção, re-significassem em seus próprios corpos, fazeres em dança que xs contemplassem em suas diversidades. Xs estudantes tiveram profunda e grande participação na concepção e montagem da coreografia para o espetáculo “Mãos que encontram” de acordo com todo o processo elaborado durante o semestre desta regência. Sendo a Dança

reciclada, uma ferramenta mediadora dos conteúdos que elxs gostariam de abordar em seus próprios corpos e coletivamente, me restando, por fim, a coerência entre as cenas dos blocos coreográficos montados por elxs. Optaram por ter uma música durante a apresentação para que a apresentação fosse acessível, também, para o público ouvinte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7 ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB 9.394/96. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, Artes de fazer*. v.1, 3º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CLIFFORD, James. *Sobre o surrealismo etnográfico*. In: _____. *A experiência etnográfica*: *antropologia e literatura no século XX*. Trad. Patrícia Farias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GUARATO, RAFAEL. *Dança e os meios de comunicação de massa*. *Urdimento* (UDESC), v. 2, p. 005-020, 2016.

GUARATO, Rafael. *Por um conceito de 'danças populares*. *Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança*, v. 3, p. 61-74, 2014.

_____. *O popular, os meios e a dança axé no interior das gerais*. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares* (Online), v. 8, p. 107-123, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*.7ºed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOUPPE, Laurence. *Corpos Híbridos*. In: PEREIRA, Roberto; Soter, Silvia (Orgs.) *Lições de Dança - 2*. Rio de Janeiro:UniverCidade Editora, 2000. p. 27-40.

MARIANO, A.L.S. *O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente.* Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 332-344, 2016

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança:* arte e ensino. 1. Ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações*: Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SANTOS, A.S. *Dança de rua: a dança que surgiu nas ruas e conquistou os palcos*. Monografia – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica dos corpos: a dança na escola*. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abr. 2001, p. 69-83.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade (1780-1950)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond*. Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

IBGE. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Empresas 2010*. Disponível em: < https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/tic_empresas/2010/default.shtm > 2010 >. Acesso em: ?????

G1. *Mais de 63% dos domicílios têm acesso à internet, aponta IBGE*. **Disponível em:** < https://g1.globo.com/economia/noticia/mais-de-63-dos-domicilios-tem-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml >. Acesso em: 24 nov. 2017

PROFESSORES SURDOS EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE SITES DE REDES SOCIAIS

MORAES, Vanessa Pinto[1]; **FARIA**, Juliana Guimarães[2]

Palavras-chave: Surdos, Formação de professores, Redes sociais.

Justificativa/Base teórica:

Os movimentos surdos, compreendidos em processos de resistência (FOUCAULT,1969), pode dialogar com o pensamento de Paulo Freire (1997), num efetivo esforço pelo fazer pedagógico que seja educativo-crítico. Tal pensamento visa contribuir com a formação de sujeitos que buscam assumir a própria autonomia diante das contradições e heterogeneidades das demandas sociais vigentes.

A esse respeito, Freire apresenta as seguintes concepções: “Ensinar exige criticidade”, e, “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação", ou seja, tais concepções vão ao encontro da necessidade metódica de se subsidiar transformações pela educação, tal como, as transformações demandadas pelas comunidades surdas, no que tange as políticas sociais e educacionais no cenário brasileiro.

A resistência dos movimentos surdos, enquanto luta de forças e poderes, demonstra uma linha político-ideológica distinta das políticas atuais calcadas na hegemonia oral da língua portuguesa. Sobre isso Lodi (2013) ao citar Brait (1997) alerta

> A linguagem, ideológica por excelência, reflete os acentos sociais daqueles que a põem em funcionamento, pois, ao tomarem a palavra, os sujeitos colocam em jogo um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e identidades. Quando se compreende que a linguagem é responsável pela constituição dos sujeitos e do(s) outro(s), que todo discurso está, necessariamente, comprometido com os lugares sociais daquele que o enuncia, e, portanto, que “diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (LODI, 2013 apud BRAIT, 1997, p. 99).

Essa perspectiva mostra-se como uma estratégia de enfrentamento do povo surdo, no qual é possível perceber, ainda, a existência de um sistema de poder que

[1] MORAES, Vanessa Pinto. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras: Libras. Bolsista PIBIC-PROLICEN 2018-2019. vanessamoraes.adm@gmail.com

[2] Resumo revisado pela Coordenadora/Orientadora do Projeto Profª. Drª. Juliana Guimarães Faria - Docente do curso de Letras: Libras - UFG. julianagf@ufg.br

inviabiliza, impede e invalida saberes produzidos por grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017,p.73).

Os surdos, não aqueles cerceados pelas visões clínicas sobre o corpo surdo, mas na perspectiva dos estudos surdos, num recorte antropológico, têm somado conquistas políticas e sociais, enquanto grupo minoritário, visando a garantia de direitos no acesso a cidadania. A representação social construída por esses movimentos, nas mais variadas esferas sociais, corresponde a tentativas de rompimento do silêncio imposto para o sujeito colonizado (RIBEIRO, 2017, p. 72). Corroborando nessa reflexão teórica LODI (2013, p.61) afirma ainda:

> Aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano determina um novo olhar para a diversidade, para o eu (ouvinte/surdo) e para o outro (surdo/ouvinte), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do status quo sem a possibilidade de que este seja ressignificado, pois, conforme afirma Sobral (2010), falar e defender a diferença é fácil; o difícil é colocarmo-nos no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o em sua maneira de ser, distinta da nossa.

Já se tem, desde 2002, a aprovação no Brasil, da Lei nº 10.436, de 24 de abril, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um artefato legítimo da cultura e identidade surda (STROBEL, 2008). E, também, um outro instrumento jurídico fundamental é o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que diz respeito à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas. Contudo, as políticas educacionais brasileiras ainda seguem a passos lentos na efetivação da inclusão e acessibilidade (LODI, 2013).

As relações de poder existentes desafiam as instâncias sociais representativas dos surdos a problematizarem as questões ideológicas que regem a sociedade. As alteridades vigentes ainda são pouco dialógicas sobre as diversidades existentes, desconsiderando os artefatos culturais (PERLIN, 1998) próprios da cultura surda, em seu lugar de pertinência.

Nesse escopo, esse estudo faz um recorte na área da comunicação e linguagem, visando os movimentos surdos, em vias de empoderamento, ampliação de acessos aos bens e serviços. Destaca-se a necessidade de uma reflexão sobre a formação do professor surdo neste contexto no qual o desenvolvimento tecnológico tem impactado também o povo surdo (STROBEL, 2008).

O contexto atual revela a era da cultura digital e apresenta as múltiplas possibilidades de produção de conhecimento nas plataformas dos ciberespaços e da cibercultura desenvolvida neles (LEVY, 1999).

As relações nesses espaços demonstram a ampliação da conectividade e podem criar interfaces plurais (ROCHA, 2015) que promovem cooperação e perscruta os saberes e as possibilidades de interações dos sujeitos, a partir das potencialidades das novas plataformas digitais.

Com essas percepções, as comunidades surdas vêm se fortalecendo (THOMA; PELLANDA, 2006) e discursivamente se desenvolvendo com a mídia pós-massiva (ROCHA, 2015). O que desperta o particular interesse investigativo dessa pesquisa sobre as possíveis ressonâncias cibernéticas (ROCHA, 2015) em relação aos futuros professores surdos.

Os ciberespaços têm se mostrado um lugar sistêmico de fatos dialéticos e democráticos, de dialogias e pluralidades. Observa-se, em várias plataformas e gêneros de comunicação (como softwares de bate papo e sites de redes sociais), o surgimento de vozes e discursos surdos, que podem dar acessos e oportunidades dialógicas no contexto da diversidade cultural entre ouvintes e surdos, construindo um lugar de fala. Bem como, ainda numa perspectiva social, há de se considerar também, como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito a fala.

O cerne do nosso estudo não é focar, necessariamente, em experiências individuais mas nas interações e condições sociais que permitem, ou não, que esses grupos acessem lugares de cidadania, para o desenvolvimento educacional e de participação crítica, enquanto profissionais da educação, ao afirmarem suas singularidades sociais nos ciberespaços, com o pleno uso da Libras, inclusive.

Thoma e Pellanda (2006) discutem o processo de inclusão/exclusão na era tecnológica, apontando como se modifica a percepção de “deficientes”, a partir da conectividade e acessibilidade nas diversas mídias sociais, efetivando experiências de autonomia e formação dos sujeitos.

Assim, as questões norteadoras do estudo são: Que visões estes sujeitos têm sobre as produções surdas nas redes sociais? Quais as redes sociais mais utilizadas pelos surdos da Licenciatura em Letras: Libras/UFG e quais motivos os levam a acessarem esses ciberespaços? Que contribuições elas podem agregar à formação dos surdos como docentes para a educação básica?

Objetivos:

Este trabalho objetiva identificar e analisar as visões dos referidos estudantes sobre as produções surdas nas redes sociais; Conhecer os aspectos e implicações dessas interações nas interfaces promovidas nas redes sociais por estes sujeitos em processo de formação docente.

Metodologia:

É uma pesquisa em andamento, com abordagem qualitativa sobre a formação de professores surdos, tendo as fases: exploratória e de reflexão; planejamento; entrada no cenário; coleta e análise de informações; retirada do cenário; e elaboração do relatório (ESTEBAN, 2010). A abordagem é contextual, interpretativa e reflexiva. Os recursos metodológicos perpassam pelo uso de questionário estruturado, seguido de entrevistas semi-estruturadas com os participantes. As entrevistas serão filmadas e a língua de sinais brasileira (Libras) será a língua padrão utilizada nas interações para um melhor processo de comunicação entre os entrevistados e a pesquisadora. Compreende-se que a abordagem metodológica qualitativa é a mais adequada para análise das questões educacionais no ensejo de colher percepções de grupos sociais por meio de interações diretas e pela acuidade dentro de um rigor que respeite a cultura e os valores dos sujeitos pesquisados.

Resultados esperados:

Por se tratar de um estudo em andamento, espera-se que a pesquisa some-se às investidas das comunidades surdas, em vista da equidade, pensando a formação crítica dos professores surdos quanto às políticas educacionais, na interface da cibercultura. A pesquisa espera também, contribuir para o fomento de futuras propostas de criação de mais recursos pedagógicos e didáticos para a educação de surdos no contexto da cultura digital.

Referências:

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas básicos em educação e ensino).

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n^{0}5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MORAES, Denise de. (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PERLIN, G.T.T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIBEIRO, D. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, C. S.; SANTAELLA, L. (Org.) . **Ignições.** 1. ed. Goiânia: Media Lab / CIAR / UFG, 2017. v. 1. 205 p.

ROCHA, C. S. **Pontes, janelas e peles:** cultura poética e perspectivas das interfaces computacionais. 2. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. v. 1. 58 p.

ROCHA, C. S.; BRAGA, M. L. S. (Org.). **A onipresença dos jovens nas redes.** 1. ed. Goiânia: FUNAPE: Media Lab / Ciar / UFG, 2015. v. 1. 262 p.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana da Silva; PELLANDA, Nize Maria Campos. **As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade**. Florianópolis: Perspectiva, 2006. v. 24, n. Especial, p. 119-137, jul-dez.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

SEXUALIDADE E GÊNERO NA DINÂMICA CAMPESINA: UM DEBATE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

FERREIRA, Vera Lucia de Souza[1]
SANTOS, Welson Barbosa[2]

Resumo

Este trabalho busca chamar a atenção para a necessidade de incluir, nos cursos de Licenciatura, uma disciplina reconheça diversidades e diferenças entre pessoas. O objetivo é poder contribuir para que se descontrua significados culturalmente solidificados e que contempla a mulher campesina como subalterna. Reforçamos que se trata de temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs. Ainda, como garantias de normas estabelecidas por instâncias detentoras do poder no controle social, esta mulher, em diferentes espaços, é submetida a condição de demérito e pouco reconhecimento, ante seu papel social tanto na dinâmica familiar quanto na produção de renda.

Palavras-chave: Camponesas. Diversidades. Controle social.

Justificativa

O trabalho tem como foco as reflexões que abarcam o feminino nas instâncias campesinas, sendo uma proposta envolver o contingente feminino da região do Rio Vermelho e Vale do Araguaia – GO. Nosso foco central são os processos de subalternização e não reconhecimento do feminino na região citada, confrontado com a força de trabalho que exerce e sua importância. A partir desse recorte, nossa busca é por contribuir nos debates referentes as dinâmicas que envolvem a subjetividade feminina campesina, suas identidades e seu não reconhecimento enquanto mão de obra e geração de subsistência. Para isso, buscamos na história entendimentos do porque de essa mulher, permanece silenciada e em lugar de demérito em relação ao masculino.

Objetivo

[1] Graduanda do oitavo período da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, na Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás.

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Pós-Doutor em Educação Sexual pelo Programa de Pós-Graduação em Educação escolar da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – UNESP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG *Regional* Goiás na Licenciatura em Educação do Campo LEdoC. Desenvolve pesquisas e extensão nas áreas de sexualidade, gênero e subalternização nas escolas campesinas do Município de Goiás GO. Email: wwsantosw@yahoo.com.br

Este é um projeto registrado como proposta de pesquisa na Universidade Federal de Goiás – regional Goiás e sob Coordenação do Professor Doutor Welson Barbosa Santos. Nossa meta é que consigamos levantar dados que evidenciem a relação de poder estabelecida para melhor entender o preconceito e as dinâmicas sociais no que tange o masculino e o feminino campesino. Nesse caminho, queremos repensar o trabalho feminino, sua valorização e visibilidade, fomentando dados para possível implemento de ações afirmativas para com o público envolvido. Ainda, tais estudos têm nos auxiliado nos ajustes para uma licenciatura em educação do campo capaz de reconhecer a importância das questões de sexualidade e gênero na dinâmica campesina.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e com incipientes dados quantitativos. É parte do Projeto de Pesquisa realizado na Universidade Federal de Goiás - Regional Goiás. O projeto é intitulado "Masculinidades no Plural: imagens na perspectiva da Teoria Queer", aprovado pelo Comitê de Ética sob o protocolo de número CAAE: 69787217.0.0000.5083. A demanda está ajustada e compõe parte dos desafios do grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania, que tem como foco central as demandas do campo.

A parte da pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida com quatro participantes, estudantes da Licenciatura em educação do campo – LedoC da UFG, Regional Goiás e que atuam na escola do campo no município. As entrevistas foram realizadas a partir de questionário estruturado. Uma vez efetuado o convite, alcançamos participantes. A partir da observação das falas dos sujeitos e auxiliado por elas, o objetivo é que tais conhecimentos possam contribuir na formação docente na LEdoC - UFG - Cidade de Goiás.

Resultados

Sustentados nos pensamentos de Foucault (2007), podemos considerar que são nas instâncias representativas e detentoras do exercício do poder em diversas épocas, que podemos perceber que no decorrer da história da humanidade todo o controle e jogo de poder centraram-se no discurso em torno dos corpos e de seu sexo. Atuando, manipulavam-se situações como medida preventiva para controlar. Tais ações negavam as subjetividades desses corpos, impondo ajuste às normas. Nesse controle do corpo pelo sexo, impõe-se ajuste ao gênero com expressivo êxito.

No decorrer do tempo isso ocorreu dissimuladamente, viabilizando alcançar a todos: homens, mulheres e crianças despercebidamente. Isso a partir de um jogo de poder e controle presente nas dinâmicas sociais dominantes, incluindo-se aí casos específicos de dominação

como as existentes entre o urbano para com o campo e do masculino em relação ao feminino. Globalmente, a eficiência desses mecanismos, a partir das análises de Foucault (2007), são incontestáveis, tratando-se de um movimento fortalecido pela igreja. Referimo-nos ao religioso em toda a sua extensão e perpetuado pela escola e a família até os nossos dias. Quanto a igreja, ela estabeleceu a obrigação para o confessar e, nessa trajetória, ao mesmo tempo em que se confessava, fornecia-se informações, tornando-a eficiente no saber para gerir poder sobre outros corpos, buscando docilizá-los. Fazendo controle social em parceria com o governo, disseminam na escola seus ideais políticos sociais por meio dos currículos. Isso para que, por meio dos alunos suas verdades alcancem os pais e se complete o ciclo social de controle e docilização.

Em contraponto a isso, consideremos que para Simone Beauvoir (2008), ninguém nasce mulher, é ao longo da vida que se torna mulher. Assim, mediante a sociedade que está posta, consideremos que para essa frase ter sido dita e publicada, foi preciso reunir considerada coragem, sendo revolucionária à época - aproximadamente cinquenta anos atrás, quando esse conceber veio a público. Tais colocações serviram como esteio para uma sonhada liberdade no declarar do gênero feminino, tais processos ainda persistem insuficientes e primários entre os campesinos. Isso porque a mulher campesina, embora marcada por uma luta incansável pela terra e depois de adquiri-la, perpetuar-se no labor para tirar da terra seu sustento, sabe-se que na lida cotidiana seu trabalho não é menor que a do homem que esteja na terra com ela. Socialmente o homem permanece como o dono da terra e a mulher e seu trabalho cabe o lugar de subalternia. A questão é que se reproduziu em cadeia os interesses capitalistas de manutenção do poder invisível ao olhar desatento.

Prova disso é que a imagem de mãe e rainha do lar, que foi impregnada na mulher contribuiu e dificultou o assumir-se noutras instâncias e necessidades. O mesmo diminuiu a chance para um estruturar-se no competir em pé de igualdade para com o sexo masculino, no mercado de trabalho, principalmente. Contudo, a partir da década de 1970 ela abdica do conceito rainha do lar, mas por tantas amarras, há um retardamento em suas conquistas. Por outro lado, consideremos que estar novamente no mercado de trabalho a fez se fortalecer e tomar coragem para assumir sua condição de integrante da sociedade. Nisso, consideremos que essas correlações de forças encontram apoio umas nas outras, formando cadeias ou sistemas que se estruturam, resultando em verdadeiras leis sociais específicas, estabelecidas e reorganizadas para a sociedade e que mantém a mulher campesina no lugar de subalternia.

Inerentes a história, a cultura Nessa relação, é importante demonstrar e buscar entender a relação de domínio entre o papel da biologia e a ciências, seus currículos e a

capacidade de controle que o saber médico exerce sobre a população por meio da escola e esses saberes curriculares. Mas retomando Foucault (2007), a norma padrão continua sendo só homem branco heterossexual, casado, com filhos, de classe média alta. Nisso citemos a mulher como o segundo sexo e em alguns casos com sua identidade e legitimidade negada, como pressupomos ocorrer com a mulher campesina. Citemos ainda os gays, lésbicas e bissexuais que estão definitivamente no lugar de identidades desviantes. A esta lista se enquadram como fora da norma, os pobres e favelados as etnias de Afro descendentes. Somam-se ainda pessoas com deficiência, Indígenas, Quilombolas, camponeses, etc.

Nos atendo ao preconceito que existe para com o camponês, que são sujeitos que estão mais expostos, pois o trabalho é no campo e o campo é tido como lugar de atraso, considerando que esse é um vício histórico em nosso país. Mas, levando em conta seus saberes, homens e mulheres do campo são mestres e doutores no seu lugar de origem, detentores de conhecimentos em si tratando do que a terra produz e o conjunto de saberes que a lida foi dando a esse sujeito do campo.

Consideremos que a população camponesa evoluiu, a tecnológica chegou ao campo, eles tornaram-se micro empresários bem sucedidos e não são mais os "atrasados" de outrora, mas não perderam a sua essência de simplicidade e até ingenuidade. Consideremos que são esses mesmos camponeses que abastecem e mantém a mesa farta de um país que se alimenta da agricultura familiar. E fazem com naturalidade, agem pelo costume, pela cultura que trazem e estão ligados. Por ser assim, merecem reconhecimento. Mas os classificamos como menor, confundindo identidade cultural a qual pertencem com pobreza.

Precisamos ter respeitadas nossas visões de mundo, dialogar com outras dominantes para não ser aniquiladas, então quando se fala na concepção do normal está excluindo tudo que não se encaixa no conceito do normal, a educação se constrói a partir de um padrão normal quer dizer que as pessoas que estão no campo, não são normais? Sendo diferentes ou de outras realidades que não tem conteúdos que dialogam com aqueles que se vê nos livros didáticos são anormais? Em geral os livros foram pensados para espaços urbanos para grandes cidades, essa educação não está adaptada para fazer a vinculação e nós educadores temos que superar as nossas próprias deficiências de formação para fazer a conexão, a educação precisa adotar a diversidade das pessoas para atender a demanda individual e suas especificidades saindo do padrão arcaico estabelecido no passado e repetido cotidianamente.

Por essas estruturas de moldes afirmamos que minorias sexuais e de gênero são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs. No entanto, a Lei de

Diretrizes e Bases LGB da Educação - Lei 9.394 de 1996, estabelece garantia de direitos a todas as pessoas. Mas, persiste uma cultura escolar, por preconceito ou despreparo, que ignoram a diversidade das pessoas. Seria por medo de estarem encorajando ou promovendo a diferença? Seria por isso que evitam até demonstrar simpatia por Gays e lésbicas? Mas, com tal omissão há um ocultamento do que se classifica como fora do padrão.

Conclusão

Essa temática discussão está centralizada na mulher por ser duas vezes subjugada. Porque a pessoa do campo já carrega todo um passado cultural sistematizado de preconceito devido a vida simples a qual pertence por opção. O sujeito no campo não é reconhecido pela importância dele até para economia do país, pois entendemos que boa parte da subsistência do brasileiro vem da agricultura familiar, sendo mulher e campesina, acumula um não reconhecimento a mais, porque no diálogo comercial urbano na negociação de seu produto ela não tem prestígio em relação ao homem.

No campo da sexualidade no espaço campesino, fica evidente existir uma cultura escolar, que por preconceito e despreparo, ignoram a diversidade das pessoas nas questões de gênero e sexualidade, por medo que pensem estar encorajando, promovendo, e evitam até demonstrar ser simpatizante de Gays e lésbicas. Portanto há um ocultamento do que classificam como fora do padrão e a mulher campesina acaba enquadrada dentre os subalternos. E esse desprezo não acontece só com docentes, os discentes também têm dificuldades em tratar o assunto. Pelo observado, o incluir nos cursos de licenciatura questões de gênero não é só falar de sexualidade, é desfazer significados culturalmente solidificados, como os que decorrem da biologia e buscar corrigir essa diferença é trazer mais igualdade nas relações humanas em favor de toda sociedade, incluindo estereótipos em opressão aos próprios homens.

Referências

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. BeloHorizonte: Autêntica, 2004.

A POESIA E A INTERAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE NATURAL, MENTAL E SOCIAL

CARVALHO, Vitória S.[1]; **COUTO**, Elza K. N. N.[2]

Palavras-chave: poesia; ecolinguística; letramento poético; meio ambiente.

JUSTIFICATIVA

A educação tem sido o primeiro e o principal meio de familiarização e depreensão dos sentidos construídos pela poesia, uma vez que seus sentidos só se constroem com a formação de leitores ativos no processo de interação com o mundo. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como mediador, ao estimular a compreensão crítica e sensibilizada do mundo que conhecemos pelos outros mundos criados pelo poema. A lírica, no entanto, tem sido relegada a um ensino em crise, orientado por um tratamento ineficiente em materiais didáticos, que apenas recorrem à poesia para uma análise formal e gramatical, desmotivando professores e alunos.

A opção pelo trabalho com a leitura de poemas vem ao encontro do que é previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (LP) para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de, que orientam a LP pelo ensino de gêneros discursivos, considerando a diversidade de gêneros que circulam socialmente e o pleno domínio de seus usos no dia a dia do aluno.

Este trabalho tem como aporte teórico a ecolinguística, a teoria do imaginário e a teoria do poema. A ecolinguística, segundo Couto (2007, p. 39), é o "estudo das relações entre língua e meio ambiente", numa teia de interações que se dão nos ecossistemas natural, mental e social (p. 294). Os três ecossistemas convergem para o ecossistema integral da língua, e dele emergem as produções textuais, orais e escritas. Assim, por meio dos poemas dos alunos, será possível observar como se dá a posição por eles assumidas em suas interações ecossistêmicas.

Para a análise dos poemas produzidos pelos discentes, é preciso recorrer à antropologia do imaginário de Durand (1989), que define a imaginação como

[1] CARVALHO, Vitória Santos. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras. vitcarvalho.vrc@gmail.com.
[2] NENOKI DO COUTO, Elza Kioko Nakayama. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras. elzakioko@gmail.com.
Resumo revisado pela orientadora do projeto (professora Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto).

faculdade de percepção, reprodução e produção de imagens; estas, por sua vez, constroem o imaginário, responsável por operacionalizá-las como elementos simbolicamente construídos. Assim, é possível investigar as relações estabelecidas, pelo MA mental dos alunos, com os MAs social e natural no poema, de modo que este proporciona o estímulo à consciência ecológica, percebendo como o uso das imagens representam o mundo e deixam marcas da subjetividade de quem escreve.

Nos fundamentamos na teoria do poema (ADORNO, 2009; PAZ, 1998) para o trabalho com a leitura, tendo como objeto teórico central as relações entre literatura e meio ambiente, à luz de um tratamento crítico-literário, em um evidente diálogo com a teoria ecolinguística. Para Adorno (2009), a lírica encontra sua medida ao expressar o universal pela particularização do eu, o que pressupõe a integração do meio ambiente fundamental da língua, composto pelos três subecossistemas. Isso porque a universalidade do teor lírico trata das inquietações da sociedade que compõe um MA social e suas inter-relações com o MA natural (natureza), sendo essa universalidade particularizada por um eu que toma para si a voz do poema, e se expressa no âmbito do MA mental, responsável pelos processos mentais do indivíduo.

A devida interpretação de uma obra literária implica, ainda, o que Paz (1994), citado por Barcelos (2008), conceituou como “leitura do mundo enquanto texto”, isto é, sendo o mundo encarado como uma entidade textual, é possível lê-lo e essa leitura, por sua vez, ultrapassar a virtualidade do MA mental do leitor e revelar, pelo imaginário, as representações sociais ideologicamente cristalizadas no MA social e no discurso literário, já que este seria, para Paz (1994), uma “metáfora da realidade”.

Essa concepção de leitura é, com efeito, relevante para que este projeto seja realizado, já que está em consonância com os PCNs de LP (Brasil, 1997), que reconhecem o estudo do texto literário como uma prática aliada ao cotidiano do aluno em sala de aula, aliada, portanto, à sua leitura do mundo enquanto texto. Fica evidente, assim, que é pela poesia que o indivíduo, em sua maior particularização, vai de encontro ao universal que o cerca, ao meio ambiente em que está integrado.

OBJETIVOS

1. Investigar as inter-relações entre os seres humanos e seu meio ambiente natural, mental e/ou social no gênero lírico.
2. Identificar a competência metagenérica prévia dos alunos, em relação ao gênero, pelo estímulo à leitura crítica dos poemas escolhidos;

3. Observar efeitos de sentido depreendidos por marcas linguísticas e simbólicas das produções dos alunos;
4. Verificar, nos poemas, a relação do sujeito poético com a natureza circundante;
5. Mostrar como os versos, marcados pela linguagem esteticamente organizada, revelam as inter-relações do poeta com os MAs mental e social;
6. Levar os alunos à produção de poemas, enfatizando o processo criativo da escrita, tendo a poesia como lugar de manifestação linguística e artística das relações entre ser humano e meio ambiente;
7. Identificar, nos poemas produzidos, como os alunos percebem a si mesmos e os outros, e suas relações com os ecossistemas natural, mental e/ou social.

METODOLOGIA

Este projeto se estrutura em duas etapas, realizadas em oito aulas. A primeira consiste na problematização crítico-reflexiva de forma e conteúdo, inter-relações, leituras e interpretações das poesias do poeta mato-grossense Manoel de Barros. Foram selecionados vinte poemas, a ser trabalhados no andamento de seis aulas. A segunda etapa será realizada nas duas últimas aulas e consta da produção de poemas pelos alunos, permitindo a liberdade de criação e de construção de sentido.

Para a primeira etapa, temos a metodologia de sequência didática para leitura de poemas, proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU, junto a uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II, do Colégio Expressão Júnior, situado no bairro Jardim Luz, de Aparecida de Goiânia (GO). É realizado, basicamente, em quatro fases: a) ativação e ampliação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo poema; b) leitura completa (silenciosa e em voz alta) de poemas; c) leitura detalhada de partes do poema; d) apreciação crítica do poema e percepção de suas relações dialógicas. (LOPES-ROSSI; RENDA, 2017).

Na primeira fase, será investigada a competência metagenérica prévia dos alunos, durante a primeira aula, bem como serão apresentados os conceitos principais da ecolinguística. O objetivo é que, nesse primeiro momento, os discentes se familiarizem com o gênero para, depois, relacioná-lo à temática da pesquisa. Posteriormente, será apresentado um poema de Manoel de Barros relacionado à temática da pesquisa, o que permite discutir a temática da pesquisa. Na segunda fase, inicia-se o processo de leitura, com quatro poemas no tocante às relações entre seres humanos e meio ambiente. Trata-se de um momento de desfrute da experiência estética do poema, a ser realizado da segunda à sexta aula.

A terceira fase consta de exercícios solicitados aos alunos. Os exercícios tratarão de questões estéticas, como: tema; pessoa do discurso (quais marcas linguísticas identificam o eu lírico); palavras ou expressões como recurso para a exteriorização dos sentimentos do eu lírico; recursos utilizados (assonâncias, cadência, metáforas, variações linguísticas, ironia, intertextualidade, etc.).

A quarta fase refere-se à apreciação crítica do poema e percepção de suas relações dialógicas. A terceira e a quarta fases serão realizadas em uma só etapa. Os exercícios serão entregues na segunda aula como atividade extraclasse para ser entregue ao final. Desse modo, é possível que os leitores expressem, no próprio discurso, os sentidos apreendidos pelos recursos de linguagem manifestados em cada poema analisado, por uma perspectiva essencialmente estética e literária.

Após as aulas de leitura e discussão sobre as poesias, os alunos construirão seus próprios poemas na segunda etapa, com o tema: “o lugar onde eu vivo”. Temos, como objetivo, averiguar de que maneira os alunos concebem o meio onde estão inseridos, e em que medida essa consciência, essencialmente ecológica, remete ao MA social, mental ou natural, colocando em prática as habilidades antes trabalhadas com as leituras e os exercícios. Essa atividade é proposta pelo seguinte método:

1. Sexta aula: solicitação de texto;
2. Sétima aula: entrega das poesias para a pesquisadora, que as lê e analisa junto aos alunos, no contexto do projeto geral;
3. Oitava e última aula: entrega das poesias analisadas pelo pesquisador.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados para o projeto envolvem questões pertinentes tanto à ecolinguística, quanto à literatura. Primeiramente, buscamos a quebra de paradigmas com relação às concepções de literariedade, mostrando que por meio desta é possível pensar as relações interpessoais, assim como trabalhar de forma lúdica a interação dos alunos através do contato com a poesia enquanto lugar de reconhecimento identitário, sensibilizado com o meio ambiente em que o aluno se insere. Assim, é preciso cuidar para que a produção do poema seja entendida e valorizada como constructos criativos, construídos conforme suas condições de produção em dado contexto, não como mero produto da imaginação.

Este projeto faz parte do projeto de pesquisa NELIM: Estudos de linguagem, ecolinguística e a língua como interação imaginário, memória, nas modalidades do texto literário, midiático, didático, oral e coloquial, que tem como objetivo principal

articular as noções sobre memória, língua como interação, ecolinguística e antropologia do imaginário de Gilbert Durand em textos literários, históricos, políticos, didáticos, publicitários, jornalísticos, panfletários, anedóticos, coloquiais, orais etc. Esse projeto é ligado ao Núcleo de Estudos de Linguagem e Imaginário (NELIM), cadastrado no CNPQ em 2008.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: TIEDEMANN, R. (Org.). **Notas de Literatura I.** São Paulo: Editora 34, 2003.

BARCELOS, V. O mundo como um texto: uma alternativa pedagógica em educação ambiental. **Coordenadoria de Educação Ambiental,** São Paulo, 26 jul 2016. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/2016/07/29/o-mundo-como-um-texto-uma-alternativa-pedagogica-em-educacao-ambiental/>. Acesso em 17 jan 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

_____. **Ecolinguística:** um diálogo com Hildo Honório do Couto. Campinas: Pontes, 2013.

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

_____. **Ecolinguística:** estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

_____. Língua e meio ambiente. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 143-178, jan./jun. 2009.

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

_____. **Campos do Imaginário.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. **O Imaginário.** Rio de Janeiro: Difel, 1998.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.** Goiânia, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G; RENDA, V. L. B. S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-303, jan./jun. 2017.

A CIDADE COMO PRÁTICA DIDÁTICA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO[1]

PEREIRA, Wellida Cristina; **CUNHA,** Débora Ferreira da.

Palavras-chave: Cidade, sociologia, prática didática.

a) Justificativa/Base teórica

Quando pensamos a cidade como prática de ensino e recurso didático da sociologia levamos em conta a cidade tanto em sua forma física quanto cultural, material e imaterial, ou seja, como um lugar de encontro e de civilização, na sua universalidade, ao mesmo tempo em que coexiste a cidadania e cultura, de forma local, como uma codificação. Gómez-Granell e Vila (2003) traz que a ideia de cidade foi historicamente associada a de *paideia*, logo, o conviver, o aprender, o participar da vida social e política e exercer seus direitos de cidadãos. Entretanto, a crise da cidade, desenhada a partir de imagens cotidianas que contemplem a exclusão social, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a poluição, a solidão e o individualismo, está extremamente ligada a perda de sua função comunitária, educativa e civilizadora.

Propor a cidade como um aporte para a educação, buscando explorar o seu valor didático, não trata-se da sua tomada apenas no campo educacional, mas contempla também a formação cidadã proposta no amplo currículo escolar, assim como uma das funções fundamentais da sociologia, juntamente com o ensino crítico. A cidadania está continuamente sendo transformada e reinventada, e seu conceito atual abarca a mudança do próprio homem e da sua forma de vida, prezando pela aceitação da diversidade (FERREIRA, 2012).

[1] Resumo revisado pela Orientadora do Projeto (Professora Débora Ferreira da Cunha).

Neste sentido, exploramos a cidade também a partir do seu imaginário, sendo necessário constantemente a renovação e adequação do ensino e métodos utilizados em sala de aula. Do mesmo modo que a cidadania se transforma e é reinventada, o imaginário presente nas cidades também é variável, sendo necessário uma percepção do professor para com a turma ao explorar quais as melhores escolhas a serem feitas nos métodos de ensino.

O imaginário, por Jung (1964), é composto por símbolos, sendo este

> (...) um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. (...) uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. (JUNG, p. 20, 1964)

Assim, não se pode dizer de nenhuma imagem simbólica que ela tenha um significado universal e dogmático, pois ela está invariavelmente associada ao imaginário, a cultura, de determinada localidade. Logo, contemplamos o imaginário como peça fundamental ao pensar a cidade em sala de aula.

A assimilação realizada pelos estudantes entre o que está sendo ensinado e suas vivências é essencial para o despertar de um aprendizado ativo, sendo abraçado pelo estudante na mesma medida em que é apresentado pelo professor. Busca-se com a assimilação o fim da constante ausência ou indiferença do aluno no processo de aprendizagem, as quais costumam ser equilibradas posteriormente na realização de uma avaliação por meio da repetição constante e “decoreba” momentânea realizada pelo aluno, sendo esta uma forma de aprendizado que se perde assim que a avaliação é realizada, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não foi realizado por completo, mas ajustado para uma situação específica, e que posteriormente será descartado.

Logo, a cidade neste contexto simboliza a vivência deles, representa o que lhes é próximo, oferece ao processo de ensino-aprendizagem o interesse mútuo dos envolvidos, trazendo para o real e palpável teorias e temas que foram desenvolvidos no ambiente acadêmico, em muito distante da sociedade que o cerca, ficando retido nos muros da academia.

b) Objetivos

Geral: Observar em colégios selecionados, se nas aulas de sociologia do ensino médio a cidade tem sido utilizada como prática didática para interpretação dos conteúdos, despertando um pensamento crítico nos alunos.

Específicos: observar as práticas e recursos didáticos utilizados em sala de aula pelo professor de sociologia; observar se o professor de sociologia utiliza a cidade como prática de ensino, em quais conteúdos e recursos utilizados; analisar o livro didático adotado nas escolas; refletir a respeito da cidade a partir da contribuição imagética que esta pode agregar a sala de aula.

c) Metodologia

As abordagens metodológicas utilizadas no projeto baseiam-se em pesquisa bibliográfica que tratem dos conteúdos de sociologia no ensino médio (currículo e livro didático), suas associações e possibilidades de estudo com a cidade, a partir de literatura representativa. Seguido de pesquisa de campo em sala de aula, nas escolas escolhidas, para observação e registro das práticas e recursos utilizados por meio de anotações, entrevistas com professores de sociologia e o professor da eletiva "Urbanização e cidades em Goiás".

Desta forma, ao longo do projeto foram realizadas 4 entrevistas em dois colégios: no 1º colégio foi entrevistada 1 professora de sociologia, e no 2º colégio foram entrevistados 3 professores, sendo dois de sociologia e 1 professor da eletiva "Urbanização e cidades em Goiás". A escolha dos colégios se deu pela proximidade com a universidade e acesso facilitado, uma vez que haviam sido estabelecidos contatos anteriores e desenvolvido outros projetos/atividades nestas instituições.

Ateve-se a escolha de apenas 2 colégios devido a gama de entrevistas e acompanhamento que eles ofereceram. Os dois colégios selecionados são da rede pública, sendo um estadual e outro federal, logo, o foco voltou-se para a rede de ensino público e para os estudantes que são atendidos por estas instituições.

Considerando os materiais/recursos disponíveis, a abertura que estes professores têm para exercerem a prática docente e as entrevistas realizadas com cada um, embasadas a partir de leituras a respeito da cidade e sua possível abordagem no ensino e os conteúdos contemplados pela sociologia no ensino médio, visa-se atingir os objetivos traçados e desenvolver a ideia da cidade como um método de ensino eficiente e eficaz para o ensino da sociologia e a formação de estudantes críticos e participativos.

d) Resultados

Foram analisados no trabalho as 4 entrevistas realizadas, além da análise do livro didático utilizados pelos professores entrevistados[2] e um livro didático adotado por muitas escolas no ano de 2018[3] como um contraponto. Como resultados obtidos, observamos que de modo geral a cidade está presente em sala de aula por meio de exemplificações, entretanto ela é pouco trabalhada e não perpassa por uma utilização elaborada anteriormente, ou que tenha sido desenvolvida para este propósito. Desta forma, a cidade acaba perdendo parte de seu valor imagético. Assim, o trabalho contempla a elaboração de um plano de aula com o tema "violência", tendo como um de seus recursos utilizados a abordagem da cidade como prática didática da sociologia. Buscamos ressaltar que com uma utilização mais profunda deste recurso acreditamos no potencial didático que a cidade têm a oferecer, criando uma atmosfera de aprendizagem crítica uma vez que a potencialização do imaginário presente na cidade, e, consequentemente, presentes nos imaginários de cada sujeito que compõe a sala de aula resulta em uma construção coletiva de conhecimento e em um ensino crítico.

e) Conclusão

Conclui-se que a cidade nos permite uma diversidade de abordagens, pesquisas, questionamentos, utilizações e afins. E o ensino não poderia ficar fora de

[2] VÁRIOS AUTORES. Sociologia em movimento. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.
[3] OUTROS AUTORES: Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique, Júlia O'Donnell. Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio. Volume único. 3. Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

tudo isso. Este ambiente em comum, compartilhado por diferentes pessoas, pode em muito agregar no ensino aprendizagem, tanto nas salas de aula como nos espaços públicos e privados fora dos muros das escolas.

Ao longo do trabalho foi explorado a cidade dentro da temática da "violência" presente nos livros didáticos analisados que contempla as ciências sociais, e mais especificamente no ensino básico, que contempla as aulas de sociologia. Tal processo resultou na elaboração de um plano de aula com o tema "violência", tendo como um de seus recursos utilizados a abordagem da cidade como prática didática da sociologia.

Longe de buscar o esgotamento do tema, ou de apresentar soluções para a educação básica no Brasil, este trabalho buscou apresentar uma ideia que possa contribuir para uma educação voltada para a formação crítica e que busque despertar o interesse e a assimilação dos estudantes. A cidade, como maior espaço de convivência e vivência hoje, oferece um amplo campo de pesquisa, questionamento, soluções e problemas, e tudo isso pede para ser desenvolvido.

f) Referências

FERREIRA, Fabiana. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre a formação crítica para a cidadania. *Estudos de Sociologia*, Pernambuco, v. 2, n. 18. 2012.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre. Editora ArtMed. 2003.

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro - RJ. Editora Nova Fronteira S.A. 18ª impressão. 1964.

PEREIRA, Wellida Cristina. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Ciências Sociais. E-mail: wellidacrisper@gmail.com.

CUNHA, Débora Ferreira da. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Ciências Sociais. E-mail: debora@ufg.br.

Pesquisa financiada pela Universidade Federal de Goiás a partir da bolsa PIBIC/PROLICEN.