

14^o

congresso de pesquisa, ensino e extensão

conpeex

A Matemática está
em tudo!

PROLICEN

REALIZAÇÃO:



APOIO:



Aluno	Trabalho
ALCILAS BORGES DA SILVA JUNIOR	Pedagogia do Esporte: análise do comportamento tático-técnico no ensino do voleibol
AMANDA PEREIRA DE SOUSA FRANCO	#MEUPRIMEIROASSEDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ACERCA DO DISCURSO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS E NA ÁREA PEDAGÓGICA
ANA KARLA RODRIGUES PEREIRA	A Educação Física Escolar e a Formação de Professores: um estudo sobre a legislação de países latinoamericanos
ANA PAULA FLORISBELO DA SILVA	RACISMO, IDENTIDADES E RELAÇÕES DE PODER: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
ANDRESSA MONTEIRO MASCARENHAS	ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DAS NOÇÕES ANTROPOLÓGICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS
ANDREZA LUCENA MINERVINO DE SA	O JONGO COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA DANÇA
ANNA CAROLINA SOUZA DE OLIVEIRA	ATENDIMENTO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA DIFERENCIADO: APRENDIZADO PARA TODOS!
BETHANIA MARQUES TELES	TRABALHADORES ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DO LICENCIANDO NO MUNDO DO TRABALHO DURANTE A GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
BRUNA PEREIRA CARNEIRO	A IMPORTANCIA DA DIDATICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CARLOS EDUARDO PIRES RIBEIRO	ATLAS DIGITAL DE MORFOLOGIA DE FRUTOS DO CERRADO DE GOIÁS, COMO NOVO SUPORTE AO ESTUDO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (BOTÂNICA)

Aluno	Trabalho
CAROLINA FERREIRA SILVA	A PESQUISA SOBRE O USO DE TIC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO UMA TESSITURA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS E APONTAMENTOS REALIZADOS.
CAROLINE NUNES DE CARVALHO	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NA CIDADE DE GOIÂNIA.
CELSO GARCIA	O PAPEL DA AVALIAÇÃO EM AULAS DE INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
DANIEL GABRIEL BORGES	UM OLHAR SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS EDUCANDOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL GOIÁS
ELISA MACIEL DA SILVA	ADAPTAÇÃO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
GABRIELLE CRISTINE MONTEIRO OLIVEIRA	EDUCAÇÃO FÍSICA, CARREIRA E MERCADO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DOS PROTAGONISTAS DA PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO
GIULIA GEOVANA CAMPOS DE LIMA	As Definições de Literatura e Constituição do Cânone nos editais do PNBE indígena.
GUSTAVO HENRIQUE DIAS SOUZA	ENSINO DE POESIA NEGRA: FORMAÇÃO POLÍTICA, LITERÁRIA E IDENTITÁRIA
GUSTAVO MOTA	SOBREVIVENDO NO INFERNO: A CONDIÇÃO DE VIDA NAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO E O USO DO RAP NAS AULAS DE HISTÓRIA
HIGOR JUNIOR DE OLIVEIRA	CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

Aluno	Trabalho
JANAINA BORGES DE SOUSA	OS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA E ÀS REPRESENTAÇÕES DA MULHER
JANAINA DA COSTA SILVA	A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIMENTAÇÃO E OS ASPECTOS MATEMÁTICOS DA QUÍMICA QUÂNTICA NO MODELO ATÔMICO DE BOHR
JARDESON RODRIGUES DA SILVA DE SOUSA	RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE
JULIENE DO COUTO	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PPP'S DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.
KÁSSIA DE ALMEIDA ARAÚJO	O JOGO DIGITAL: ASPECTOS DE SUA ATRATIVIDADE E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS
LAIZIA RODRIGUES DE JESUS	TEATRO NA SALA DE AULA: PROCESSOS CRIATIVOS EM TEATRO E METODOLOGIA DO ENSINO TEATRAL
LETICIA GONZAGA CHACON	A POESIA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO E O ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO
LETÍCIA MARTINHON PAIVA	A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (REGIONAL GOIÂNIA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÁS A IDEIA DE BOM PROFESSOR
MARCOS ANTONIO ALVES FILHO	A racionalidade instrumental como elemento central dos conteúdos digitais de ciências e biologia para o trabalho pedagógico com os laptops do PROUCA

Aluno	Trabalho
MARÍLIA SILVA MARTINS GIDRÃO	EDUCOMUNICAÇÃO COMO ENSINO DE ARTE E CULTURA: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE VIDEOAULA PARA CRIANÇAS
MIRELLY DOS REIS SOUZA	UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS MODELOS ATÔMICOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE GOIÁS
NATHALYA LEMES DE FREITAS	A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PAULO VITOR RHUAN DOS SANTOS PEREIRA	Visibilidade musical na educação básica com o repertório para piano da belle époque brasileira
PRISCILLA GOMES COELHO	DANÇA E INFÂNCIA: EM CENA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE GOIÂNIA*
RAPHAEL HENRIQUE CORDEIRO ROSSI	OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL) DA FEFD E DO CAMPI JATAI.
ROBERTA SILVA MARQUES	OS CONCEITOS DE URBANO e RURAL E SUAS RELAÇÕES: ABORDAGENS PRESENTES NO ENSINO MÉDIO
SAMIRA SILVA PETUBA	NARRATIVAS SOBRE O TRABALHO ESCRAVO NA HISTÓRIA E NA FICÇÃO E SUA SITUAÇÃO NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
SANDRA DANIEL DE OLIVEIRA	Práticas escritas em português de estudantes de graduação na UFG

Aluno	Trabalho
TAINA MEIRA DAS CHAGAS	Dialogia e enunciação na capacitação docente em ambientes de educação à distância: a materialidade do jogo de vozes na construção do conhecimento
THAYNARA CARDOSO SOARES	O ENSINO DA REDAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
THAYNARA DE OLIVEIRA FARIA	(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS BASILARES DA QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO ENTRE O ENSINO MÉDIO E O ENSINO SUPERIOR.
THIAGO SAMPAIO PACHECO	A LITERATURA DE TERROR E SUSPENSE NA ESCOLA
VANESSA LEONEL FALCHI	O PERFIL E OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS CONCLUINTES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS À DISTÂNCIA
YASMIM STELLA DOMINGUES MARCUCCI	CONSUMO E CIDADES: O ACESSO AO ALIMENTO CONSIDERADO SAUDÁVEL NO CONTEXTO URBANO

#MEUPRIMEIROASSEDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA ACERCA DO DISCURSO MACHISTA NAS REDES SOCIAIS E NA ÁREA PEDAGÓGICA¹

FRANCO, Amanda Pereira de Sousa²; RIBEIRO, Erislane Rodrigues³

Palavras – chave: Redes sociais. Violência contra a mulher. Machismo. Discurso.

Justificativa/Base teórica: As redes sociais têm tido grande visibilidade nos últimos anos, pois possibilitam a interação com o outro mesmo que este esteja do outro lado do mundo, e por propiciarem a troca de informações em tempo real. Além disso, disso, têm uma enorme influência na vida das pessoas, especialmente quando se abordam temas significativos para as causas sociais. Entretanto, mesmo com seus benefícios, elas têm sido empregadas para veicular um tipo de discurso negativo perante a sociedade, conforme ressalta Marcuschi (2005) quando diz que “O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar.” Em uma pesquisa realizada pela revista Forbes de junho de 2016, constatou-se que o Brasil é o primeiro lugar na América Latina em relação à quantidade de usuários de redes sociais. Segundo o estudo, “O Brasil é o país com mais usuários do continente, com um total de 93,2 milhões até o final do ano. No México, são 56 milhões, seguido da Argentina, com 21,7 milhões” (BRASIL..., 2016). Percebe-se dessa maneira a dimensão que as redes sociais podem alcançar, inclusive dando início a movimentos, como o “Chega de Fiu Fiu”, iniciado em 2013 pelo Blog Thing Olga, que teve como propósito o combate ao assédio sexual em lugares públicos. Em outubro de 2015, surgiu uma nova campanha no *Twitter* utilizando a hashtag #PrimeiroAssedio que sensibilizou uma grande quantidade de pessoas, quando mulheres de todo o Brasil se pronunciaram sobre o primeiro assédio sexual sofrido ainda na infância ou na adolescência. Dessa forma, verificou-se a necessidade de manifestar-se contra os vários tipos de assédio

¹ Resumo revisado pela orientadora do projeto: Prof^a. Dr^a Erislane Rodrigues Ribeiro.

² Pesquisadora voluntária da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, (PIVIC/PROLICEN – UAELL/RC/UFG). E-mail: francoamanda222@gmail.com.

³ Professora Doutora da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. (Orientadora – UAELL/RC/UFG). E-mail: erislanerr@gmail.com.

sofrido pelas mulheres, físicos ou psicológicos. Iniciativas como estas apresentam grande relevância e precisam ser levadas em consideração pela sociedade e também devem ser trazidas para a área pedagógica, educacional, aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, mostrando que questões sobre a violência sofrida pelas mulheres devem ser abordadas, permitindo, assim, a reflexão sobre o tema, possibilitando desta maneira uma melhor convivência entre as pessoas.

A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise de discurso de linha francesa (AD), especialmente nos conceitos de efeitos de sentido, sujeito, ideologia, interdiscursividade e memória discursiva, com a realização de leituras, fichamentos e resenhas de trabalhos desenvolvidos por Pêcheux (1997), Orlandi (2006), Fernandes (2008) e Gregolin (2007), visto que são autores que se ocupam de apresentar a disciplina Análise de discurso de linha francesa, ressaltando-a como uma disciplina cujos conceitos são importantes por possibilitarem a realização de interpretações melhores fundamentadas.

Objetivo: A pesquisa teve como objetivo principal analisar os comentários retirados da rede social *Twitter*, com a hashtag #meuprimeiroassedio, os quais tratam das diversas formas de violência sofrida pelas mulheres. A partir das análises do corpus escolhido procurou-se interpretar e analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos discursivos que enunciaram através dos tweets.

Metodologia: Para o andamento da proposta, foi realizada pesquisa bibliográfica e análise de corpus, para o desenvolvimento de um trabalho sobre a construção de sentidos e a produção de discursos de comentários postados no *Twitter* com a utilização da hashtag #primeiroassedio.

Resultados/discussão: Tudo teve início com o blog Thing Olga quando houve o surgimento da campanha “Chega de Fiu Fiu”, realizada pelo próprio blog e divulgada em 24 de julho de 2013, com o propósito principal de lutar contra os casos de assédios sexuais sofridos pelas mulheres em locais públicos, demonstrando, dessa forma, que esse ato acontece frequentemente, e que prejudica a vida das mulheres. A campanha possuía como objetivo a diminuição dos casos de abusos sexuais sofridos pelas mulheres, possibilitando a discussão e reflexão acerca do assunto. Em outubro de 2015, houve o aparecimento de uma nova campanha utilizando a hashtag #PrimeiroAssedio na rede social *Twitter*, em apoio a uma menina de 12

anos que foi vítima de vários comentários machistas e sexuais nas redes sociais, durante sua participação em um *reality show* culinário infantil na televisão. Para a realização das análises fez-se necessária a seleção de enunciados retirados do *Twitter*, utilizando-se como critérios a relação de interdiscursividade, os efeitos de sentido que apresentam em comum, referentes aos abusos sofridos por todas essas mulheres. Após, a seleção, foram feitas as análises baseadas em conceitos específicos da disciplina Análise de discurso como efeitos de sentido, sujeito, ideologia, interdiscursividade e memória discursiva. A seguir observemos os enunciados analisados:

1. “7 anos, quadra da escola, 4 meninos me suspendem e tentam tirar minhas roupas. Gritei igual louca e eles fugiram. #PrimeiroAssedio”
2. “Tinha uns 8 anos e esperava minha mãe nas compras. Dois rapazes passaram por trás, pegaram na minha bunda e saíram rindo. #PrimeiroAssedio”
3. “13 anos, apê na praia com avós, sou acordada no meio da noite por amigo da família ele estava bêbado e pelado. #PrimeiroAssedio”
4. “#PrimeiroAssedio 6 anos, o novo marido da minha bisavó me levou para o quarto, tirou o órgão sexual para fora e queria que eu pegasse.”
5. “Aos 10 anos um tio que morou conosco me assediou e fez propostas. Nunca comentei com a família por medo de me culparem. #PrimeiroAssedio”
6. “13 anos. Andando na rua pra ir no supermercado. Ouvi de um senhor que eu já tinha peitos lindos. #PrimeiroAssedio”

Seguem algumas das análises realizadas com base nos enunciados escolhidos:

Nos comentários de número (1), (2) e (3), é demonstrado que o assédio sexual não tem lugar específico para acontecer: “quadra da escola”, “esperava minha mãe nas compra” e “apê na praia com avós” e que a ideologia machista trata o assunto como algo engraçado, como se pode ver nos trechos: “pegaram na minha bunda e saíram rindo”, revelando discursos que são passados, via interdiscursividade e memória discursiva, de geração em geração. Em (3), (4) e (5), pode-se observar que todos têm em comum o fato de o sujeito machista ser alguém conhecido, parente, ou alguém muito próximo à família, essas pessoas são o amigo da família, o novo marido da bisavó e um tio, conforme se pode ver. O comentário (5) apresenta o

sujeito feminino que tem medo e vergonha de se pronunciar sobre o abuso ocorrido, em razão de a sociedade possuir uma ideologia machista acerca das mulheres e por considerá-las, às vezes, mentirosas e culpadas pelos abusos sexuais sofridos, o que causa o silêncio da vítima pelo fato ocorrido.

No enunciado de número (6), o sujeito discursivo machista mostra sua ideologia através dos atos cometidos por pessoas mais velhas, entretanto as idades dos agressores variam, são crianças, jovens, adultos e idosos, em todas as idades eles mantêm a prática e o discurso machista que são levados adiante por gerações. A erotização precoce da menina também é algo presente, como no excerto “Ouvi de um senhor que já tinha peitos lindos”, outra característica da sociedade machista que vê a mulher e, por vezes, a menina, como um objeto sexual.

Conclusões: Seguindo os critérios de pesquisa presentes na disciplina Análise de discurso de linha francesa e utilizando seus conceitos, fez-se possível a realização da análise dos enunciados retirados da rede social *Twitter* com a utilização da hashtag #PrimeiroAssedio. Após realizadas as análises, percebeu-se a presença de dois sujeitos discursivos ideológicos: um sujeito machista que apresenta práticas e discursos machistas que são passados de geração e geração; e o sujeito feminino que sofreu o abuso ainda na infância ou mesmo na adolescência representado por todas essas mulheres que relataram o abuso sexual sofrido.

Quanto ao discurso machista, pôde-se concluir que está presente no corpus, por haver certa memória discursiva e relações interdiscursivas que caracterizam a ideologia machista presente em nossa sociedade, que é passada de geração em geração. Quando os sujeitos assumem práticas e discursos machistas, possuem as mais variadas idades, são crianças, adolescentes, adultos e idosos que assumem tal posição ideológica, ressaltando que, muitas vezes as atitudes abusivas são levadas como algo engraçado por aqueles que as cometem.

Desta maneira, as redes sociais possuem grande importância quando utilizadas para o bem social. A campanha por meio da qual mulheres de todo o país relataram e compartilharam com o mundo suas experiências sofridas sobre o abuso sexual cometido ainda na infância ou adolescência possibilitou a informação e reflexão perante toda a sociedade, com o fim de melhorar a convivência, livre de violência, entre homens e mulheres.

O mesmo precisa ocorrer no âmbito escolar, o que se tentou fazer por meio da realização de uma oficina pedagógica em que foram apresentados os resultados da pesquisa para demonstrar aos estudantes de Ensino Fundamental e Médio o quão importante e necessário faz-se a abordagem do tema, possibilitando que haja entendimento e reflexão sobre o papel das redes sociais como propulsoras da luta contra a violência voltada às mulheres em nosso país.

Referências

FERNANDES, Cleudemar. **Análise de discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **O que quer, o que pode esta língua?** Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto et al. A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-77.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio.

Campinas: EDUNICAMP, 1997.

_____. Análise de discurso. In: _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.).

Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 11- 31.

HASHTAG Transformação: 82 mil tweets sobre o #PrimeiroAssedio. **ThinkOlga**, 26out. 2015. Disponível em: < <http://thinkolga.com/2015/10/26/hashtag-transformacao-82-mil-tweets-sobre-o-primeiroassedio/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL é o maior usuário de redes sociais da América latina. **Forbes Brasil**. Disponível em: <http://www.forbes.com.br/fotos/2016/06/brasil-e-o-maior-usuario-de-redes-sociais-da-america-latina/>. Acesso em: 10 jul. 2017.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A LEGISLAÇÃO DE PAÍSES LATINOAMERICANOS

PEREIRA, Ana Karla Rodrigues¹; SILVA, Ana Márcia².

Palavras-chave: Formação Profissional; Educação Física; Inclusão; Estudos Comparados.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Este trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa intitulada "Análise comparativa do perfil da formação profissional em Educação Física: A América Latina em foco". Esta pesquisa é desenvolvida por pesquisadores do Laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS), situado na Faculdade de Educação Física de Dança da Universidade Federal de Goiás.

A investigação buscou caracterizar a formação profissional e a Educação Física Escolar em três países da América Latina (Argentina, Brasil e Venezuela). As legislações foram pesquisadas com o objetivo de conhecer e analisar as diretrizes educacionais para a formação docente, considerando suas justificativas históricas e de que maneira as políticas de Estado atuam para oferecer às novas gerações uma educação física escolar de qualidade no que diz respeito à docência.

Como justificativa geral apontamos a importância de pesquisar as legislações educacionais para a formação de professores no campo da Educação Física na Argentina, Brasil e Venezuela no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, principalmente, da disciplina de Educação Física (EF). Dessa forma as pesquisas e análises possibilitam conhecer as diretrizes políticas possibilitando situar e compreender historicamente as circunstâncias que as mesmas foram adotadas.

OBJETIVOS

Geral: Analisar a legislação educacional de três países latino-americanos acerca das exigências legais da formação de professores para atuar nos vários níveis da Educação Básica.

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

² Doutora em Ciências Humanas. Universidade Federal de Goiás. anamarcia@pq.cnpq.br

Específico:

- Identificar a existência e a natureza das legislações de Estado que regulamentam o tipo de formação de professores de Educação Física para educação básica e, especialmente, no campo da Educação Física;
- Identificar quais os níveis de formação de professores de Educação Física são exigidos para atuar com cada nível da Educação Básica;
- Identificar e analisar nas legislações educacionais as exigências na formação de professores de outras disciplinas em comparação às feitas para os professores de Educação Física.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi do tipo qualitativa, com técnica de Análise de Conteúdo Documental. (BARDIN, 2006). Esta é compreendida pelo conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio da utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo e mensagens.

Partindo da recuperação de documentos do banco de dados da pesquisa mais ampla, verificamos a existência de atualizações ou complementações nas legislações previamente recuperadas, conferindo a atualidade de tais legislações e diretrizes políticas educacionais e, em especial, no campo da Educação Física.

Paralelamente a coleta de dados houve a construção de um referencial teórico selecionado realizando leituras e reflexões, além de elencar as categorias de análise de dados a partir dos objetivos estabelecidos a priori e das categorias que emergiram do material empírico (MINAYO, 1998).

DESCRIÇÃO DE DADOS E DISCUSÃO

De acordo com as buscas realizadas nos três países em estudo foram encontradas legislações que regulamentam a educação básica, a formação e a atuação profissional. Na Argentina há quatro leis promulgadas pelo Ministério da Nação que vigoram em âmbito nacional, são elas: *Ley de Educación Nacional*; *Ley de Educación Superior*; *Ley de Educación Técnico Profesional* e *Ley de Deporte*. Estas, cada uma com sua especificidade, fazem alusão a todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional da Argentina, pontuando os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado (ARGENTINA, 1995, 2006, 2005, 2015).

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abarcam os diferentes níveis do sistema educativo em âmbito nacional, com a finalidade de assegurar os direitos do educando e, visando

romper com os paradigmas da sociedade, cumprir metas para melhorar a qualidade e acesso ao ensino, reduzindo as taxas de desigualdade (BRASIL, 1996, 2014).

Na Venezuela existe a *Ley Orgánica de deporte, Actividad Física y Educación Física*; a *Ley Orgánica de Educación* e a *Ley Orgánica de Educación* que garantem os direitos fundamentais dos cidadãos e um cumpre o dever social do Estado (VENEZUELA, 2011, 2009).

Na América Latina o processo de formação do campo da Educação Física foi marcado por influências históricas de países de origem europeia. Durante o processo de formação a ginástica e o esporte aparecem como lema para alcançar a disciplinarização e higienização dos corpos. Com a inserção da EF no âmbito escolar ocorre a criação de cursos para formação docente, onde militares ou pessoas com notório ministravam as aulas, conferindo um caráter reproducionista onde o aspecto pedagógico é incorporado anos depois (SILVA; MOLINA, 2015).

Atualmente no Brasil toda a formação de profissionais de EF, em conformidade com a lei, deve ser de nível superior universitário. Na Venezuela a formação é em nível superior conferindo aos egressos título de licenciado ou bacharel, podendo atuar em todos os níveis e modalidades do sistema educativo. Nos dois países a formação docentes para outras disciplinas, também, são ofertadas pela universidade conferindo ao egresso um formação acadêmica em nível superior.

Divergente dos outros dois países, na Argentina o sistema educacional superior possui caráter binário, conferindo à educação caráter universitário e não universitário. As universidades podem ser públicas ou privadas, e tem por finalidade a formação e capacitação que colaborem com o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

De acordo com a *Ley de Educación Técnico Profesional* de setembro de 2005, os institutos de educação superior não universitária são destinados à formação e capacitação para o exercício da docência, conferindo a habilitação de professor. Nestas instituições ocorre a formação de docentes que podem atuar na educação básica, nomenclaturas que no Brasil seriam correspondentes a docente de pedagogia, português, artes, educação especial e Educação Física. É importante resaltar que em algumas universidades do país há a oferta do curso de EF em nível superior.

Os sistemas educativos dos países em estudo estão estruturadas em quatro níveis – educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Com a leitura dos

documentos foi possível identificar que a EF se faz obrigatória nos três primeiros níveis. Na Venezuela e no Brasil há o caráter obrigatório, com a prerrogativa de desenvolver a criança de forma completa e integral, com o desenvolvimento de características fundamentais para a formação pessoal, social e de comunicação na fase de desenvolvimento do indivíduo. No entanto, na Argentina a obrigatoriedade não aparecer explicita nos documentos.

CONCLUSÕES

As análises dos documentos indicam as diferentes modalidades e habilitações que podem ser adquiridas após o processo de formação inicial. A obrigatoriedade está presente nos diferentes níveis da educação.

As legislações educacionais apresentam importantes facetas da realidade do campo nos países estudados e possibilita reflexões mais aprimoradas acerca da formação profissional. Apesar da proximidade entre os países estudados cada um possui um característica histórica que influenciou na estruturação da formação docente, mesmo a Educação Física que possui similitudes no processo de construção do capo acadêmico científico. O estudo comparativo das estruturas legais destes países possibilita compreender o espaço de atuação profissional e traz contribuições para a melhoria da prática pedagógica no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Lei nº 20.655, de 03 de novembro de 2015. **Ley de Deporte**. [S. l]. ed. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/resaltaranexos/250000-254999/254345/norma.htm>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Lei nº 24.521, de 20 de julho de 1995. **Ley de Educación Superior**. [S. l], 07 ago. 1995. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:72ZbDpyNtykJ:secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2024521%20de%20Educacion%20Superior.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Lei nº 26.058, de 07 de setembro de 2005. **Ley de Educación Técnico Profesional**. [S. l], 08 set. 2005. Disponível em: <<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Lei nº 26.206, de 14 de dezembro de 2006. **Ley Nacional de Educación.** [S. l], 14 dez. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 04 maio 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2017.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

SILVA, A.M.; MOLINA, V. (Orgs). *Formação Profissional em Educação Física na América Latina. Encontros, Diversidades e Desafios*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. P. 55-72.

FONTE DE FINANCIAMENTO

FAPEG e CNPq/Ministério do Esporte.

RACISMO, IDENTIDADES E RELAÇÕES DE PODER: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS*

Silva, Ana Paula Florisbello da¹. Freitas, Eliane Martins de.²

Palavras-chave: Produção de material didático. Relações étnico-raciais. Congadas de Catalão. Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário de Catalão.

Justificativa/ Base teórica: De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para esses anos escolares, entre os objetivos do ensino fundamental estão conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; e conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Assim, a pluralidade cultural é um dos eixos dos temas transversais a serem trabalhados no ensino por todas as disciplinas. Reconhecemos, assim, que a pluralidade cultural é uma temática mais discutida nas humanidades e estas devem preocupar-se com um ensino que propicie aos alunos uma visão e compreensão de mundo livre de atitudes preconceituosas e etnocêntricas, bases nas quais se assentam o racismo.

O racismo é usado para explicar diferenças e naturalizar desigualdades, e somente um ensino que propicie o reconhecimento da formação brasileira miscigenada com origens europeias, indígena e negra não é suficiente para combatê-lo. “A afirmação da miscigenação não os coloca no mesmo plano, porque a cada um deles é atribuída uma qualidade diferente na formação do caráter moral do brasileiro” (CARRARA, et Al., p. 173), sendo assim uma forma de hierarquizar esses povos, dando protagonismo ao branco europeu.

* Resumo revisado pelo/a orientador/a do Projeto: Prof.^a Dr.^a Eliane Martins de Freitas

¹ Graduanda em História e bolsista PROLICEN do INHCS/UAEHCS/UFG/RC. E-mail: anafloresbello@outlook.com. ² Professora doutora do curso e do Mestrado Profissional em História do INHCS/UAEHCS/UFG/RC. E-mail: emartinsdefreitas@gmail.com

Logo, a história contada seria da conquista europeia do território americano e a escravização de povos indígenas e negros. Essa história omite as riquezas socioculturais de negros e indígenas, tornando a história destes povos apêndice de uma história europeia.

A partir da Lei 10.639/2003, que obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e médio a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, houve uma maior preocupação no país quanto a inserção do tema na sala de aula e nos materiais didáticos. Mas as poucas aulas semanais das disciplinas das humanidades aliadas a necessidade de cumprir as exigências dos conteúdos a serem ministrados em um semestre deixa pouco tempo para o/a professor/a para preparar e trabalhar essas questões. Para trabalhar com questões locais a situação pode ser ainda mais limitadora, pois a característica universalizante da própria História limita o alcance das temáticas trabalhadas nos materiais, que são resumidas a questões mais gerais e amplas.

Objetivo: Esse trabalho visa contribuir com professores/as de Catalão e região, disponibilizando o jogo sobre as Congadas e os textos sobre a História das Congadas no Brasil e em Catalão para instrumentalizá-lo a trabalhar com a temática em sala. Buscamos, também, propiciar aos/às alunos/as contato e conhecimento das Congadas e a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, manifestação histórica, cultural e religiosa tão rica e parte integrante da história da cidade de Catalão - Goiás, da região e de seu povo.

Metodologia: Para a produção deste, buscou-se primeiramente a definição de material didático. Segundo Bittencourt (2004), materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes na mediação entre ensino e aprendizagem, facilitadores da apreensão de conceitos, domínio de informações e de uma linguagem específica da área de sua respectiva disciplina. O livro didático é um material sempre presente no cotidiano escolar de professores e alunos. Apesar de inúmeras críticas aos seus aspectos metodológicos, a sua produção, distribuição e uso, é objeto indispensável no processo de ensino, especialmente para professores (as) e escolas com pouca variedade de recursos didáticos.

Como produzir um material didático com o objetivo de propiciar aos/às alunos/as um aprendizado efetivo sobre as Congadas e a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário em Catalão, sem saber como se dá esse processo de aprendizagem?

Segundo Rüsen (2012), a didática da história (ciência da aprendizagem histórica) tem como seu objeto a consciência histórica e seu papel para a vida prática. Para chegar a seu objetivo de auxiliar e organizar o ensino e a aprendizagem de história, ela reconhece e analisa a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (aluno e professor), constituidores da identidade desses sujeitos, determinantes para sua compreensão histórica e seu posicionamento para com o mundo. Através da narrativa histórica, o professor deve dar as ações humanas no tempo sentido, para que o conteúdo apreendido pelo aluno não seja apenas um compêndio de dados mas integrem sua consciência histórica, um contexto interno no qual se é capaz de interpretar o passado, compreender o presente e perspectivar um futuro, sendo consciente de sua participação na experiência humana no tempo. Os sujeitos só serão capazes, no entanto, de integrar os três tempos, excedendo o tempo de sua própria vida e colocando-se de forma autoconsciente no tempo em que vivem, se essa narrativa histórica possibilitar a continuidade ou decorrer do tempo, um entendimento da história como processo. Só assim então acontecerá uma efetiva aprendizagem histórica, que “é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência.” (RÜSEN, 2012, p. 76).

Como, então, aproximar as Congadas e a festa dos/das alunos/as, mesmo daqueles/as que não participam desta e pouco sabem sobre? Como apresenta-los aos rituais e questões estéticas e simbólicas da festa, de forma que o significado de tais manifestações seja transmitido sem parecer um compêndio de dados exaustivos? Como proporcionar um material que trará conhecimento sobre um passado e se tornará prático para o futuro, no sentido em que ajudará os/as alunos/as a não só entender significados e contextos, mas articular e criar significados e contextos, adquirindo competências para agir a partir da interpretação da experiência no tempo?

Buscamos, então, que o material desenvolvido não fosse apenas um texto, já que o trabalho do/da professor/a de história já é por demais centrado neste tipo de conhecimento. O jogo então foi visto como uma possibilidade de trabalho mais

divertida, e que pudesse chamar a atenção dos/das alunos/as. O jogo de tabuleiro com o uso de cartas foi visto como uma boa alternativa, pois com o uso das peças personagens do jogo o/a aluno/a seria, simbolicamente e enquanto jogasse, um/a dançador/a de congo, e as perguntas das cartas seria uma maneira de aprender sobre as Congadas e a festa. Exemplificando através de um jogo de tabuleiro sobre a Idade Média, Pereira e Giacomoni (2013) dizem: “tal construção evoca uma ausência na presença [...] e também uma presença na ausência [...], que arrebatava os alunos a vivenciarem uma realidade outra, uma descontinuidade onde se torna possível o aprendizado.” (p. 21). Vivenciando simbolicamente outra personagem no jogo, o/a jogador/a estaria assim se desprendendo de seu eu e de sua realidade, ao mesmo tempo em que insere e compreende outra realidade, no caso daqueles/as que não conhecem as Congadas e a Festa do Rosário. “Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento.” (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 15).

Resultados/Discussão: Como o objetivo do trabalho foi desenvolver um material didático, disponibilizamos aqui uma imagem do tabuleiro confeccionado. O material didático elaborado consiste em um texto de apoio para o/a professor/a, para que possa dar uma aula sobre a temática antes de disponibilizar o jogo aos/as alunos/as em si, que consiste em um tabuleiro, dois tipos de conjunto de cartas – cartas com questões de múltipla escolha e cartas com desafios verdadeiro ou falso sobre as Congadas e a Festa de Nossa Senhora do Rosário em Catalão, seis personagens do jogo, um dado e as instruções.



(tabuleiro do jogo sobre as Congadas e a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário de Catalão)

Conclusões: Esse material foi desenvolvido para auxiliar professores/as de Catalão e região a incluir temas como relações étnico-raciais, a Festa do Rosário e as Congadas em Catalão em suas aulas. Importante evento cultural e histórico da cidade e da região sudeste do estado de Goiás, a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário completa 141 anos em 2017. Sabendo das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as que não estão intimamente ligados/as às Congadas e a festa, para tratar o assunto em sala e da falta de recursos didáticos disponíveis, elaboramos esse material, um jogo sobre as Congadas e a Festa do Rosário em Catalão voltado para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com textos de apoio que possam auxiliá-los/as a montar uma aula sobre o tema antes de utilizar o jogo em sala, e a remontar às origens e significado das Congadas não só a nível regional como a nível nacional, já que Catalão está entre as muitas cidades brasileiras que preservam essa tradicional festividade religiosa da cultura afrodescendente. Também tivemos por objetivo inspirar outras pessoas a elaborar materiais didáticos voltados para sua história e cultura local pelo país, já que a história local e regional é pouco trabalhada em sala de aula e geralmente é uma área que os/as professores/as encontram dificuldades para encontrar materiais que os/as auxiliem.

Referências (Elaboração de acordo com as Normas ABNT: NBR6023:2002)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História. Brasília, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARRARA, Sergio; et. al. (Orgs). **Gênero e Diversidade na Escola:** Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC. 2009.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs). **Jogos e ensino de História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

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

ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DAS NOÇÕES ANTROPOLÓGICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS*

MASCARENHAS, Andressa Monteiro.¹ TAMASO, Izabela Maria²

Palavras-chave: Antropologia; Educação; livro didático; Ensino Médio

Justificativa/Base teórica

A antropóloga Neusa Maria de Gusmão (1997) alerta para o fato de que embora muitas coisas separem antropólogos de educadores, por outro lado, muitas outras coisas os unem. A forma como temas como cultura e diversidade são abordados pode ser um diferencial, no Ensino Médio, no sentido de possibilitar a ampliação dos espaços cada vez mais críticos e democráticos. O conteúdo dos livros didáticos é um dos principais suportes que os professores têm para auxiliá-los nessa tarefa, por isso é importante a análise desses conteúdos, visando aperfeiçoá-los ao máximo. O ensino de Sociologia no Ensino Médio abrange, além da Sociologia propriamente dita, também temas e abordagens antropológicas e políticas. O fato de que a disciplina seja nominada por Sociologia (para o Ensino Médio), não é uma obstáculo às abordagens, seja da Antropologia, seja da Ciência Política, que configuram, ao lado da Sociologia, as chamadas Ciências Sociais. O livro didático intitulado “Sociologia para o Ensino Médio”, disponibilizado no site do MEC, traz a contribuição das três áreas formadoras das Ciências Sociais. No entanto, é pequena ainda a parcela dos pesquisadores da área de Antropologia que se debruçam sobre a pesquisa na interface com a educação, sobretudo suas possibilidades para contribuição à Sociologia para o Ensino Médio.

Relacionar Antropologia e Educação de forma que os estudantes do Ensino Médio tenham contato com os conceitos e categorias já consolidados na Antropologia pode resultar numa interessante estratégia de combate à exclusão, pois os objetos de estudo da Antropologia são capazes de despertar uma avalanche de reflexões sobre a própria realidade cotidiana dos estudantes. A importância de materiais paradidáticos deve ser ressaltada,

* Resumo revisado pela orientadora

¹ Ex-bolsista Prolicen, graduanda da Faculdade de Ciências Sociais; andressamonteiro.m@gmail.com

² Orientadora – Professora Doutora na Faculdade de Ciências Sociais; belatamaso@gmail.com

principalmente quando existe algum tipo de carência no material didático utilizado nos últimos anos. A importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizados em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade. Os materiais paradidáticos em formato digital, como é o caso dos materiais analisados nessa pesquisa são um grande avanço, pois permite cada vez mais uma aproximação com o cotidiano dos estudantes.

São inúmeros os obstáculos que se colocam entre os estudantes da educação básica e a apreensão de conceitos e categorias já consolidadas na Antropologia. A autora Daniele Severo da Silva se posiciona frente a esses desafios sugerindo um maior espaço para a Antropologia no Ensino Médio:

Ao passo que estendemos a discussão para o ensino de Antropologia, percebemos que o grau de dificuldade se intensifica, uma das dificuldades se dá justamente pelo exposto acima, outras questões foram levantadas também, como por exemplo, a falta de conteúdos basilares para compreensão antropológica nos materiais didáticos que são estudados pela Antropologia, percebemos, de acordo com a obra qual analisamos, que tal ensino vem representado basicamente pela discussão de cultura, que embora reconheçamos tal tema enquanto ponto fundamental dentro da Antropologia percebemos que também necessidade que se trabalhe outros temas que são tão importantes a este. Acreditamos que é de fundamental importância ter em voga este debate e trazer como proposta a Antropologia enquanto disciplina pertencente ao componente curricular do Ensino Médio, e que a mesma seja protagonista de sua história, claro que para isto se coloca a necessidade de ser trabalhada por profissionais formados na área. (DA SILVA, 2016 pág. 10)

Objetivos

Dentre os objetivos encontra-se uma análise qualitativa de como a Antropologia está presente nos livros didáticos selecionados, dando atenção especial aos repertórios culturais (fotografias, tirinhas, charges, músicas, poesias sugestões de filmes etc) associando cada um deles as categorias e conceitos antropológicos. Apresenta-se como objetivo adjacente realizar uma

discussão acerca do papel e da importância do livro didático no processo educativo. A partir disso, o objetivo central perpassa por contribuir com a ampliação da discussão relativa à Antropologia e sua presença na educação básica de forma que contribua com a jornada em busca de uma educação mais democrática e inclusiva num sentido social/cultural e epistemológico.

Metodologia

Essa pesquisa se deu em livros didáticos adotados por escolas públicas. As escolas escolhidas foram: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE), Colégio Estadual Damiana da Cunha, e o Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart. Através de conversas com os professores de Sociologia dessas escolas, foi possível obter informações valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa, além de terem disponibilizado exemplares de cada um dos três livros para que a leitura e análise de conteúdo desses livros (Sociologia em Movimento, Sociologia para o Ensino Médio, Sociologia para jovens do século XXI) fosse realizada.

Foram produzidas fichas com informações importantes sobre os livros: informações acadêmicas sobre os autores, ilustradores, editora, ano de publicação, dentre outros. O foco da análise se voltou para a presença da Antropologia nesses livros, de maneira que fosse possível detectar se ela aparece de forma explícita ou implícita, e quando explícita, se a incidência é maior ou menor que as outras áreas das Ciências Sociais. Com isso, o esforço é em detectar se a diversidade e diferença são abordadas com respaldo dos conceitos consolidados na Antropologia.

Resultados, discussão

De acordo com o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), os principais critérios utilizados na análise e recomendação dos livros de Sociologia são: interdisciplinaridade das ciências sociais, o rigor teórico e conceitual, a mediação didática, a apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno e a autonomia do trabalho pedagógico do professor. Este documento também ressalta a importância do livro didático no processo ensino-aprendizagem.

A primeira impressão ao realizar a leitura dos três livros foi de que tivemos um avanço muito significativo em relação à inserção da Antropologia nos livros didáticos para o Ensino Médio. Essa impressão se deve ao fato da realidade dos livros didáticos do Ensino Médio utilizados no meu período na escola ser bastante diferente dos livros recomendados pelo PNDL 2015. A maior deficiência dos livros de 2011 a 2014 era a falta da interdisciplinaridade das ciências sociais, que ocasionava uma invisibilidade quase completa da Antropologia, mesmo com a existência de recomendações das Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia – OCNs (BRASIL, 2006) de trabalhar o conteúdo das três áreas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Sobre os livros selecionados e analisados nessa pesquisa, o que mais apresenta conteúdos antropológicos é Sociologia em Movimento, em segundo lugar, Sociologia para o Ensino Médio, e em terceiro, Sociologia para Jovens do Século XXI. Nenhum deles possui déficit de repertórios culturais, todos apresentam inúmeros recursos como fotografias, filmes, tirinhas, charges, músicas, manchetes etc para potencializar o processo ensino-aprendizagem de temáticas como raça, gênero, sexualidade, identidade, diversidade e diferença, movimentos sociais, desigualdade econômica, cultura. A presença desses repertórios é de extrema importância para realizar uma maior conexão com a realidade dos jovens, assim como os conteúdos complementares digitais, já que vivemos uma era tecnológica.

Conclusões ou considerações finais

Mesmo com os avanços, é importante ressaltar que os conteúdos e referências de natureza sociológica ainda se sobrepõem aos de natureza antropológica e política. Cabe também alertar para o fato de que o livro didático por si só não resolve os problemas que encontramos no Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio. A forma como o professor trabalha o livro, e o contexto em que aluno e professor se inserem comprometem o ensino e a aprendizagem. Um dos professores das escolas selecionadas nessa pesquisa relatou que em escolas públicas como as que ele atua (Colégio Estadual Damiana da Cunha e Colégio Estadual Luiz Gonzaga Contart), os estudantes mal liam os livros didáticos que possuíam, por diversos motivos, dentre eles um

distanciamento na linguagem. O mesmo professor relatou que conhecia colegas professores que ao utilizar o livro didático com os alunos, não dava prioridade aos capítulos e unidades que traziam abordagens antropológicas. É comum que o ensino de Sociologia fique limitado aos clássicos Marx, Weber, Durkheim e a história da Sociologia em alguma medida e discussões gerais sobre cidadania, por exemplo. Portanto, além de um material didático de qualidade, para superar os obstáculos de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais para os jovens, ainda é necessário um esforço por parte do docente de readequar o que for necessário e construir caminhos alternativos à todo instante, para que esse material de qualidade realmente produza efeito na vida dos alunos.

Referências bibliográficas

BRASIL. 2006. Orientações Curriculares Nacionais – Sociologia. Brasília, MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_

DA SILVA, Daniele Severo. Debatendo Antropologia No Ensino Médio: práticas de educação a partir de experiência em sala de aula. Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, n. 1, 2016.

DAUSTER, Tania (Org.). Antropologia e Educação: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

GROSSI, Miriam Pillar. Onde fica a antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio? 2014

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. Cad. CEDES, v. 18, n. 43, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015, Sociologia Ensino Médio, Secretaria de Educação Básica, 2014.

O JONGO COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA DANÇA

SÁ, Andreza Lucena Minervino De. (bolsista)¹

SILVA, Renata De Lima (orientadora)²

Palavras-chaves: Dança. Educação. Jongo. Cultura popular.

Justificativa/base teórica: A lei 9.394/96, através do adendo da lei 10.639, prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura africana e Afro-Brasileira nas escolas, e aborda também, a necessidade de pesquisas e projetos que busquem a valorização da história e cultura afro-brasileira, diante disso essa pesquisa se propôs a investigar o ensino da dança na educação básica através do jongo, uma manifestação de cultura afro-brasileira com raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos³.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que pretende, segundo seu próprio texto normatizar o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos” do sistema educacional brasileiro, sua última versão foi publicada em abril de 2016. O BNCC traz em seu texto orientações e objetivos de aprendizagem que podem ser trabalhados na elaboração das propostas curriculares e projetos pedagógicos em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Embora este seja um documento polêmico, de legitimidade questionável, tem se apresentado como um importante documento para a compreensão dos novos parâmetros curriculares nacionais.

Conforme aparece no documento, o ensino da arte na educação básica é importante para que sejam apresentadas aos estudantes as diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, bem como as possíveis relações entre artes visuais, música, teatro e dança. O modo como essas práticas podem se integrar, revelando também as matrizes culturais brasileiras em sua tradição, e

¹ Estudante do 5º período do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, bolsista Prolicen. Membro no Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (NuPICC). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com

² Professora do curso de Dança da UFG. Doutora em Artes pela Unicamp. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Nupicc), E-mail: renatazabele@gmail.com

³ O atual contexto político do Brasil com a aprovação da PEC 241 ou 55, e a Medida Provisória (MP) coloca em uma situação de vulnerabilidade esta conquista, independente disso esta pesquisa foi desenvolvida considerando a pertinência dessas legislações.

* Resumo revisado pela orientadora do Projeto: profª Renata De Lima Silva

problematizando através da arte questões políticas, sociais econômicas e culturais, entre outros.

A dança é abordada no BNCC como uma área de construção de saberes, multiplicidade de contextos e que trás consigo um caráter social e político, que possibilita a problematização de conceitos aprisionadores em favor de práticas que representem a diversidade da dança nos diversos aspectos.

No que diz respeito a legislação, aparece no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB (Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Nesse sentido, Marques (1990, p.20), aponta que a “há um vínculo entre dança e educação, pois o movimento é a base das ações e comportamentos humanos, os quais são trabalhados (dentro de qualquer tendência) pela escola”

A dança como arte pode propiciar diálogos entre o conhecimento e os cidadãos do mundo e, quando trabalhada em conjunto com outras disciplinas a dança pode abrir caminhos para o processo criativo de conhecimento relacionando os vários conteúdos da arte, história e sociedade, sendo assim a dança e a educação podem ser linhas paralelas que se entrelaçam. Dança é educação, uma educação do sensível, para o sensível e pelo sensível.

A dança apresenta ao aprendiz o campo do sensível abrindo espaço para que ele explore suas possibilidades corporais de movimentos, expressões e sensações, pois conforme salienta (Silva & Lima, 2013, p.195) “o corpo na dança rompe o cotidiano agenciado por esferas de poder e se abre numa segunda realidade em que a dança é o corpo transfigurando-se em forma, corpo em moção (emoção).

O ato criativo na dança é essencial, e quando nos propomos a pensar o Jongo como um caminho metodológico para o ensino em dança, entendemos que com o desenvolvimento desse jogo com os aprendizes, será possível uma assimilação e apropriação da estrutura de movimento presente no jongo, assim o aprendiz poderá criar e explorar outras possibilidades de movimento mesmo dentro da estrutura já pré estabelecida dessa brincadeira.

Objetivo: Discutir a presença das culturas populares brasileiras, mais especificamente de manifestações expressivas tradicionais de matriz africana, como conteúdo para o ensino da Dança no contexto escolar.

Metodologia: Esse trabalho fez parte da pesquisa de Iniciação Científica, do Programa de Formação em Pesquisa da Universidade Federal De Goiás. Primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica em documentos que falam sobre o ensino da arte e dança na educação básica, e em seguida foi feito um estudo aprofundado do jongo, tanto por meio de revisão bibliográfica como em acervo áudio-visual.

Resultados/discussão: Diante dessa revisão bibliográfica, foi possível perceber que discutir e trabalhar com manifestações como o Jongo na escola é importante pois fortalece a luta contra o preconceito e o racismo, mostra a resistência e a força dos africanos e seus descendentes que não se submeteram passivamente à escravidão e que mantiveram vivas suas tradições culturais que por meio do movimento expressaram seus anseios, suas dores e suas alegrias, fazendo nascer manifestações carregadas de pertencimento e valorização cultural como é o Jongo. Quando aparece no texto do BNCC questões sobre a necessidade de se apresentar ao aprendiz, as matrizes culturais brasileiras existe a possibilidade de que através do Jongo o aluno possa conhecer um pouco sobre a história do Brasil, pois o Jongo nasce num contexto muito específico do nosso país, ele surge da necessidade dos escravizados que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar no Sudeste brasileiro tinham de se comunicar uns com os outros sem que os capatazes e senhores de engenho os entendesse, era por meio do *ponto*, uma cantoria em forma de poesia metafórica que acontecia uma forma de comunicação entre os escravizados.

O professor de dança pode então se valer da prática dessa manifestação cultural afro-brasileira para discutir questões relevantes para a sociedade atual como a valorização da cultura, questões étnicas e raciais, bem como questões ligadas diretamente ao corpo, porque apesar de ter uma rítmica específica o Jongo não tem passos fechados ele funciona como um jogo permitindo assim que os brincantes tenham certa liberdade de corporal para experimentar, improvisar e criar, imprimindo na dança sua própria identidade.

Segundo Silva e Lima (2013, p.204)

[..] a improvisação aparece como uma alternativa rica de possibilidades de emancipação do corpo e de exercício da autonomia, podendo proporcionar um estado de liberdade, à medida que abre um espaço vazio a ser escrito com movimento, espontaneidade, sensibilidade e criatividade.

Embora o Jongo não seja exatamente uma proposta de improvisação ele ainda pode ser usado na Dança, pois possui um caráter de jogo que o constitui e que permite um trânsito entre determinadas estruturas e experiências, proporcionando ao aprendiz uma investigação e conhecimento sobre si mesmo, sobre o seu corpo, sobre a sua história.

Conclusões: A partir da indagação sobre um caminho possível do Jongo para escola, percorreu-se por legislações, parâmetros e reflexões que observam a importância da Dança no contexto escolar. Chegando-se a conclusão de que o lugar da Dança na escola não é algo que já esteja consolidado, sobretudo no que diz respeito a políticas e propostas pedagógicas que valorizem a educação do sensível e uma perspectiva emancipatória do sujeito.

A situação se agrava ainda mais quando buscamos encontrar nos projetos de Dança presentes nas escolas uma abordagem qualificada da história e cultura africana e afro-brasileira, como assevera a Lei 10.639. Falta de propriedade dos educadores sobre essa temática, preconceito, racismo e intolerância religiosa são alguns dos obstáculos que dificultam a chegada do Jongo na escola.

Parece-nos que o enfrentamento a esses obstáculos começa no entendimento de que manifestações tradicionais expressivas de matriz africana como o Jongo, o Batuque de Umbigada, a Capoeira, o Samba de Roda e etc, são legítimas e complexas formas de conhecimento que precisam ser estudadas, pesquisadas e vivenciadas. Nesse sentido é fundamental que se valorize a atuação, os saberes e os fazeres dos jongueiros e jongueiras velhas, que nesse artigo estiveram presente através dos trechos de canções citadas, que revelam em sutileza a poética do Jongo. Saravá Jongueiro velho!

Referências:

DOSSIÊ IPHAN 5. O Jongo no Sudeste. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Izabel, A. Dança e educação. São Paulo: Faculdade de Educação, 1990.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira De. Módulo 26: Arte e cultura popular. Brasília, 2011.

_____. Lei no 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Consulta pública-3ª versão. Brasília: MEC/SEF, 2017.

Estudos do corpo: encontros com arte e educação. Wagner Ferraz (org), Camila Mozzini (org). - Porto Alegre: INDEPIN, 2013.

ATENDIMENTO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA DIFERENCIADO: APRENDIZADO PARA TODOS!

OLIVEIRA, Anna Carolina Souza de¹; **MESQUITA**, Deise Nanci de Castro².

Palavras-chave: Pesquisa-ação. AEE. Formação. Escolarização básica.

Justificativa/Base teórica

Esta comunicação apresenta e discute o plano de trabalho desenvolvido por uma bolsista PROLICEN no Laboratório de Informática do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), entre 2016 e 2017. O objetivo geral do projeto ao qual este plano se vincula é oferecer atendimento diferenciado a quatro alunos do 8º ano do ensino fundamental com diagnóstico de deficiência, a fim de que possam se relacionar com os conteúdos oferecidos em suas salas de aulas regulares, de forma integral e sistêmica, embora individualizada. Como a Lei prevê a existência de espaços exclusivos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contra turno escolar, apenas para o trabalho com alunos de Educação Básica que apresentam necessidades educacionais especiais causadas por patologias, síndromes e/ou deficiências consideradas mais severas, coube a essa bolsista estudar, investigar, planejar e executar outras forma de flexibilização do currículo para esses jovens com Síndrome de Down, retardo mental leve, TDAH e dislexia, em um local adaptado e desprovido da presença de um professor com formação em educação especial. O texto que se segue discute as formas como a bolsista buscou tirar proveito de situações imprevisíveis para recriar seus próprios modos de aprender e, assim, de ensinar; a fim de colaborar na busca de respostas à questão central da pesquisa: “Que práticas de ensino e de aprendizagem podem contribuir para a promoção do desenvolvimento intelectual e cognitivo de alunos com deficiência matriculados no CEPAE/UFG?”

Objetivo Geral

Organizar atividades educacionais que integrem e desenvolvam intelectual e cognitivamente alunos com deficiência, que possam servir de referência didática e metodológica para professores de educação básica.

Objetivos Específicos

Desenvolver estudos teóricos na área da psicanálise freudiana/lacianiana que tratem das deficiências/síndromes/patologias de alunos dos 8os anos do ensino fundamental, identificadas pelo Setor de Psicologia do CEPAE/UFG, nos anos de 2016/2017; mapear os conteúdos apresentados nas diferentes disciplinas dos 8os anos do ensino fundamental, a fim de organizar atividades didáticas

¹ Bolsista PROLICEN no CEPAE/UFG – 2016/2017. Licencianda pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. E-mail: carol.anna1901@gmail.com

² Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Inclusão Escolar: questões teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência no CEPAE/UFG”. Orientadora PROLICEN. E-mail: deisemesquita.cepae.ufg@gmail.com

semanais que promovam o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos com deficiência; e acompanhar o professor de português dos 8os anos no atendimento aos alunos diagnosticados com deficiência, semanalmente, no contra turno escolar, colaborando no desenvolvendo de atividades que trabalhem os conteúdos curriculares de forma integral e sistêmica.

Metodologia

Para alcançar estes objetivos, a bolsista se reuniu semanalmente como os demais membros do grupo de pesquisa, a fim de desenvolver estudos e analisar os planos de aula das diferentes disciplinas dos 8os anos do ensino fundamental. Tendo como categorias de análise a subjetividade e a linguagem, sob a égide da teoria psicanalítica de Freud e Lacan, a bolsista: 1) planejou atividades interdisciplinares sem desconsiderar os Planos de Ensino propostos pelos professores em suas disciplinas escolares; 2) buscou estratégias pedagógicas que privilegiem a flexibilização de seus conteúdos programáticos; 3) tomou como referência os eixos temáticos existentes na matriz curricular; e 4) sem interferir nas questões organizacionais da escola, planejou outras e diversificadas formas de trabalhá-los. A grande preocupação foi não incorrer em um erro comum que vem tomando conta das práticas consideradas inclusivas em ambientes tidos como de Atendimento Educacional Especializado:

O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos a educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BATISTA, 2006, p. 13)

Assim, no lugar das atividades de ensino desenvolvidas regularmente, a bolsista planejou propostas problematizadoras e contextualizadas, tomando como ponto de partida as capacidades orgânicas e as vivências socioculturais dos educandos em situação de “exclusão escolar”. Para tanto, levou em consideração o fato de que todo e qualquer grupo de alunos que ingressa na escola traz uma bagagem sociocultural que, quando reconhecida e valorizada,

serve de referência para a apresentação e a exploração de conteúdos científicos veiculados em forma de saberes sistematizados.

Todos os encontros ocorreram no Laboratório de Informática, momento dedicado exclusivamente para contribuir com a aprendizagem de conteúdos geralmente apresentados pelos professores das disciplinas, mas a partir da adoção de abordagens que privilegiassem suas singularidades. Com a utilização de vídeos, esses alunos demonstraram o significado que cada um podia atribuir ao tema, ao assunto, ao objeto estudado, que não tinha limites, em função de suas vivências e referências anteriores, e que de forma alguma os resultados advindos dessas propostas poderiam ter sido previstos e planejados a priori.

Dentre os empecilhos que retardava o processo de aprendizagem havia o hábito de não acreditarem em suas próprias capacidades cognitivas e/ou o fato de não receberem um acompanhamento sistemático dos responsáveis em casa. Assim, para tentar reverter esse quadro, durante todo o projeto foram feitas várias leituras, análises e debates sobre as capacidades intelectuais e cognitivas de cada um desses estudantes e o que poderia ser feito para dinamizá-las.

Outro problema não solucionado pela equipe foi conseguir encaixar as práticas corporais planejadas desde o início, cujos objetivos eram criar um espaço para o relaxamento, o exercício do equilíbrio, o hábito da concentração e o respeito a regras etc., além de oferecer mais uma abordagem de aprendizado dos conteúdos escolares, de forma interdisciplinar. Como os encontros tinham duração de apenas duas horas e, muito frequentemente, um ou outro aluno se atrasava, além da dispersão de atenção que a chegada causava em todos, as explicações tinham que ser retomadas. Quando a concentração era reestabelecida, a bolsista tratava de explorar ao máximo o desenvolvimento da atividade e, por isto, as práticas corporais foram realizadas apenas três vezes, embora sob grande interesse dos alunos

Quanto às atividades propriamente ditas, inicialmente, eram as mesmas elaboradas pelos professores regulares da instituição com os quais os alunos têm aula, tomando como base os conteúdos do plano de curso trabalhados em sala em suas respectivas matérias, sendo geralmente textos escritos e imagéticos com perguntas, ou somente perguntas acerca de um tema a serem respondidas de maneira escrita, à mão ou digitado. No entanto, os objetivos e a forma de abordá-los eram outras.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a

serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (IDEM, p.22).

Essas atividades foram analisadas, discutidas e adaptadas pela bolsista e demais membros do grupo de pesquisadores antes de cada encontro. A partir do tema central e/ou das perguntas norteadoras, os alunos foram convidados a recordar o que havia sido trabalhado em sala e realizar pesquisas na internet e/ou em seus livros didáticos, para complementar as informações. Os temas também foram pesquisados para além do que se tratava a atividade, levando os alunos a enxergarem um contexto mais amplo do assunto. A ideia era despertar a curiosidade dos estudantes em torno dos temas colocados em cada aula e demonstrar que por meio da leitura a possibilidade de conhecer e aprender pode ser mais prazerosa, criativa e autônoma. A ampliação do leque de informações sobre um mesmo assunto parecia também colaborar para que sinapses cerebrais ocorressem, isto é, para que inúmeras e imprevisíveis relações associativas pudessem se dar, contribuindo, assim, para uma melhor fixação do conteúdo, sem que fossem utilizados quaisquer tipos de exercícios de repetição.

A escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos. (IDEM, p. 20).

Resultados

Um resultado quantitativo ou um produto final das propostas não foi o maior foco, mas sim o processo de como os estudantes chegaram a ele, e se de fato o haviam compreendido, para posteriormente poderem produzir outros conhecimentos, com mais autonomia.

Sem dúvida, o projeto tem sido de extrema importância para a formação pessoal e profissional também da bolsista. O entendimento sobre o que é uma proposta de escola para todos e a diferença da prática inclusiva quando existe a preocupação com o aluno e o desenvolvimento de sua criatividade, de sua capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa, fica evidente em uma perspectiva que leva em conta sua experiência de vida e que promove a sua participação ativa nas decisões sobre o planejamento e a execução de tarefas. Assim, buscar a ampliação de sua capacidade de abstração significa superar o mero desenvolvimento da memória, da atenção, das noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico e apostar em ações diretas sobre os objetos de conhecimento como o primeiro nível de toda a construção mental.

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua “concretude” não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente. (IDEM, p. 21).

Por isto, pode-se considerar que a proposta também foi bem sucedida, pois os próprios alunos reconheceram que a maneira com que as atividades foram realizadas contribuiu para o seu interesse pela escola, pelos conteúdos das disciplinas e pelo que se passava em sala, no período regular de aula. A forma como foram instigados a pensar e criar, sem a repetição e cópia de palavras isoladas na intenção de fazer com que aprendessem a grafia, ou de tarefas que privilegiassem apenas a produção de desenhos e imagens que apenas representavam algo descontextualizado de um assunto cheio de informações e curiosidades, demonstrou como é um enorme equívoco considerar o aluno com deficiência como sendo um sujeito que apresenta condições inferiores aos demais.

Ainda, esta experiência tem sido muito gratificante por possibilitar às bolsistas enxergar nas supostas limitações do outro algo que se torna potencialidade, quando tomado como outro caminho, como outro recurso, como outra forma de ver, ler e organizar o mundo. De fato, este tem sido um atendimento escolar de Educação Básica bem diferenciado, pois promove o aprendizado de todos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. (Acesso em Jun. 2017).

BRASIL. **Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. (Acesso em Jun. 2017).

BRASIL ESCOLA. **RPG** (Role-Playing Game). Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>. (Acesso em Jun. 2017).

TRABALHADORES ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DO LICENCIANDO NO MUNDO DO TRABALHO DURANTE A GRADUAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO

TELES, Bethânia Marques.¹ FURTADO, Roberto Pereira.²

Palavras-chave: trabalho, formação, Licenciatura.

Justificativa/Base teórica: No contexto atual há um processo de reestruturação produtiva devido à crise do capital que influencia todas as esferas sociais. O mercado de trabalho segue em busca de trabalhadores cada vez mais polivalentes e flexibilizados (ANTUNES, 2011).

Dessa forma, o aumento do desemprego estrutural é um fator que impulsiona a classe trabalhadora aos trabalhos precarizados e informais na tentativa de garantir condições mínimas de sobrevivência. Em face disso, o mundo do trabalho se insere para os jovens da classe trabalhadora como um modo de auxiliar a complementação da renda familiar, ou até mesmo como status social dentro da família e no caso dos “pais de família”, vender a sua força de trabalho é uma condição essencial de sobrevivência.

Por conseguinte, a exploração do trabalho, com o avanço do capitalismo, apresenta modos de exploração cada vez mais complexos que são intrínsecos a todas as esferas sociais. E em tempos de crises cíclicas do modo de produção os processos de reestruturação produtiva provocam profundas mudanças sociais, tais mudanças estão intimamente relacionadas com o processo de produção na economia (DEL PINO, 2001).

A educação insere-se nesse processo acompanhando as movimentações do capital e transforma-se em mercadoria regulamentadas pelo mercado e pelo Estado e o mesmo processo prevalece também no ensino superior. Outrossim, é importante enfatizar que:

A universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais

formas espirituais. É, pois produzida com expressão do grau de

*Resumo revisado pelo orientador do projeto: Professor Dr. Roberto Pereira Furtado

¹Bolsista do programa de Iniciação Científica do Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG (PROLICEN/UFG) Acadêmica e membro do grupo Educação Física Trabalho e Formação (ECOS) da faculdade de Educação Física e Dança. FEFD/UFG. Email: telesbethania@gmail.com

²² Professor da Faculdade de Educação Física e Dança FEFD/UFG. Coordenador do grupo de pesquisa Educação Física Trabalho e Formação (ECOS). Email: cremerroberto@hotmail.com

desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Segue-se, pois, que a universidade concreta (a universidade enquanto “síntese de múltiplas determinações”), sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o cultural numa palavra a realidade humana em seu conjunto. (SAVIANI, 1983, p.73)

A partir disso, para compreender as relações contraditórias que permeiam o ingresso dos sujeitos no ensino superior e a sua permanência é preciso esmiuçar outros fatores que influenciam a formação universitária. Cabe aqui ressaltar outro fator que aparece devido à lógica de organização social e o modo como a Universidade reproduz essa organização. Como aponta Saviani (1983, p.77), “o capitalismo é ao mesmo tempo homogeneizador e diferenciador. Homogeneiza o processo e diversifica o produto; unifica as fontes e a propriedade do capital e diversifica as áreas de atuação e os funcionários do capital”.

No Brasil o ingresso ao ensino superior em uma Universidade Pública ainda é um privilégio para uma parcela da população brasileira que se depara com uma realidade em que a maioria da população de baixa renda não termina o ensino básico e, além disso, quando têm a possibilidade de cursar um curso de graduação são barrados nos exames de ingresso das Universidades públicas por não conseguirem disputar vagas com os alunos oriundos das escolas particulares.

Isso se verifica através dos dados do censo da educação superior realizado pelo INEP em 2015 revelam que das 2364 instituições de ensino superior no Brasil, 2069 são instituições privadas e apenas 295 públicas. Ou seja, 87,52% das instituições são particulares. Esses valores dialogam diretamente com o ingresso dos estudantes nessas instituições, que representaram 81,7% nas privadas enquanto nas públicas 18,3% do total de ingressantes no ano de 2015. (INEP,2016).

A grande quantidade de ingressantes no ensino superior privado perpassa pela lógica de precarização do trabalho, mascarada de “maior qualificação profissional”, pois o ensino-mercadoria da iniciativa privada esta diretamente voltada para atender as demandas do capital. Assim, o acesso à educação superior na universidade pública se limita a atender em sua maioria a elite da sociedade. E para os alunos da classe trabalhadora “sobram” vagas apenas nos cursos de menor status e possibilidade de ascensão social, caso das licenciaturas que vêm sofrendo um grande processo de precarização.

Um outro fator se dá porque o mundo do trabalho se estabelece de maneira precoce na classe trabalhadora trabalhadora, visto que há a necessidade da

complementação da renda familiar. E David (2012, p.106), destaca um ponto importante que marca esse processo de inserção no mundo do trabalho e ingresso no ensino superior, segundo ele, “[...] a realidade dos jovens na fase de transição para a vida adulta e entre a educação e a entrada no mundo formal do trabalho representa, para os filhos dos trabalhadores e para a maioria dos jovens, uma fase pessoal conturbada e socialmente muito complexa”.

Desse modo, para o estudante que trabalha, conciliar as atividades acadêmicas com as atividades de trabalho estabelece uma relação que é conturbada e por vezes, acarreta na desistência do curso, ou no prolongamento do tempo de formação desses sujeitos.

Objetivos: O objetivo geral da pesquisa foi compreender como a inserção no mercado de trabalho dos alunos que cursam a graduação em licenciatura em educação física na UFG/GO pode influenciar na sua formação acadêmica.

E os objetivos específicos foram, caracterizar o perfil do estudante trabalhador e do não trabalhador; analisar o impacto do trabalho na formação (desistência, participação em atividades extracurriculares, participação política tempo de conclusão do curso, expectativas de formação continuada) e identificar as influências subjetivas que o trabalho pode exercer na formação.

Metodologia: A pesquisa é do tipo estudo de caso, pois visa uma maior aproximação com o objeto a ser estudado a partir de revisões bibliográficas, entrevistas e análise de dados da realidade material. Segundo Triviños (2009, p.109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Nesse sentido, para a coleta de dados será utilizado a técnica da triangulação que permite uma maior compreensão e ampliação do objeto de estudo. A partir de análises documentais, questionários semiestruturados e grupo focal. Pretende-se a priori, que a amostra atingida pelos questionários seja todos os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG Goiânia.

A escolha do grupo focal deverá priorizar os estudantes trabalhadores e não trabalhadores. E por fim, a análise documental, como do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FEFD e de outros documentos, por exemplo, será realizada a fim de comparar e estabelecer com os outros dados coletados uma

maior possibilidade de apreensão da realidade. Dessa forma, as análises serão de caráter quali-quantitativo devido à natureza dos dados a serem coletados e analisados.

Resultados, discussão: Por ainda estar em andamento, algumas etapas fundamentais para análise da pesquisa ainda não foram realizadas, como por exemplo o grupo focal. No entanto, a etapa de aplicação de questionários já foi concluída e a partir destes já obtivemos dados importantes para serem analisados.

Foram aplicados ao total 181 questionários com questões abertas e fechadas em todas as turmas de licenciatura em Educação Física da FEFD. A intenção com a aplicação dos questionários foi traçar um perfil dos estudantes de Licenciatura em Educação Física a fim de compreender fatores determinantes entre a relação trabalho/formação. Desse modo, a partir do questionário pudemos perceber que 66,1% dos estudantes de Educação Física trabalham ou trabalharam durante a graduação, enquanto 33,9% não trabalham. Este primeiro dado revela que a maioria dos estudantes de Licenciatura em Educação Física, trabalham ou tiveram que trabalhar em algum momento da graduação.

Os dados também apontaram que a maioria desses estudantes que trabalham está na metade do curso para o final, ou seja, 64,3% dos estudantes que trabalham estão no quinto período enquanto 81,3% dos estudantes que não trabalham estão no primeiro período do curso. De acordo com esses percentuais, é ao longo do curso que a maioria desses estudantes ingressam no mundo do trabalho, esse fator dialoga com outro dado coletado a partir do questionário, que mostra que cerca de 41% dos estudantes trabalhadores trabalham de maneira informal, autônoma ou em estágio, a maioria desses trabalhadores possuem renda de 400 a 999 reais.

Esses dados evidenciam uma tendência de precarização do trabalho principalmente dos jovens e estudantes, visto que conciliar trabalho e formação implica como regra geral em uma diferenciação na própria qualidade da formação desse estudante, como também aumentam as possibilidades de desistência e prolongamento do curso.

Esse fator é destacado na tese de Nozaki (2004) a partir da perspectiva das reconfigurações do mundo do trabalho que exigem que o trabalhador deva ter uma formação que o mantenha empregado, mas que ao mesmo tempo o forme para o desemprego, visto que a ideologia da empregabilidade responsabiliza o trabalhador

por não ter as competências necessárias e desloca o problema central da falta de emprego, que é geral, para o indivíduo, que deve sempre buscar a atender as competências exigidas pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, a relação entre trabalho e formação é traçada sob o viés das contradições presentes na própria sociedade que necessita da formação da classe trabalhadora, mas perpetua a sua exploração.

Conclusões ou considerações finais: Assim, os primeiros dados apresentados pela pesquisa, permitiu que nós pudéssemos traçar de maneira geral o perfil dos estudantes de educação física, a partir da categorização entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Os dados quantitativos já apontam respostas para o problema central da pesquisa, no entanto, é a partir da realização do grupo focal que poderemos captar para além das questões objetivas, as questões subjetivas que são fundamentais como categoria de análise nessa pesquisa.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAVID, N. A. N. **A Formação de Professores na Universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia, 2012.

DEL PINO, M. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** GENTILI, P. FRIGOTTO, G. (orgs.) 2 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 de Julho de 2017.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Tese (Doutorado). – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói: RJ, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 3 ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Fonte financiadora: CNPq

A IMPORTANCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CARNEIRO, Bruna Pereira.¹ ROSA, Sandra Valéria Limonta.²

Palavras chaves: ensino, aprendizagem, desenvolvimento e formação docente.

Justificativa/Base teórica:

A formação de professores torna-se importante não só no período do curso de graduação em licenciatura, mas em continuidade em sua carreira como profissional da educação. A didática é importante para essa formação do educador quando esta acontece não de maneira instrumentalista ou mecanicista com o objetivo de atingir finalidades tradicionais de ensino, sem que haja a preocupação do desenvolvimento do aluno.

A didática acontece através do ensino de um conteúdo pelo professor para o aluno, mas a didática não pode ocorrer de maneira técnica, ou seja, a didática não se reduz ao 'o que fazer' ou ao 'como fazer' ela deve ser vista como o 'para que?' e 'para quem ensinar?'. O ensino deve possuir uma finalidade e esta por sua vez deve se vincular as questões sociais que integram as duas partes, professor e aluno, como afirma Damis (1995). O ensino escolar deve contribuir para a formação crítica e social do aluno, portanto, a educação não pode se desvincular da sociedade e seus tramites.

É através da didática que o professor relaciona a teoria com a prática do ensino, e para que haja a prática é preciso a aquisição aprofundada da teoria para que se compreenda "suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, [...]" (MARTINS, 2008, p.9). A teoria e a prática no trabalho do professor devem ser acompanhadas de reflexão sobre o fazer didático dentro da sala de aula, pois, a didática é uma relação entre conteúdo, metodologia e aprendizagem, e esse processo não deve ser visto como o ensinar só por ensinar, mas trabalhado de maneira eficaz garantindo a formação do educando, pois, segundo Veiga (1995) a educação tem como objetivo a formação de um indivíduo, de um ser humano.

A didática não pode ser voltada apenas como um método instrumentalista usado por professores no ensino de um conteúdo escolar. O professor deve se definir como indivíduo atuante no processo de educação de outros indivíduos, validando, assim sua importância nesse processo, portanto, a formação de professores possui função essencial na educação de outros indivíduos.

¹Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. brunacarneiro12@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. sandralimonta@gmail.com

Autores como a Sforni (2004) e Libâneo (2016) entendem que a deficiência na formação de professores, se deve ao fato do professor não possuir uma definição clara de sua atuação profissional, do objetivo e da finalidade do processo de ensino, fugindo assim do ensino e das questões sociais. Essa situação gera uma limitação no que se refere a identidade do professor que se restringe no processo de ensino e aprendizado, desenvolvendo uma cultura escolar tradicional baseada no senso comum. O problema da não definição do trabalho educacional se dá durante a formação de professores e faz com que se levante a questão sobre como funciona a organização do ensino escolar e seu papel no desenvolvimento do indivíduo.

Objetivos:

Os objetivos da pesquisa consistem em, estudar a didática, suas implicações sobre o processo de educação e seus pressupostos na formação de professores, estudar alguns pressupostos da teoria histórico cultural desenvolvidos por Vigotski para compreender os fundamentos da teoria do ensino e aprendizagem desenvolvimental, desenvolvida por Davydov, como a formação de conceitos científicos nos anos iniciais do ensino fundamental, como este contribui para a formação psíquica superior dos alunos.

Metodologia:

A pesquisa adota a metodologia de pesquisa bibliográfica e teórica sobre a didática e o ensino desenvolvimental, desenvolvida por Davydov a luz da teoria histórico cultural, desenvolvida por Vigotski. A pesquisa consiste na análise bibliográfica de livros e artigos que abordam esse tema. O objeto de estudo a ser analisado é a teoria da aprendizagem desenvolvida por Davydov na Rússia durante a década de 1980. Buscando assim a contribuição da teoria na formação de professores atuantes para que estas sejam aplicadas na prática escolar de instituições públicas de ensino.

Resultados/Discussões

A teoria e a didática possuem papel importante para a formação de professores, mesmo que em muitos casos a didática seja considerada desnecessária por estudantes de licenciatura por se acreditar que para dar aula só é preciso ter conhecimento do conteúdo ministrado. Quando a didática é considerada desnecessária para a formação do professor ela sofre uma instrumentalização

desvinculando “conteúdos e metodologia das disciplinas específicas” (LIBANEO, 2016, p. 354), a didática passa a ser vista como técnica de ensino sem levar em conta a formação crítica do professor.

Para Damis (1995) uma forma de trabalhar a didática crítica no curso de formação de professores acontece na relação da teoria com a técnica e com o conteúdo a ser trabalhado sem deixar de lado o vínculo destes com a prática social, formando assim a criticidade do estudante.

Durante a pesquisa e os estudos bibliográficos sobre a didática houve um aprofundamento do estudo sobre a ‘Didática desenvolvimental’ e como esse método de estudo pode contribuir para o desenvolvimento psíquico e cognitivo do aluno em durante a fase escolar.

Como já foi dito anteriormente, é necessária compressão teórica da didática para se ter fundamento teórico para se aplicar na prática. A didática desenvolvimental, influenciada pela teoria histórico-cultural de Vigotski, defende que o processo de aprendizagem do aluno se dá através da formação de conceitos científicos, que se dá pela generalização de um conteúdo e com o tempo o aluno vai particularizando as características desse novo conhecimento. E com a internalização, no processo de aprendizagem, de conceitos científicos o indivíduo desenvolve as chamadas estruturas psíquicas superiores, ou seja, com o ensino e a aprendizagem de conceitos científicos o aluno desenvolve suas capacidades cognitivas.

A aquisição de conceitos científicos acontece pela mediação do professor com o aluno e pela ocorrência de atividades de ensino, organizadas pelo professor, e atividades de estudo, realizadas pelo aluno. A atividade de ensino e atividade de estudo, segundo Davydov (1988), abrange todas as áreas de conhecimento escolar como alfabetização, geografia, história, língua portuguesa, artes e matemática e tem o foco no processo de aprendizado do aluno, enriquecendo cada vez mais o processo de aprendizado.

A didática desenvolvimental não é baseada em uma didática instrumentalizada ou descritiva, que conseqüentemente formam alunos em um ensino tradicional e engessado, sem contribuir para o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e do raciocínio lógico do aluno. Davydov (1988), defende que no processo de aprendizagem o aluno deve desenvolver sua criatividade, imprescindível para a formação das capacidades superiores do indivíduo.

Conclusões

A didática é o estudo das formas de ensino em sua relação entre teoria e prática com a aprendizagem. É a didática que fornece ao professor não só o 'modo do como fazer', mas contribuir em seu trabalho com o objetivo esclarecer o que deve ser feito para ampliar seu conhecimento não só de conteúdos mas do processo de aprendizagem escolar. O ensino vinculado com a teoria e a prática tem como propósito alcançar a alteridade do aluno tornando-o um sujeito ativo e construtor de seu mundo e sua realidade.

A formação do professor como pesquisador em didática torna-se importante devido a crescente instrumentalização da didática, o que é incorreto já que a didática tem como intuito a aquisição de conhecimento sobre a realidade da escola, do processo de aprendizagem do aluno, embasamento teórico sobre pesquisas que fundamentam a didática no trabalho do professor e compreensão das questões sociais e políticas que permeiam a educação. É preciso mudar a forma de ensinar os alunos para que haja melhores resultados de aprendizado por parte dos alunos.

O atual ensino e didática escolar dão muita ênfase aos resultados finais de aprovação ou reprovação de alunos, sem valorizar o processo de aprendizagem do aluno não garantindo o desenvolvimento social, educacional e psicológico do educando. O modo de ensinar deve-se voltar para a qualidade para que haja mudanças significativas nas ações mentais do aluno.

A teoria do desenvolvimento de ensino e aprendizagem se diferencia da teoria de ensino tradicional, pois, a teoria tradicional não leva em consideração apenas os fins das atividades realizadas pelos alunos, mas contribui no processo de formação do aluno desenvolvendo o raciocínio e a criatividade.

Referencias

DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: *Repensando a didática*. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. *Revista Educação Soviética*, agosto, v. 30, n. 8, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 02, p.353 – 387, maio/ago. 2016.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. Introdução. In: *Didática teoria/ didática prática – para além do conforto*. 9ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2008

SFORNI, Maria Sueli de Faria. Alguns pressupostos. In: *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade*. 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: *Repensando a didática*. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Fonte Financiadora:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

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

RIBEIRO, Carlos Eduardo Pires¹; GOMES-KLEIN, Vera Lúcia²

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

Justificativa / Base teórica

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

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

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

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

Resumo revisado pela orientadora do Projeto: Professora Doutora Vera Lúcia Gomes Klein

¹Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN-UFG). Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura)-ICB/UFG. Email: carloveduardopiresribeiro@gmail.com. ²Professora Doutora em Taxonomia Vegetal-ICB/UFG. Email: vlgomes@hotmail.com.

como evidenciar a importância da aprendizagem científica como veículo de comunicação.

A disponibilização de informações e ilustrações de exemplares nativos acompanhados por breves textos irão proporcionar um melhor aproveitamento das aulas práticas de Morfologia dos frutos do Cerrado pelos alunos e docentes, tendo em vista, em geral, o pouco tempo disponível nas aulas, do ensino básico. O conhecimento e a nomenclatura científica correta de muitas espécies de frutos do Cerrado, que em geral são desconhecidos por professores e alunos, tornam-se ainda dificultado pela falta de contatos com estes exemplares, de forma que a disponibilização de informações através do atlas ilustrado significa uma grande contribuição no auxílio em aulas práticas e projetos de pesquisa a serem desenvolvidos pelos alunos do ensino básico e superior. O Atlas Digital será composto de fotos acompanhadas de breves textos contendo informações sobre a morfologia e estruturas dos frutos ilustrados em cada imagem.

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

Objetivos

Objetivos gerais:

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

frutos e Desenvolvimento de materiais didáticos, contribuindo tanto para a formação de pesquisadores quanto e ou docentes.

Objetivos específicos:

Realização de coletas de frutos, por meio de expedições científicas; Observações, análises, identificação, etiquetagem e descrição morfológica das amostras; Elaboração de uma listagem dos gêneros e espécies de frutos encontrados no Estado de Goiás; Classificação das espécies de frutos encontrados, seguida de seus respectivos nomes populares, usos e distribuição geográfica; Produção de Atlas digital, ilustrativo contendo informações sobre a morfologia de frutos e sementes encontrados nas formações de Cerrado do Estado de Goiás; Linkagem do Atlas Digital em páginas afins; Realização de fotografias provenientes de expedições realizadas em diferentes formações de Cerrado de Goiás; Aprimoramento de recursos humanos no conhecimento da Morfologia dos Frutos e no desenvolvimento de material didático.

Metodologia

Para o desenvolvimento do referido trabalho foi realizada a seguinte metodologia:

- Levantamento bibliográfico, visando o conhecimento dos artigos relacionados aos frutos do Cerrado de Goiás;
- Expedições em áreas de formações de Cerrado do Estado de Goiás para coleta de espécimes;
- Documentação fotográfica e observações das espécies in natura;
- Organização, tratamento, etiquetagem e conservação das amostras;
- Análise, identificação, classificação e descrição morfológica dos frutos estudados (GONÇALVES & LORENZI, 2000; LORENZI *et al.* 2006; VIEIRA *et al.*, 2010; SOUZA *et al.*, 2013 e outros);
- Tratamento das fotografias através do programa Adobe® Photoshop e as escalas inseridas com auxílio do programa ImageJ 1.47 [<http://rsbweb.nih.gov/ij/>].
- Elaboração de um banco de dados e imagens, contendo informações de todas as amostras estudadas;
- Participação como monitor voluntário em aulas práticas de Morfologia Vegetal, principalmente no conteúdo do estudo morfológicos dos frutos;

Resultados Preliminares

O desenvolvimento das atividades do plano de trabalho, foi de suma importância para a interação com as atividades de ensino e pesquisa, que resultou em diversas ações:

Durante as expedições realizadas no período compreendido de agosto de 2016 a julho de 2017, foram obtidos de 160 amostras de frutos (secos e carnosos), compreendendo diferentes famílias botânicas.

Todos os exemplares coletados até o momento, foram organizados e conservados segundo a metodologia mencionadas, porém a completa identificação e classificação dos exemplares, ainda se encontra em andamento.

Neste estudo, o maior sucesso de coletas de exemplares de frutos, ocorreu no período de agosto a outubro.

Dentre as áreas de coletas realizadas, mencionamos as compreendidas, nos Municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Formosa, Paraúna, Pirenópolis, Mossâmedes, Corumbá de Goiás, Chapadão do Céu, Mineiros, totalizando 14 expedições.

Como esperado e de acordo com resultados obtidos em outros trabalhos relacionados aos estudos de frutos do Cerrado, foi observado, um maior percentual da ocorrência de frutos secos e as famílias Fabaceae *Lindl.* e Malpighiaceae *Juss.* foram as mais representativas.

Conclusão

Com o desenvolvimento dessa primeira etapa do trabalho foi possível conhecer os diferentes tipos de frutos as fitofisionomias do Cerrado onde os mesmos foram coletados.

O banco de dados elaborado, até o momento compreende informações de cerca de 160 frutos estudados, acompanhados de suas respectivas imagens.

Entre as principais dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste estudo, se destaca a obtenção e manutenção de recursos (materiais, financeiros e logísticos), importantes para o desenvolvimento do projeto, como por exemplo a realização de expedições científicas que atualmente ficaram prejudicadas, devido ao corte de recursos financeiros recorrentes na instituição.

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos e o ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. Sendo assim, o produto deste trabalho já contribui para a construção do conhecimento e para a

sociabilidade do saber na área Botânica.

Referências

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

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

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

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

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

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

Fonte de Financiamento: PROLICEN – UFG – 2016/2017

A PESQUISA SOBRE O USO DE TIC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO UMA TESSITURA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS E APONTAMENTOS REALIZADOS¹.

SILVA, Carolina Ferreira². BAUMANN, Ana Paula Purcina³

Palavras-Chave: Anos Iniciais, Educação Matemática, Tecnologias da Informação e Comunicação.

Justificativa/Base Teórica: Através deste estudo, procuramos explicitar o quadro das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do Brasil, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Temos como meta avançar estudos realizados pelo grupo PEMSI- Pesquisa em Educação Matemática nos Anos Iniciais. O intuito é investigar o que ocorre no movimento de inserção de tecnologias em ambientes educacionais e trazer subsídios para o debate teórico/metodológico da produção da pesquisa em Tecnologia e Educação, efetuada sob a abordagem metodológica qualitativa. Além disso, procuramos os principais resultados vindouros do uso das TIC's nas escolas, visto que segundo SILVA et al (apud SUAIDEN e OLIVEIRA 2006), as crianças vêem o estudo como opressor e então se sentem desmotivadas, logo, como as mesmas nascem na era digital, a tecnologia pode ser boa motivadora e estimuladora para o conhecimento delas.

Procuramos nesta investigação ainda relacionar os estudos desenvolvidos com o seu fazer em sala de aula, para que possamos compreender o modo como as pesquisas desenvolvidas podem influenciar o trabalho de sala de aula, promovendo reflexões e mudanças. Integrante do grupo PEMSI (BARRETO, 2013) afirma que há maiores potencialidades no uso de softwares de jogos matemáticos para o Ensino Fundamental, nos quais envolvem a realidade dos alunos. Mas, segundo Shimohara e Sobreira (2015), apesar de essas tecnologias serem muito úteis para o

¹ Resumo revisado pelo Orientador do Projeto Professora Ana Paula Purcina Baumann.

² Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) da UFG. Acadêmica do oitavo período do curso de matemática- licenciatura da Universidade Federal de Goiás. E-mail: carolinaferrera13@gmail.com

³ Professora do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás. E-mail: anamatufg@gmail.com

desenvolvimento escolar dos alunos, é necessário que os mesmos criem com os softwares, entendam os códigos computacionais, disseminando conhecimentos.

Objetivo: Explicitar o panorama da pesquisa que discorre sobre Educação Matemática e tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, mostrando quais as perguntas e os conceitos trabalhados, abrangência e justificativas, procedimentos, influências teóricas e resultados encontrados, refletindo, ainda, sobre o quadro encontrado, atendendo a questão inquiridora da nossa pesquisa: *O que é a Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil?*

Metodologia: Através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), várias comunidades da área da educação procuram melhorias na educação, cada qual com seus conceitos. Buscando promover discussões e transposições de saberes entre essas comunidades, o Congresso Brasileiro de Informática da Educação (CBIE) vem para facilitar e ampliar os saberes acerca do uso de informática no processo de ensino-aprendizagem.

O evento, que já teve 5 edições e este ano está em sua sexta edição, é composto pelo Workshop de Informática na Escola (WIE) - 22^a edição em 2016, Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) – 27^a edição em 2016, Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE) 5^a edição em 2016, além de cinco Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE) - 5^a edição em 2016. Ainda, é mantido pela Sociedade, a Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE).

Para buscar os artigos que estavam relacionados com o uso de tecnologias na educação matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiramente decidimos que seriam analisados somente os anais das cinco últimas edições dos eventos acima citados. Utilizamos um mecanismo de busca por meio de palavras-chave em cada um dos eventos do CBIE. Porém, percebemos que artigos importantes que poderiam ser analisados estavam ficando de fora. Logo, os trabalhos foram selecionados um a um (nos últimos cinco anais dos eventos citados acima) de acordo com o título e resumo dos mesmos, ou seja, fizemos a leitura do

sumário e de acordo com o título o trabalho era ou não selecionado e em casos de dúvida o resumo era usado para auxiliar no processo de seleção dos artigos.

Os trabalhos selecionados foram colocados em uma planilha e divididos de acordo com o ano/edição de cada evento. Ao longo das buscas e das leituras de somente o título e resumos dos artigos, os mesmos foram classificados em 4 tipos, visto que todos envolviam TIC:

1. Aqueles que envolvem matemática e os anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. Envolve matemática, mas não os anos iniciais do Ensino Fundamental;
3. Envolve matemática, mas não foi possível descobrir para qual nível de ensino;
4. Envolve anos iniciais, mas não foi possível descobrir se fala sobre matemática.

A partir disso, cada categoria em ordem crescente recebeu uma cor para ser representada na planilha (respectivamente): amarelo, azul, verde e laranja. Os dados como quantidade de artigos selecionados em cada edição dos eventos, quantidade referente às cores e classificações, encontram-se no quadro 1.

Nome do Evento/Ano/ (Link)	Amarelo	Azul	Verde	Laranja
JAIE 2016/2015/2014/2013 http://br-ie.org/pub/index.php/pie	0	1	0	0
SBIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/sbie	7	6	10	6
WIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/wie	8	12	8	7
WCBIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie	3	29	11	7
TOTAL	18	48	29	20

Quadro 01: Quantidade de artigos por eventos antes da análise total

Fonte: Elaborada pelas autoras

A próxima etapa foi ler todos os artigos classificados como amarelos e então responder um questionário sobre cada um deles, de forma a registrar suas principais ideias, objetivos, dados e conclusões. Foram respondidas 7 questões de análise do texto⁴.

⁴ 1) O que está sendo interrogado/ buscado/ problematizado?

2) Como a interrogação conduz à resposta? Como se chega ao buscado ou problematizado?

3) Explicita os procedimentos de pesquisa? De que modo?

4) O que o texto responde da pergunta?

5) A) Que modalidade de pesquisa é? () Qualitativa; () Quantitativa; () Quanti-quali

B) O texto relata uma pesquisa: () Concluída; () Em andamento; () Projeto de pesquisa

6) Está explícita no texto a contribuição para a área? Qual?

Após as análises de todos os dezoito artigos inicialmente amarelos, foi realizada uma leitura parcial dos artigos que foram classificados como verdes e laranjas. Alguns artigos laranjas foram excluídos, visto que eram muito gerais e não falavam sobre educação matemática e alguns foram novamente classificados como azuis. Alguns artigos verdes foram classificados como azuis e outros como amarelos (Ver quadro 2).

Nome do Evento/Ano/ (Link)	Amarelo	Azul
JAIE 2016/2015/2014/2013 http://br-ie.org/pub/index.php/pie	0	1
SBIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/sbie	10	11
WIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/wie	10	19
WCBIE 2016/2015/2014/2013/2012 http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie	5	39
TOTAL	25	70

Quadro 02: Quantidade de artigos por eventos depois da análise total

Fonte: Elaborada pelas autoras

Resultados/discussão: Através do estudo hermenêutico, pudemos analisar que aumentaram os casos do uso de tecnologias nas escolas brasileiras, porém, dos 95 artigos que estão relacionados com o ensino de matemática de todos os eventos citados (WIE 2016, WCBIE 2016, SBIE 2016 e JAIE 2016), apenas 25 envolvem os anos iniciais do Ensino Fundamental e muitos deles apenas reforçam os conteúdos estudados. Um exemplo, é o jogo tabuada da velha, que como o nome sugere, é bem parecido com o jogo da velha, porém ao invés das peças X e O, ele possui laranjas e maçãs, sendo que cada tipo de peça representa um jogador (aluno). Há um tabuleiro com 9 posições e cada posição possui um número que é resultado de uma adição ou subtração que está em uma maçã ou uma laranja. O aluno deve então, calcular a conta da sua peça e colocar essa peça na posição do tabuleiro que possui o número correspondente da resposta obtida. Ganha quem colocar três peças (frutas) iguais na horizontal, vertical ou diagonal. O aluno pode reiniciar o jogo, porém os erros e acertos cometidos até então continuam sendo contabilizados. Dos conceitos trabalhados nos artigos lidos, destacam-se: adição, subtração e multiplicação (todos reforçando a aplicação/conta) e construção de objetos geométricos (círculos, retas perpendiculares, entre outros).

7) Quais os autores referenciados.

Em geral, constatamos que os jogos/softwarez trazidos nos artigos não focam a construção de conceito, somente reforçar o que deve ser um conhecimento prévio, ou seja, os alunos devem saber operar antes de jogar.

Uma crítica que fazemos após todas as leituras, é sobre o déficit de softwarez que ensinem conceitos, estimulem a criação e o real sentido do que o aluno precisa aprender, ao invés de somente reforçar um conhecimento que o aluno já possui. Além disso, a maioria não apresenta resultados significantes ou até mesmo que atinjam os objetivos dos trabalhos.

Conclusões: Ao compararmos os primeiros e últimos anais dos eventos do CBIE é perceptível que os casos que trabalham com matemática e uso de tecnologias nos anos iniciais não aumentaram muito, exceto no WIE (que em 2012 não tinha artigo dessa categoria e em 2016 tinham 7 artigos dessa categoria).

Além disso, são poucos os artigos que não exigem conhecimento prévio daquele conteúdo, ou seja, que não são apenas reforçadores de contas/ algoritmos, raciocínio rápido, ao invés de fazerem os alunos pensarem de uma forma mais crítica. Portanto, é desejo que existam ambientes digitais que aumentem as interações entre os usuários, estimulem o raciocínio lógico, ajudem a não somente solucionar problemas como resolvê-los, e ainda poder compartilhar seus resultados com colegas.

Referências:

BARRETO, M. F.T. Softwarez para o estudo da matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: ampliando espaços para o estudo da matemática e formação de professores. 2010. (Projeto de pesquisa, não publicado).

SHIMOHARA, Cintia; SOBREIRA, Elaine Silva Rocha . Criando Jogos Digitais para a aprendizagem de matemática no ensino fundamental I. Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015), [S.l.], p. 1-10, maio. 2015. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/4994/3404>>. Acesso em: 17 maio 2017.

SILVA, Bruna Camargo da et al. Jogos digitais educacionais como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem das operações básicas de matemática. Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2014), [S.l.], p. 1-10, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2999/2510>>. Acesso em: 09 maio 2017.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INTEGRAIS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NA CIDADE DE GOIÂNIA.*

Carvalho, Caroline Nunes de¹. **Santos**, Soraya Vieira².

Palavras-chave: Escola de tempo integral, Projeto Político-Pedagógico, educação integral, Rede Estadual de Educação de Goiás.

Segundo Coelho (2014) e Santos (2014) a temática da escola integral vem sendo bastante discutida em várias instâncias da sociedade atualmente e envolve a priori uma reflexão a respeito do tempo de jornada escolar, mas não só isso, pois é preciso pensar também sobre a educação que esta escola em tempo integral oferece. Pensar sobre o tempo é também pensar sobre a qualidade deste tempo, sobre a educação que está sendo oferecida durante o período escolar, se é uma educação integral no sentido de pensar o sujeito que aprende em sua totalidade, ou se se trata apenas do aumento do tempo de permanência na escola como forma de acolhimento social. Para Libâneo (2014, p. 260), a educação integral “[...] está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver da forma mais completa possível todas as suas dimensões [...], independentemente das circunstâncias de seu nascimento [...]”.

Assim, é preciso refletir sobre o que significa ampliar o tempo de permanência na escola pois, ao aumentar o tempo do aluno no ambiente escolar, também é necessário repensar sobre a função que a escola terá pois ampliam-se suas responsabilidades, e a perspectiva da educação integral, segundo Coelho (2014), não pode ser identificada como sinônimo somente do tempo. Como afirmam Limonta e Santos (2014), “[...] a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola necessariamente implica na reorganização dos conteúdos e atividades escolares, bem como dos processos de ensino e aprendizagem.”.

*Revisado pela orientadora do Projeto: profa. Soraya Vieira Santos

¹ Bolsista voluntária pelo Programa de Bolsas de licenciatura (PROLICEN/ UFG). Acadêmica do curso de pedagogia na Faculdade de Educação – FE/UFG, e membra do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC). E-mail: carolinenunesnc@gmail.com

² Professora Doutora da Faculdade de Educação – UFG e integrante do grupo de professores do NEPPEC. E-mail: soraya_vieira@hotmail.com

Santos (2014, p. 68), neste mesmo sentido, afirma que “Acréscitar somente mais tempo em uma estrutura improvisada e sem o devido planejamento pedagógico pode não ser tão significativo quanto se espera que a escola integral seja [...]”. Assim, Libâneo (2014) problematiza também a concepção da escola como um lugar de acolhimento social e discute sobre o caráter assistencialista que a escola vem adquirindo, afirmando que existe uma “escola do conhecimento e aprendizagem para os ricos e, por outro lado, existe uma escola de acolhimento social para os pobres”.

Para Póvoa e Rosa (2014, p. 80), por sua vez, a escola muitas vezes é compreendida equivocadamente como lugar que “[...] serve para acolher, guardar, depositar a criança enquanto o pai trabalha. Além disso, a escola serve como local que protege as crianças dos perigos das ruas e dos males que possam transformá-las em marginais”. Desse modo as autoras afirmam que a escola de tempo integral é na verdade uma solução nova para problemas antigos causados pela crise econômica e pela falta de segurança pública. Nessa perspectiva, a discussão sobre a escola de tempo integral é ampla e merece cuidado, pois ainda que o aumento do tempo seja importante, isolado de outros fatores pode não garantir a melhoria da qualidade da educação e, ainda, pode perpetuar a situação de exclusão em que estão os alunos das escolas públicas.

Sendo assim, o presente projeto buscou discutir como a escola de ensino fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás no município de Goiânia concebe a ideia de escola integral e de educação integral, investigando inclusive se a escola tem ciência desta distinção e de seu papel como instituição em que os alunos possuem uma jornada escolar ampliada.

Para tanto, o estudo foi realizado a partir de uma pesquisa documental que pode ser definida como: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova.” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67). Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que trabalha com fontes que já passaram por algum tipo de tratamento, a pesquisa documental, segundo Oliveira (2007), demanda cuidado por parte do pesquisador, uma vez que trabalha com documentos que ainda não foram analisados, não passaram por uma triagem, um tratamento científico.

No caso específico do presente trabalho, a partir do entendimento da importância dos Projetos Político-Pedagógicos para as escolas, conforme mostra Veiga (1998),

utilizou-se como fonte documental os PPP's das escolas em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás. Assim, foram selecionadas escolas que atendiam na modalidade de Ensino Fundamental no ano de 2016 na cidade de Goiânia/GO.

Para que se pudesse ter acesso aos PPP's foi realizado contato com a Secretaria Estadual de Educação e, em seguida, contato com as escolas estaduais em tempo integral, totalizando, à época, 24 escolas divididas em oito regionais. Com o fim do período de coleta, totalizou-se apenas sete PPP's, sendo dois da regional Central, um da regional Sudoeste, um da regional Noroeste, um da regional Vale do Meia Ponte, um da regional Sul e um da regional Mendanha, porém nenhum da região Leste e Oeste.

Após a coleta dos documentos, foi iniciada a leitura dos PPP's e como forma de estruturar a análise optou-se por elaborar uma planilha com itens de identificação (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento.). Para garantir a não identificação das escolas, foi criado um código para cada uma das delas que consiste na sigla da Rede Estadual de Educação e um número de 1 a 24. (Ex. REE-4, se referindo a uma das escolas).

Por meio da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos verificou-se nos sete documentos que a concepção de escola integral está explicitada. Dois PPP's apresentam a ideia de escola integral atrelada à legislação educacional falando sobre as leis e diretrizes que regem a escola de tempo integral, cinco PPP's apresentam suas concepções de escola integral relacionada à de educação integral, ou seja, ocorre uma ideia de que a ampliação do tempo pode oferecer uma educação integral, assim, a escola justifica também o fato de ter se tornado uma instituição de tempo integral. Quanto à concepção de educação integral, nota-se que também está explicitada nos sete documentos analisados e aparece vinculada a uma ideia de homem integral, completo em todas as suas dimensões, um cidadão crítico, reflexivo e preparado para a vida. Porém, verifica-se em alguns documentos que a educação integral aparece como sendo

uma solução para muitos problemas da sociedade, assim é possível apreender uma concepção de educação integral voltada para atender às necessidades sociais.

Quanto à concepção de desenvolvimento/infância não há clareza em nenhum dos documentos analisados, revela-se apenas a ideia de garantir a formação de um cidadão crítico e consciente, preparado para a vida, um cidadão mais humanizado e que exercita a sua cidadania. Nos sete documentos nota-se de modo geral uma preocupação com um desenvolvimento mais humano, nos modos de agir e se portar diante da sociedade, mas não há clareza sobre como este desenvolvimento é concebido.

A fundamentação teórica na Psicologia não está claramente explicitada em seis PPP's, isto é, não ocorrem referências às teorias psicológicas. Entretanto, tem-se uma ideia que remete ao conhecimento de psicologia, pois ocorrem menções sobre a importância da interação com o outro e sobre o homem como um ser sociável num processo de construção de sua história e cultura. Nota-se que alguns documentos indicam a ideia de construção do conhecimento a partir das relações sociais e de que os conceitos são formados gradualmente pelos alunos, noções estas importantes no campo da psicologia. Apenas um PPP cita explicitamente um teórico da psicologia, isto é, Vigotski, que é citado no documento a respeito da importância do professor mediador atuando na zona de desenvolvimento proximal mas, mais adiante, o documento contradiz esta fundamentação e apresenta ideias opostas às da psicologia histórico-cultural.

A fundamentação teórica em outras áreas do conhecimento encontra-se nos documentos de maneira bastante repetida, pois em todos os sete PPP's analisados são encontradas citações dos mesmos autores, inclusive nos mesmos tópicos dos PPP's. As referências bibliográficas dos sete PPP's analisados apresentam também os mesmos autores e os mesmo textos, o que indica uma visível ausência de articulação e cuidado com a elaboração deste documento tão fundamental para a escola. Esta repetição nos permite inferir que alguns projetos podem ser cópias de outros, já que há partes exatamente iguais, o que contraria o que deveria ser um PPP segundo Veiga (1998) e Libâneo; Oliveira; Toschi (2003)

Assim, é preciso problematizar a forma como estes documentos são elaborados e são utilizados nas escolas. Por outro lado, é preciso dar continuidade à discussão sobre a escola de tempo integral, pois trata-se de uma temática com muitas nuances a serem

compreendidas. De fato, é preciso aprofundar o estudo sobre o tema da escola integral, bem como da educação integral, sobretudo após esta análise, que indica que os PPP's possuem limites para responder aos questionamentos a respeito das concepções de cada escola. Entretanto, os documentos foram bastante indicativos quanto às possibilidades de interpretação da necessidade de um projeto comum em torno da ampliação do tempo escolar na rede estadual. É urgente e necessário que esta questão seja debatida.

Referências

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, CENEDM, 1990.

COELHO, L.M. C. da C. Educação Fundamental nas escolas públicas: qual tempo? Qual espaço? In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014, p. 187-205.

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, p. 257-308

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza SEABRA. *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. [Coleção docência em formação / coordenação de Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta].

LIMONTA, S. V; SANTOS, L. S. L. Escola de tempo integral: mais tempo para aprendizagem e para o desenvolvimento. In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014, p. 209-227.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PÓVOA, M. F.R; ROSA, D.E.G. Concepção do professor de ciências sobre o projeto Escola Estadual de Tempo Integral. In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014, p. 71-96.

SANTOS, Soraya Vieira. O improviso na escola de tempo integral: contribuições ao debate. In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014, p. 49-69.

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

O PAPEL DA AVALIAÇÃO EM AULAS DE INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA E DE RESOLUÇÃO PROBLEMAS¹

GARCIA, Celso². GONÇALVES JR.³, Marcos Antônio.

Palavras-chave: Avaliação matemática, Investigação matemática, Resolução de problemas.

Avaliar sempre foi uma tarefa traumatizante tanto para alunos quanto para professores. Atualmente, nas escolas, a avaliação tem sido usada para aprovar ou reprovar. Vista pelos alunos como um bicho de sete cabeças, que os intimida, pressiona e até mesmo, em algumas situações, vai à contramão da aprendizagem. Contribui para uma imagem negativa do processo avaliativo e, conseqüentemente, o aluno vive diante de uma situação que pode levá-lo a um fracasso escolar. Mesmo assim é cada vez mais comum encontrar no âmbito escolar uma avaliação que prenuncia medo ao educando. Em relação a isso, nos apoiamos em Luckesi (1995, p.28), que relata que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar e não deve ser simplesmente usada como avaliação. Esta pesquisa, que foi desenvolvida em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em escola pública, da cidade de Goiânia, GO, teve como objetivo central, investigar alternativas de avaliação no ensino de matemática, em aulas de investigação matemática e de resolução de problemas, “estratégias metodológicas para o ensino de matemática que trabalham a autonomia dos estudantes”. Nessas aulas, os alunos são conduzidos a estudar um tópico do programa e a comunicar o que aprenderam. Aulas de investigações matemáticas se definem em proporcionar ao aluno uma oportunidade de criar e consolidar seu conhecimento matemático, desenvolvendo sua capacidade, criatividade e tornando-o sujeito de sua própria aprendizagem. As tarefas de cunho investigativo, também conhecidas como tarefas exploratórias e investigativas, são mais abertas e permitem que os alunos sigam por caminhos diferentes, ainda que partam de um mesmo ponto. Elas instigam o aluno a levantar suas conjecturas,

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

²Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG), desde agosto do ano de 2017. Aluno do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME/UFG). E-mail: celsogarcia1965@yahoo.com.br.

³Docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). E-mail: marquinhosufg@gmail.com

escolhendo a melhor maneira de se trabalhar com a situação problema ali exposta. A aprendizagem matemática, nesse contexto, é resultado de uma prática, de um fazer, um fazer matemática.

Durante o processo com aulas de investigação matemática, os alunos é que são os protagonistas e os professores são mediadores, mas não são os personagens principais. As respostas ali produzidas são o resultado do trabalho dos alunos e elas podem vir de várias direções, podem responder a questões que os professores nem haviam pensado em perguntar. Os estudantes exploram seus potenciais, fazem um movimento de pesquisa e, desse modo, os alunos trabalham sua autonomia em um movimento dinâmico, que pode proporcionar um interesse maior pela matemática.

Por isso, uma avaliação tradicional, em nosso ver, não surtiria efeito, pois não se trata de observar o rendimento. Mas sim de olhar para todo o processo, desde a formulação do problema a ser resolvido, já que na investigação o problema nem sempre vem de forma explícita ao aluno, até a organização sistemática das ideias, a resolução, a identificação de padrões e, por fim, a comunicação das soluções e as tentativas de demonstração. Ponte (2002) tem mostrado que a realização de investigações matemáticas nas aulas pode colaborar na promoção da aprendizagem dos alunos, pois esse tipo de atividade pode levar o estudante a desenvolver novas capacidades e a adquirir novos conhecimentos.

Outro aspecto que aparece no contexto de nosso trabalho é a Resolução de Problemas como estratégia para ensinar matemática. De grande relevância para o estudo desse assunto, Polya (1995) afirma que resolver um problema implica em encontrar um caminho onde nenhum outro é conhecido de antemão, a partir de uma dificuldade, obstáculo, alcançando um fim desejado, mas não alcançável imediatamente, por meios adequados. Para este autor, resolver problemas é uma característica intrínseca ao ser humano. Todo e qualquer indivíduo pode se inflamar e desfrutar a satisfação da descoberta.

Portanto, em aulas como essas, envolvendo a investigação matemática e a resolução de problemas, vimos que não seria suficiente uma proposta de avaliação somente com provas. Por isso, a fim de estudar e elaborar instrumentos para abarcar a riqueza do trabalho dos estudantes nessas aulas, nos movimentamos no desenvolvimento da presente pesquisa.

Objetivo: Nosso objetivo então passou a ser de como elaborar e aplicar uma proposta de avaliação que leve em consideração o trabalho dos estudantes, durante

aulas de Investigação Matemática e de Resolução de Problemas, no contexto da turma de 6º ano já citada.

Metodologia: Este trabalho de pesquisa é proveniente de experiências desenvolvidas durante o processo da disciplina de Estágio Supervisionado III e IV, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás, desenvolvido em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), durante o ano de 2016, na cidade de Goiânia e fez parte do relatório final e aprovada pela banca examinadora constituída pelo IME/UFG.

Para propor uma ação a lidar com essa situação e avaliar os resultados dessa ação, buscamos aproximar de um modelo de pesquisa intitulado pesquisa ação. Esse modelo tem características de uma pesquisa qualitativa, por adotar uma metodologia de discussão coletiva e também de produção de conhecimentos a respeito da realidade que vivemos.

Utilizamos o Diário de Campo como instrumento de coleta de informações, possibilitando detalhar a dinâmica das aulas, registrar observações, analisar as experiências, refletir e interpretar nossas práticas ao longo de toda pesquisa. Durante o trabalho, estivemos amparados por um grupo de pesquisa, denominado “Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na escola”, no qual participamos quinzenalmente dos encontros. Nesses encontros, nos quais participaram pesquisadores da área, entre professores do CEPAE/UFG e do IME/UFG, e futuros professores, como nós, do Estágio III e IV e colegas do Estágio I e II, eram abordados e discutidos, em forma de seminários, temas de educação matemática. Nossa proposta de pesquisa foi apresentada e discutida no interior desse grupo, por mais de uma vez, durante os encontros. Os interlocutores desse grupo nos ajudaram a refletir sobre a conclusão da pesquisa e seus resultados.

As aulas, na turma do 6º ano, era um conjunto de cinco aulas semanais, divididas em duas etapas: duas aulas ministradas em sala de aula e três aulas seguidas, desenvolvidas no Laboratório de Educação Matemática. Em sala de aula, as aulas eram mais expositivas, destinadas a apresentação e sistematização de conteúdos, a correção de tarefas e a realização de exercícios. Representam um tipo de aula em que o professor tem o papel principal, e a avaliação era a tradicional prova escrita. Durante esse processo avaliativo da turma, observamos a angústia dos alunos, antes, durante e depois do processo avaliativo.

Nas aulas de laboratório, que sempre envolviam a Investigação Matemática e de Resolução de Problemas, aconteciam em aulas triplas (três aulas seguidas) e eram essencialmente problematizadas, na qual sempre havia a comunicação e diálogo entre os alunos sobre os resultados obtidos nas atividades. Aulas com diferente dinâmica, em que os alunos, normalmente em grupos, assumem o papel principal, tendo que esclarecer para eles próprios qual era o problema ou situação a ser investigado, elaborar e desenvolver estratégias de resolução ou investigação, organizar as descobertas que obtinham e apresentar aos colegas da sala os resultados desse processo, sua produção matemática.

Durante essas aulas, devido ao seu processo, as aulas do laboratório eram conduzidas, marcando-as em três momentos pedagógicos, que os alunos deveriam apresentar: Problematização: os alunos deviam ler com atenção o enunciado da situação em discussão, selecionar as informações relevantes e tentar reescrever o problema com suas próprias palavras. Desenvolvimento: os alunos eram estimulados a realizar algum processo de resolução, fazer tentativas, entre e outros e também a realizar um processo de organização e sistematização, a fim de descobrirem padrões e regularidades, especialmente no caso de investigação matemática. Comunicação: nesse momento, os grupos de alunos se revezavam na apresentação de suas ideias e discussão conjunta com a turma, além de procurarem justificar as respostas a que tinha chegado.

Portanto, feito os diagnósticos dos alunos, estudos da definição de aulas com Investigação Matemática e de Resolução de Problemas, dando um enfoque nos três momentos relatados acima, e baseado em GARCIA e GONÇALVES JR (2016), elaboramos os seguintes critérios avaliativos, que foram alocados numa planilha, na qual íamos preenchendo informações sobre cada aluno, escrevendo comentários sobre cada item em relação a cada um descritivos da seguinte maneira:

Avaliação descritiva das atividades do Laboratório

Critérios de avaliação	Descrição
1. Identifica a pergunta do problema, retirando as informações corretas?	Avaliar se o aluno compreendia o que ele deveria fazer na atividade em pauta, e se o aluno apresentava uma compreensão do enunciado, utilizando e anotando os dados relevantes para a resolução.
2. Mobiliza ações sistemáticas para fazer conjecturas, testando-as para	. Observar se o aluno construía um argumento coerente, matemático ou não, para justificar

autenticar sua veracidade?	um procedimento adotado, uma solução encontrada ou uma interpretação feita, testando a sua veracidade.
3. Comunica e escreve com clareza suas descobertas, utilizando corretamente os algoritmos e a linguagem matemática?	Avaliar como era o registro escrito no caderno e nas atividades, sua organização, claras e objetivas, e como isso se esta interferia ou não no modo como o aluno resolvia os problemas e exercícios. Avalia se o aluno apresenta oralmente suas conjecturas na linguagem matemática, e realiza os algoritmos adequadamente.
4. Participa cooperativamente do trabalho em grupo, com autonomia no processo investigativo?	Este critério avalia o comportamento do aluno em atividades em grupo, colaborando em conjunto com seus colegas, exercendo liderança, autonomia e que compartilha suas descobertas.
5. Possui comportamento e respeito adequado perante aos colegas, professores e a atividade proposta?	Avalia o comportamento disciplinar do aluno, o respeito aos colegas e os professores, trata a atividade recebida com a responsabilidade de elaborá-la e entregá-la para avaliação.

Resultado/Conclusões: O fato de informarmos aos alunos os critérios utilizados para avaliá-los fez com que houvesse um amadurecimento por parte deles, pois reconheceram a importância de produzir matemática, de fazer descobertas, encontrar formas diversas de resolver problemas, comunicar os resultados aos colegas, entre outros. Dessa forma conseguimos estimular um ambiente de troca de informações, valorizando a produção e a participação dos alunos. Em suma, o modelo usado de avaliação teve uma excelente aprovação entre eles. Além do interesse pela disciplina pelos alunos, a avaliação ali colocada em ação, pode ser vista com uma visão mais positiva e sem pressão sobre os envolvidos.

Referências:

GARCIA, C.; GONÇALVES JR, M. A.. **Uma reflexão sobre o trabalho de estágio supervisionado em um projeto de atendimento a alunos com dificuldade em matemática.** São Paulo: XII ENEM, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

POLYA, G.. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro, Inter ciência, 1995.

PONTE, J. P. et al (org.) **Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores.** Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. 2002.

UM OLHAR SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS EDUCANDOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL GOIÁS*

BORGES, Daniel Gabriel¹
CASTRO, Alessandra Gomes de²

Palavras-chave: Formação de Professor. Educação Básica. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

1 JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA: A escola como ambiente de socialização formal do Estado, durante muito tempo esteve ausente do campesinato brasileiro, sendo somente a partir dos anos 1990 que inicia o debate em torno da Educação do Campo. Os moradores do campo sempre foram tratados pela educação brasileira como matutos, ignorantes e de fácil subordinação, como demonstra Pereira (2009, p. 178),

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...] As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade.

A educação do campo ganha força a partir dos anos 1990, quando os camponeses representados por meio dos movimentos sociais, ligados diretamente às questões do desenvolvimento territorial, começam a defender uma educação que venha garantir a sua permanência no campo. Segundo Molina (2006, p. 10), “a especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”.

É importante ressaltar que a educação é a forma como a sociedade contemporânea encontrou para integrar o indivíduo a sociedade, quem nunca ouviu o famoso discurso “sem educação, não se chega a nenhum lugar”, porém ela não é feita somente dentro dos aparelhos formais do estado, Gohn (2009, p.16) pontua,

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo

* Resumo revisado pelo orientador do Projeto: profa. Alessandra Gomes de Castro

¹ Voluntário do Programa Bolsas de Licenciatura – (PROLICEN/PROGRAD/UFG) da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, daniel.borges31@gmail.com, Cidade de Goiás – Goiás.

² Professora da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, lexandinha@hotmail.com, Cidade de Goiás – Goiás.

interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.

Silva (2006) amplia o conceito de educação citando Freire e a LDB 9394/96 em que esses apontam que a mesma abrange os processos formativos que se desenvolvem nos mais diversos espaços formativos, formais, informais e não formais, ligada diretamente as nossas relações com tudo que nos cerca em nosso cotidiano, seja na vida familiar, nas relações humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos e organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais.

Com este pressuposto a Educação do Campo tem sua pedagogia com os ideais da práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a Filosofia da Educação Freiriana, que implica teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo, indo para além dos muros da escola. Caldart (2002, p. 22) coloca,

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.

Contudo para ter uma mudança efetiva na educação é preciso que dentro das escolas tenham educadores nas escolas que não apenas transmitam os conteúdos, mas que busque a construção do conhecimento significativo. Que o ponto de partida deste conhecimento seja o cotidiano do campo, que ele seja ressignificado por estes sujeitos para a transformação de sua realidade. Que seja uma formação para a vida e não apenas para um diploma, com o objetivo de uma formação omnilateral¹.

Com estes pressupostos foram criados os cursos de Licenciatura em Educação do Campo que têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA, 2015, p. 152).

² **OBJETIVO:** Este projeto tem por objetivo geral, analisar a contribuição da Licenciatura em Educação do Campo para a atuação profissional dos educandos-professores na educação básica.

³ **METODOLOGIA:** A metodologia utilizada para a realização do trabalho consistiu em pesquisa de caráter qualitativo, fazendo uso do método de estudo de caso, pois de acordo com Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”. Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado questionários, por constituir-se “uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, [...] com perguntas abertas e fechadas” (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011, p. 251).

⁴ **RESULTADOS/DISSCUSSÃO:** No período de agosto de 2015 a julho de 2016, foram aplicados 91 questionários aos estudantes da licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Regional Goiás. Os educandos são em sua maioria do sexo feminino possuindo entre 30 a 34 anos de idade, que se autodeclaram negros e negras. Onde 50% dos estudantes residem na zona urbana da Cidade de Goiás em bairros periféricos e o restante em assentamentos, chácaras e fazendas. Tendo uma renda familiar entre um a dois salários mínimos, sendo que somente uma minoria não possui uma família constituída (filhos, esposa e esposo).

Em sua grande totalidade são oriundos do sistema público de ensino, uma parte significativa destes estudantes passaram na primeira fase de ensino pelas escolas do campo, algumas com salas multiseriadas. Para cursarem os anos finais do ensino fundamental e educação básica tiveram que deslocar-se para a cidade mais próxima, enfrentando as dificuldades com o transporte escolar e a qualidade das estradas rurais.

Para os educandos do curso de Educação do Campo, essa licenciatura significa não somente uma formação de nível superior significa garantir o acesso a próxima geração à educação, a permanência no campo, compreender a realidade que viveram ou vivem, a esperança de transformar a realidade de sua comunidade e um compromisso com o campo. Os educandos são enfáticos e afirmam que essa a formação de professores respeita, conhece e valoriza os modos de vida, o tempo e o espaço do campo, dando a possibilidade de uma construção de conhecimento

significativo e capaz de realizar transformações para uma melhor qualidade de vida no campo.

Dos entrevistados 34% acreditam que o curso vem contribuindo para a atuação e atualização profissional, na medida que estes estão trabalhando direta ou indiretamente no contexto educacional das escolas da região onde são trabalhados contratados e/ou efetivos. Neste contexto o curso vem contribuir para a permanência no campo, por contribuir com a expansão de oferta da educação básica no campo, através da formação e capacitação de professores.

Os educandos compreendem o tempo comunidade e tempo universidade como completares para sua formação, tendo cada tempo sua especificidade. Nas suas concepções o que falta é uma estrutura (transporte, pessoal e infraestrutura), para que não somente o tempo universidade seja valorizado, mas que no tempo comunidade possa garantir a socialização dos saberes aprendidos nas comunidades e construir novos conhecimentos em conjunto com o tempo universidade, valorizado os conhecimentos apreendidos ao longo do tempo pelo povo do campo.

Outro desafio colocado pelos educandos é que em decorrência de muitos não terem computadores ou acesso à internet, o acompanhamento torna-se difícil, durante o tempo comunidade. Isso torna-se um problema, segundo os educandos porque durante o andamento do tempo comunidade os professores usando as tecnologias comunicam-se com alguns elementos do grupo, que possuem acesso a tal tecnologia, que acabam também pela dificuldade de comunicação, não transmitindo ou ocorrendo ruídos, prejudicando o trabalho dos professores e dos educandos.

Buscando como os educandos tem acesso a computadores e internet, constatamos que os moradores da zona urbana, possuem este acesso em suas próprias residências ou em casas de parentes e amigos. Os moradores das fazendas, assentamentos, chácaras e acampamentos, tem acesso quase restrito durante o tempo universidade, seja na própria universidade ou em *Lan House*, para fazerem pesquisa e impressão de trabalhos solicitado pelos professores. O que vem a contribuir para um encarecimento do custo do curso na vida destes sujeitos, afetando diretamente sua permanência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Os dados revelam o caráter afirmativo do curso, dentro da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás, o que impõe uma responsabilidade de não só garantir o acesso ao ensino superior, mas a permanência.

Para além de uma formação de profissionais para a docência, busca garantir o acesso à educação superior dos sujeitos do campo, para que a oferta da educação básica no campo, principalmente dos anos finais e ensino médio, seja ampliada. Não é suficiente somente pensar na formação deste profissional, precisamos pensar nas escolas da educação básica que estão sendo fechadas, produzindo uma desigualdade na garantia de acesso a educação, uma vez que para ter acesso a ela, muitas vezes a criança tem que deslocar-se grandes distancias. O que acarreta em uma educação fora do seu contexto sociocultural, o que contribuí para uma desterritorialização dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** – Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. In: Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, [S.l.], n. 55, p. p. 145-166, mar. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://goo.gl/XsKwIM>. Acesso em: 09 fev. 2017.

PEREIRA. A. A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SILVA, Elisa Maciel da¹. FLORES, Maria Marta Lopes².

elisa_mds@hotmail.com¹. floresmariamartalopes@gmail.com²

¹Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Graduanda em Pedagogia

² Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – Professora coordenadora do projeto

Palavras Chave: Adaptação Curricular, Educação Especial e Deficiência Intelectual.

Justificativa: Esta pesquisa tem como preocupação discutir a necessidade de adaptação curricular para crianças com deficiência intelectual. Este trabalho pretende apresentar possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência, analisando as expectativas de intervenção para a adaptação do currículo no processo de aprendizagem da criança atendida na escola.

As possibilidades de adaptar atividades para crianças com deficiência intelectual é imprescindível, a fim de incluir estas no mundo escolar e na sociedade, sabendo ler e escrever e praticando outras habilidades intelectuais. A participação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), na sociedade, é atual, devido ao longo processo de lutas para a mudança de pensamentos preconceituosos em relação à deficiência ao longo dos anos da nossa história, portanto há a necessidade de oferecer espaços para construção cognitiva e social dessas crianças, em que estas se sintam parte da sociedade e da comunidade escolar.

A pesquisa sobre deficiência intelectual, adaptação curricular e educação especial ajudam os educadores a refletirem sobre as práticas pedagógicas adequadas para crianças com deficiência intelectual, com a intenção em propiciar aos alunos com necessidades especiais a participação ativa na aprendizagem e ensino, além de ocasionar a compreensão dos docentes às deficiências e as suas histórias, para não cometer os mesmos erros do passado, em não atribuir as crianças a aprendizagem adaptada as suas especificidades.

Portanto, a experiência com esta pesquisa possibilitou uma discussão sobre a problemática proposta, sendo esta: quais as adaptações curriculares são

necessárias para ensinar crianças com deficiência Intelectual? Este problema abriu caminhos a uma proposta de estudo, baseada em diversos autores que buscam encontrar resposta a este problema e assim criando possibilidades para a intervenção em sala de aula.

Objetivos: Este trabalho tem como objetivo eleger as possibilidades em termos de adaptações curriculares necessárias para ensinar crianças com deficiência Intelectual e compreender as possibilidades de avanços para a aprendizagem dessas crianças.

Metodologia: O trabalho foi realizado no mês de agosto de 2016 a junho de 2017. Foi desenvolvido com uma criança especial diagnosticada com Retardo do DNPM e microcefalia, este possui 8 anos e frequente o 3º ano do ensino regular. A escola municipal de Catalão no estado de Goiás foi escolhida para ser nosso campo de pesquisa.

Nesta pesquisa bibliográfica foram utilizados diversos recursos literários referentes ao estudo sobre adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual, foram analisados artigos publicados que possibilitaram para este trabalho fundamentos e possíveis explicações

O processo da leitura de estudo dos artigos utilizados foram primeiramente uma leitura prévia dos materiais a serem estudados, verificando a fonte e de uma forma global os textos. Foram selecionados os artigos com uma leitura mais profunda e que correspondessem com o objetivo da pesquisa; a leitura dos artigos foi realizada de forma crítica e reflexiva utilizando estratégias fundamentais para a leitura, como parafrasear, sublinhar e reler parágrafos chaves, sintetizar ideias e compreender a essência do texto e por último a leitura interpretada com opiniões próprias.

Resultados/discussão: A análise dos artigos selecionados, com relação ao tema da pesquisa, fundamentou-se em autores como: Almeida (2016), Moscardini (2011), Lurdes (2017), Mioto e Lima (2007). Foram analisados esses artigos a fim de contribuir para uma pesquisa qualitativa, possibilitando observar, classificar dados e descrever todo o conhecimento desenvolvido sobre adaptações curriculares.

Nas escolas que possuem crianças com necessidades educativas especiais é necessário que o ensino ofereça a adaptação curricular do currículo tradicional, para melhor atender as especificidades da diversidade encontrada em sala de aula, respeitando os aspectos de cada um, individualmente, a fim de garantir um estudo adequado às crianças com dificuldade de desenvolvimento de aprendizado incluindo estas nas atividades escolares.

As adaptações curriculares possuem diversos pontos de vistas, para cada autor que discuti esse tema. Em geral o conceito mais utilizado é o conceito de Caneja e Apodoca (2008). Elas afirmam que as adaptações curriculares são estratégias pedagógicas capazes de proporcionar uma aprendizagem mais favorecida para os alunos com necessidades educativas específicas. As modificações realizadas no currículo tradicional são uma alternativa para a diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses.

Neste caso houve a necessidade em desenvolver um projeto de pesquisa qualitativa, afim de analisar esta problemática e propor contribuições para a adaptação curricular. Gibbs (2009) afirma que a pesquisa qualitativa possui identidades próprias, visando o estudo fora de laboratórios e tentando explicar os fenômenos sociais, como analisar experiências dos indivíduos ou grupos e examinar interações e comunicações envolvidas no desenvolvimento. Nesta perspectiva, a análise dessa pesquisa foram através de relatos do dia a dia na escola com uma criança com deficiência intelectual e como adaptar o material para este, tendo como dados coletados, registros em diário de campo e documentos analisados.

Esta situação, de analisar os dados, é o momento que o pesquisador compreende todas as informações estudadas e dá sentido as observações em prática. Esta vez é necessária rever conceitos, encontrar na pesquisa achados e fazer uma revisão bibliográfica para construir categorias no conteúdo das análises. (ALMEIDA, 2016, p. 109).

A observação realizada na escola pública em que foram executadas as experiências com a criança com deficiência intelectual, observou-se inicialmente o laudo disponível pela instituição, assim além do conhecimento com o estudo

dos artigos sobre a adaptação curricular, o laudo permitiu que as adaptações das atividades propostas pela professora regente da sala fossem adequadas à especificidade da criança.

Após o levantamento do diagnóstico da criança, foi possível realizar as adaptações durante a nossa pesquisa. Foi necessário conhecer a além do laudo, a criança em si.

As atividades foram desenvolvidas dentro da sala de aula no momento em que a professora regente orientava a turma inteira. Para as atividades serem adaptadas foi necessário verificar o plano de aula semanal da professora, no entanto, os exercícios adaptados para a criança com deficiência condiziam com o conteúdo proposto pela professora regente para todos os alunos.

Em algumas ocasiões a professora oportunizava o comando para trabalhar as atividades adaptadas com todos os alunos, propiciando um momento de inclusão do aluno com deficiência.

Conclusão: A busca para a escolarização de crianças com deficiência intelectual vem sendo um dos maiores desafios para nós educadores. Essa preocupação é a problemática deste projeto, a adaptação curricular para estes alunos dentro de salas de aula comum, a fim alcançar a construir do conhecimento destes.

A elaboração desta pesquisa nos ajudou a compreender melhor a problemática das pessoas com deficiência intelectual. Buscar uma compreensão sobre essa temática diante dos diferentes olhares da sociedade, é um grande desafio que nos instiga a buscar recursos pedagógicos que venham possibilitar o ensino aprendizagem de crianças com deficiências intelectuais.

Os resultados obtidos através deste projeto indicaram que a colaboração desta pesquisa oferecida na sala de aula municipal de Catalão, favorece a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, pois averiguo - se por meio das atividades pedagógicas adaptadas à compreensão do mundo escolar dos alunos. O projeto realizado promoveu o desenvolvimento de aprendizado da bolsista estudante e pedagogia e também houve avanços tanto no aspecto pedagógico quanto na socialização dos mesmos. Os avanços pedagógicos,

apresentados pelo aluno com deficiência intelectual que participou deste projeto, demonstra que as possibilidades de aprendizado deste aluno são muitas e os métodos utilizados produziram resultados positivos para o projeto.

REFERENCIAS

ALMEIDA, R, V, M. escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Regional Catalão. 2016.

ANACHE, A, A. O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005, p. 293-309.

CANEJA, P. D. APODACA, R. R. Adaptações curriculares. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/432008> Acesso em 08 mai. 2017.

GRAHAM. G. Análise de dados qualitativos. 2009. disponível em: <https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/analise_dados_qualittivos.pdf> Acesso em 09 mai. 2017.

LURDES, M. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (nee). Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8622009>> Acesso em 10 mai. 2017 .

LIMA, T. C. S. MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. 2007.

MOSCARDINI, S, F. Escolarização de alunos com deficiência Intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais. 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA, CARREIRA E MERCADO DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DOS PROTAGONISTAS DA PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO

Oliveira¹, Gabrielle Cristine Monteiro; Araújo², Thais Gonçalves ; Teles³, Bethânia Marques; Furtado⁴, Roberto Pereira

¹ Acadêmica de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. gabi_1997@hotmail.com

² Acadêmica de bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. thaisgolcalves704@gmail.com

³ Acadêmica de licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. telesbethania@gmail.com

⁴ Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal de Goiás. cremerroberto@hotmail.com

Palavras-chave: Produção científica; Relações de trabalho; Educação física

Resumo

A lógica do reordenamento do mundo do trabalho, contribuiu na consolidação da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado e na busca de direcionamentos formativos precoces que se alinham às demandas dos novos campos de trabalho fora da escola e à construção de uma identidade profissional liberal e flexível. Diante do exposto, evidencia-se a relevância de estudos que analisam as relações da Educação Física e o mundo do trabalho. O objetivo deste artigo é apresentar algumas características das produções que abordam o mercado de trabalho e a carreira na Educação Física, identificando os periódicos que publicam tais temáticas, a avaliação deles na “área 21” do sistema Qualis da Capes, a distribuição regional dos periódicos e os principais autores em quantidade de publicação. O procedimento metodológico utilizado foi de selecionar o item “pesquisa avançada” no “google acadêmico” e selecionar a opção de busca no título, sem restrições de ano de publicação. Dessa forma, a busca envolveu duas combinações de palavras obrigatórias no título: 1- educação física; carreira; 2- educação física; mercado. Um de nossos critérios de inclusão era a necessidade de ser artigo publicado em periódico científico, portanto, excluímos as dissertações, teses, monografias e trabalhos publicados em anais de eventos científicos. Para iniciar nossa análise, apresentamos as revistas onde os artigos foram publicados e suas respectivas avaliações de acordo com o sistema Qualis da área 21 da Capes e a localização dos periódicos por regiões. Percebe-se que grande parte dos artigos (23), foram publicada em revista qualis B1, sendo 08 na Revista Motriz e na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Quantidade significativa (11) também foi publicada em revista qualis B2, sendo 06 na Revista Pensar a Prática e 04 na Revista Motrivivência. Em periódicos de qualis A2, apenas a Revista Movimento possui 04 artigos publicados. Pode-se destacar, portanto, que a maioria dos artigos foram publicados em revistas de qualis B1 e B2, que juntas somam 34 artigos, o equivalente a aproximadamente 60% do total. O mapeamento realizado de forma inicial por esta pesquisa apresenta questões importantes para o campo da Educação Física.

AS DEFINIÇÕES DE LITERATURA E CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE NOS EDITAIS DO PNBE INDÍGENA.

LIMA, Giulia Geovana Campos;

Palavras-chave: Literatura indígena, Cânone, PNBE.

Justificativa : A presente comunicação tem como objetivo sintetizar o trabalho desenvolvido de Agosto de 2017 à Julho de 2017, por meio do PROLICEN, que busca conhecer a Lei 11.645-2008, o edital do PNBE/2015 e outras atividades sociais/culturais para analisar o processo de “canonização” de uma literatura indígena do início do século XXI. Filia-se a primeira frente de pesquisa, sobre Ensino de Literatura, pertencente ao projeto cadastrado no SAP, no nº 42167. A primeira frente de pesquisa busca analisar as contradições presentes nos projetos elaborados pelo Mec para o Ensino de Literatura, especificamente no que diz respeito a sua relação com a sociedade, o mundo e a realidade.

O tema é de extrema relevância para as ciências humanas , quando levamos em consideração a formação da nação brasileira e a noção de identidade brasileira literária. Desde as estratégias artísticas de lidar com línguas e artes visuais até a compreensão artística e linguística a respeito da diversidade e das nuances geográficas e culturais existentes no Brasil. Mais especificamente, o projeto contribui para o estudo e representação bibliográfica das obras literárias indígenas brasileiras, e contribui para uma representação documental nos moldes da cultura não indígena.

Para isso, busquei conhecer os documentos, as atividades desenvolvidas para a criação e/ou manutenção/disseminação da literatura indígena e analisar o processo de criação do cânone e as obras que faz/farão parte da referida “canonização” da literatura indígena brasileira. Inicialmente, meu foco foi compreender a definição de cânone literário, por meio de um levantamento

bibliográfico, e de relacionar o princípio da autonomia com este conceito de cânone, buscando compreender melhor de que forma este princípio de autonomia constituiu-se como um dos critérios de definição de um cânone literário. Para tal, amparei-me em Antonio Candido, busquei compreender a maneira como o autor vê os conceitos de autonomia e cânone e articulá-los. Para melhor compreender estes dois conceitos e conseguir relacioná-los, utilizei-me também dos seguintes autores: Eduardo Coutinho, Roberto Reis, Harold Bloom, Edward Said e Italo Calvino.

Em seguida, busquei uma maneira de relacionar minhas conclusões a respeito do princípio da autonomia como um dos critérios de definição de um cânone com a polêmica em torno do conceito de mimesis. Posteriormente, parti para a análise do edital do PNBE em si e detalhadamente, buscando definições de uma obra indígena, e de que maneira estas definições relacionam-se com este processo de canonização e com os conceitos anteriormente citados de cânone e de autonomia, além dos autores supracitados.

Objetivo: O objetivo é conhecer a Lei 11.645-2008, o edital do PNBE/2015 e outras atividades sociais/culturais para analisar o processo de “canonização” de uma literatura indígena do início do século XXI. Compreender a definição de cânone literário, por meio de um levantamento bibliográfico, e de relacionar o princípio da autonomia com este conceito de cânone, e relacioná-lo com o próprio edital.

Metodologia: A pesquisa foi primordialmente, analítica, teórico-crítica e interpretativa. Baseou-se na leitura das obras de fonte teórica de que problematizam tanto as definições de literatura quanto a constituição de um cânone. Paralelamente, buscou delimitar o que nesses documentos (editais do PNBE indígena- 2015, e Lei 11.645 de 2008) aponta para uma definição de literatura indígena e em quais critérios estéticos essas definições se baseiam. Em seguida, buscou delimitar como os critérios presentes nos editais orientam a constituição de um acervo e, portanto, principiaram a instauração de um cânone de literatura indígena.

Resultado:

A literatura indianista, trazia como proposta o indígena como tema. Embora de extrema relevância para a formação da identidade literária nacional, esta literatura trouxe um apagamento e um estereótipo do indígena e sua literatura. O edital do PNBE e a lei 11.645 de 2008 são de extrema relevância para o Ensino de

Literatura e para a disseminação da literatura e cultura indígena. Contudo, o edital propõe, de maneira errônea, uma “canonização forçada” da literatura indígena. Para melhor compreender este processo de “canonização” busquei compreender o conceito de cânone bibliograficamente, onde tornou-se perceptível sua forte relação com o conceito de autonomia. A partir da discussão em torno do conceito de autonomia na literatura indígena do início do século XXI, surgiu a necessidade de relacionar a literatura indígena com o conceito de *mímesis*, assimilando este conceito e suas modificações ao longo do tempo, e a maneira como este conceito encaixa-se e propõe problemáticas para a questão da literatura indígena. Ao analisar o edital em si, pude perceber que a definição de literatura indígena proposta pelo edital baseia-se em princípios estéticos e qualitativos que são eruditos. Como o edital propõe que indígenas e não-indígenas possam inscrever obras, os não indígenas podem obter uma espécie de vantagem na seleção, por estarem mais habituados aos critérios editoriais, qualitativos e estéticos propostos pelo edital.

Conclusão: O conceito de cânone está intimamente relacionado com o conceito de autonomia por todos os autores que o propuseram e o princípio da autonomia está culturalmente distante de grande parte das diferentes culturas ameríndias. Para chegar a esta conclusão, ancore-me em Eduardo Viveiros, especialmente em sua obra *Metafísicas Canibais*. O autor traz de maneira detalhada a forma como o olhar do indígena baseia-se em uma diferente perspectiva da ocidental.

Em seguida, Antonio Candido no texto “Estímulos da Criação Literária” propõe a maneira como o conceito de “obra” e “autor” seria completamente diferente para povos de culturas que não fossem ocidentais e não conhecessem a literatura erudita. Conclui a partir daí que seria então impossível que esta canonização se desse de maneira justa. Sendo a individualidade e a autonomia um princípio para a seleção das obras, necessariamente, grande parte das obras selecionadas seriam obras de autores não indígenas, já que para estes autores o conceito de autonomia e de individualidade estaria culturalmente desenvolvido de maneira mais favorável aos princípios do edital. Uma vez proposta uma seleção de obras de uma dita literatura indígena, pré determina-se quais obras, quais autores e quais conteúdos

serão massivamente disseminados, assim como quais obras, autores e conteúdos não serão considerados dignos de disseminação e implantação.

A proposta do edital, por fim, busca difundir e valorizar a cultura indígena e sua história por meio do ensino de literatura e da educação artística. No entanto, nessa busca, baseia-se em princípios estéticos e qualitativos eruditos para selecionar as obras, distorcendo esta difusão e valorização.

REFERÊNCIAS:

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Objetiva, 1995.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. *Introdução*. Editora Schwarcz, 2009. p. 09-16

CANDIDO, Antônio. **Estímulos da Criação Literária**. *Literatura e Sociedade*. Editora Ouro Sobre Azul, 2006. p. 51-83. Disponível em <<http://groups.google.com.br/group/digitalsource> > em 26/09/2016.

_____. **O direito à Literatura**. *Vários Escritos*. Editora Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193. Disponível em <<http://groups.google.com.br/group/digitalsource> > em 26/09/2016.

COUTINHO, Eduardo F. **Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone**. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº 3 de 1996. p. 67-74. Disponível em <<http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/issue/view/3/showToc>> em 19/02/2017.

GINZBURG, Jaime. **Cânone e Valor Estético em uma Teoria Autoritária da Literatura**. *Revista de Letras*, 44 (1). p. 97 – 111, 2004.

LIMA, Luiz Costa. **Vida e Mimesis**. *Introdução ao ocaso da mimeses*. Editora 34, 1995. p. 158-177.

_____. **Mimesis e Modernidade**. *A explosão das sombras: Mimesis entre os Gregos*. Editora Graal LTDA, 1980. p. 1- 62.

REIS, Roberto. **Cânon**. In: JOBIM, J. L. (Org) *Palavras da crítica*. Imago, 1992.

SAID, Edward W. **Humanismo e Crítica Democrática**. Cia da Letras, 2007.

VIVEIROS, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.** O que nos faz pensar nº 18, setembro de 2004. Disponível em <http://www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/perspectivismo_e_multipluralismo_na_america_indigena/n18EduardoViveiros.pdf> em 19/02/2016.

Resumo expandido revisado pela orientadora Tarsila Couto de Brito.

**ENSINO DE POESIA NEGRA*:
FORMAÇÃO POLÍTICA, LITERÁRIA E IDENTITÁRIA**

SOUZA, Gustavo Henrique Dias¹; **FLORES JR.**, Wilson José²

Palavras-chave: Ensino; Literatura Negra; Poesia; Antirracismo.

Justificativa/Base teórica: Esta pesquisa discute como a prática docente de um professor de Literatura consciente acerca do lugar social e histórico do negro na sociedade brasileira pode contribuir para a construção da subjetividade e da identidade dos estudantes/leitores, por meio da voz lírica que cicatriza e floresce o que se configura como uma poética negra.

O Ensino de poesia negra implica questões de formação literária, política e identitária respaldadas legalmente após anos de luta dos movimentos negros que, apesar das tensões e problemas que permanecem no que tangem às relações educacionais e étnico-raciais, conseguiu, entre outras coisas, a implantação da lei 10.639/2003 que prevê a obrigatoriedade do ensino de Cultura e História africana e afro-brasileira no ensino fundamental (público e privado) de todo o Brasil.

A pesquisa teve como embasamento teórico parte dos PCNs e OCNs de Língua Portuguesa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelecidas após a promulgação da Lei 10.639, as abordagens acerca da resistência negra no período escravista e pós-abolicionista propostas por Clóvis Moura, além dos pressupostos teóricos de Franz Fanon, Stuart Hall, Luiz Silva (Cuti), Antônio Candido, Zilá Bernd, Eduardo de Assis Duarte, e contribuições teóricas e literárias de algumas edições da série de publicações Cadernos Negros.

* Resumo revisado pelo Orientador do Projeto: Prof. Wilson José Flores Jr.

¹ Bolsista do programa PROLICEN e acadêmico do curso de Letras – Português (FL/UFG). Email: gustavo1hds@hotmail.com

² Professor Doutor da Faculdade de Letras da UFG. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Email: wfloresjr@gmail.com

Objetivos: O objetivo central deste trabalho é discutir o papel do ensino de poesia negra na formação política, literária e identitária, mais especificamente, como ela pode oferecer subsídios aos professores para a construção de uma prática pedagógica que contribua com a luta antirracista dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, fora dele.

Para tanto, busca-se analisar: 1) como a poesia negra colabora e dialoga com o cânone literário brasileiro; 2) como a forma literária se apresenta em uma Literatura Negra que se forja frente à desigualdade social-racial vinculada estruturalmente ao papel central da escravidão no processo de formação brasileiro; 3) como as tensões postas em cena podem contribuir para a emancipação e formação tanto literária quanto identitária dos estudantes.

O propósito foi pensar a prática pedagógica de modo que ela contribua para a superação do racismo no ambiente escolar, no sistema literário, e na sociedade como um todo. Compreendendo a questão racial como uma questão estruturante dentro da nossa sociedade, torna-se crucial que nossa literatura também seja marcada por essa questão, porém, agora não mais sobre o viés do apagamento, do preconceito e do silenciamento, mas sim de um projeto pedagógico e literário emancipador e antirracista.

Metodologia: A pesquisa se voltou, em um primeiro momento, a um estudo teórico-crítico acerca do ensino de poesia, ou seja, foi necessário compreender os impasses e contradições que existem dentro do sistema educacional que limitam o papel e campo de atuação do professor de literatura da educação básica, e também qual o lugar da poesia dentro dos processos de ensino-aprendizagem de literatura.

Após isso, avançamos para uma perspectiva racial desses processos amparados pela Lei 10.639/2003, e visando a contribuir para o aprendizado das culturas, artes e histórias do povo negro através do ensino de poesia negra. Tomando por base discussões de Antonio Candido a respeito dos papéis da literatura na formação do homem, mergulhamos nas diferentes formações que uma prática pedagógica comprometida com a emancipação e a luta antirracista nos permite vislumbrar.

A partir do desenvolvimento de sequências didáticas baseadas no estudo de um ou mais textos literários, foram trabalhados textos poéticos que permitiram pensar os lugares e “não lugares” da população negra no Brasil, a constituição de identidades negras influenciadas pelos textos literários, bem como pensar os dilemas da questão racial, que vão desde a relação com a estética negra, a ancestralidade, até o encarceramento e genocídio do povo negro no país.

Resultados/discussão:

As sequências e análises dos textos literários se iniciam com uma articulação entre dois poemas que surgem de lugares históricos, sociais e raciais diferentes para discutir como isso contribui para produções poéticas díspares. Os poemas em questão são: “Essa Negra Fulô”, do livro *Poemas negros*, de Jorge de Lima, e “A outra negra Fulô”, de Oliveira Silveira.

Após isso, mergulhamos na relação que a poesia estabelece com a estética negra e a construção da identidade através dos poemas “*Cabelos que Negros*”, de Oliveira Silveira, e o poema “*Ferro*”, do escritor Cuti. Exploramos como um elemento aparentemente simples como o cabelo é responsável por várias tensões e submetido a uma lógica construída por padrões brancos e que cerceia as possibilidades de beleza negra e de heranças africanas.

Avançamos as discussões para pensar a resistência negra ancestral, observando como a quilombagem se mostra como uma das primeiras formas revolucionárias construídas no Brasil, além de ver retratada a relação com um dos primeiros “heróis” brasileiros, Zumbi dos Palmares. Para isso, analisamos o poema “*Linhagem*”, de Carlos Assumpção.

Buscando observar como a questão de gênero e a racial se articulam, gerando outros níveis de opressões e subalternizações, propomo-nos também a pensar como a poesia negra se relaciona com as vivências das mulheres negras. Seleccionamos os poemas “*Em legítima defesa*”, de Elizandra Souza, e o poema “*Não vou mais lavar os pratos*”, da poeta Cristiane Sobral.

Para fechar as análises, nos voltamos para uma das questões mais relevantes para o povo negro no Brasil, que é o genocídio da população negra.

Compreendendo que é preciso ampliar o debate e percebendo a imensidão de variáveis atuantes nesse horror quase silencioso, partimos do olhar de Dinha Maria Silva, expresso no poema “*Notícia de Israel*”, como discurso de resistência de uma mãe negra frente à violência nas periferias do Brasil. E também pelo olhar da poeta Lívia Natália, com o poema *Quadrilha*, para pensar como o espaço poético é tomado como espaço de enfrentamento do real, já que a poeta precisou lidar com diversas complicações pessoais devido a publicação desse poema.

Conclusões: A necessidade de uma postura antirracista por parte dos (as) professores (as) de literatura é um anseio por transformação da realidade dos alunos da educação básica. A poesia e a prática docente frente às adversidades sociais, políticas e históricas precisam reconhecer seus locais de atuação e o caráter de emancipação e transformação social tanto em esferas micros, como a autoaceitação da própria estética, quanto em esferas macros, como a construção de linhas de força no combate antirracista e educacional, que acabam sendo, por fim, um debate por sobrevivência.

As propostas aqui expostas se colocam como alternativas incipientes para uma tentativa de descolonização do currículo, dos materiais didáticos, da literatura e da própria prática docente em consonância com o reconhecimento do aluno como um ser em formação e que exatamente por isso está passando por diversos processos de identidade. Compreender as dinâmicas entre as representações literárias e as formações das identidades, em especial aqui as negras, permitem novas articulações para pensar os conteúdos programáticos e até mesmo o projeto educacional brasileiro.

Referências bibliográficas

ASSUMPCÃO, Carlos de. Linhagem. In: *Cadernos Negros: os melhores poemas* / Org. Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p.31.

BERND, Z. *Poesia Negra Brasileira – Antologia*. Porto Alegre: AGE/IEL/IGEL, 1992.

BRASIL. CNE. *Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino*. Diário Oficial da União. Brasília, 2003..

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. MEC,

2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

CADERNOS NEGROS. *Os melhores poemas*. São Paulo. Quilombhoje, 1998.

_____. São Paulo: *Ed. dos autores/Quilombhoje*. 1978-2011

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CUTI (Luiz Silva). Ferro. In: CAMARGO, Oswaldo de (org). *A razão da chama*. Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986, p.90

DUARTE, E.A. & FONSECA, M. N. (org) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

FANON, Franz. *Pele Negra, máscara branca*. Tradução de Maria Adriana da Silva Caldas. Salvador:Fator, 1983.

_____. *Os Condenados da terra*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora, identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Humanitas.

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

MOTA, Dinha Maria Nilda de C. *Zero a Zero: 15 poemas contra o genocídio da população negra*. São Paulo: Edições Me Parió Revolução, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Pretrópolis: Vozes, 1999.

NATÁLIA, Livia. *Correntezas e outros estudos marinhos*, Ed. Ogums Toques, 2015

SILVA, Luiz. *O leitor e o texto afro-brasileiro*. In: Poéticas afro-brasileiras. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

SILVEIRA, Oliveira. *Cabelos que negros*. In: Textos poéticos africanos de língua portuguesa e afro-brasileiros. João Pessoa: idéia, 2007.

_____. "Quem disse", *apud* Paulo Colina, *Axé: antologia contemporânea da poesia negra brasileira*, São Paulo, Global, 1982.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Athalaia, 2010.

SOUZA, Elizandra (2012a). *Águas da cabaça*. São Paulo: Edição do Autor

Fonte de financiamento: PROLICEN/UFG

SOBREVIVENDO NO INFERNO: A CONDIÇÃO DE VIDA NAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO E O USO DO RAP NAS AULAS DE HISTÓRIA¹

GRISOLIO, Lilian Marta²
MOTA, Gustavo³

Palavras-chave: Educação, Rap, Cotidiano Escolar, Periferia, Preconceito

Nesta pesquisa, analisamos como é representado as condições de vida dos trabalhadores da periferia de São Paulo a partir das letras dos raps dos autores *Racionais MC's* e *Criolo*. O rap, como arte e instrumento de intervenção social, busca retratar a realidade da periferia e os problemas comuns vividos pelos moradores como violência e preconceito. Refutamos aqui, os discursos que responsabilizam as pessoas das periferias de São Paulo como culpadas por seu próprio fracasso.

Rap é uma sigla que significa *Rhythm And Poetry*, ou em português, Ritmo e Poesia, denominado assim pois integra uma combinação entre a linguagem verbal e a linguagem musical, ou seja, melodia e ritmo. No decorrer das análises e leituras sobre o tema algumas possibilidades foram surgindo para o trabalho com o rap nas escolas, tais como: Trabalhar os tipos de narrativas, relatos e outras fontes históricas; Explorar as diferentes possibilidades linguísticas e artísticas; Estudar as expressões usadas e gírias dando enfoque para as linguagens e o que revelam; Combater a visão de cultura única e erudita que se contrapõe a uma cultura “menor e popular”; Oportunizar a análise crítica e interpretação sobre diversos temas; Desenvolver oficinas de criação e produção como novos raps, releituras, apresentações. O presente trabalho usou como metodologia o materialismo histórico, analisando as músicas dos autores *Racionais MC's* e *Criolo* e propondo intervenções em sala de aula.

O que estamos propondo aqui é que estes novos temas e linguagens contribuam como um novo olhar sobre a História, com novos métodos que respeite a vida e o conhecimento do aluno, o interesse e a função social da História que é promover a criticidade, a problematização, o entendimento amplo sobre os contextos históricos relacionando o presente e o passado.

¹ Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. UFG/RC/INHCS. *Revisado pela Orientadora.*

² Orientadora - UFG/RC/INHCS. E-mail: lilian.grisolio@gmail.com

³ Orientando - UFG/RC/INHCS. E-mail: gustavomota_94@hotmail.com

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

OLIVEIRA, Higor Junior¹ (Bolsista), FREITAS, Elisandra Carneiro²

Palavras-chave: Educação do Campo, Paradigma Urbano, Movimentos Sociais.

Introdução

Este trabalho se propõe a discutir o trabalho docente em escolas no/do campo no município de Goiás. Para a escrita deste texto, utilizaram-se resultados parciais do projeto de iniciação científica que busca analisar o perfil dos docentes das disciplinas de Ciências da Natureza, que atuam em escolas do campo no município, suas práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos mesmos.

Além disso, este texto nasce fruto do trabalho de pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Goiás (UFG). Cujo objetivo, do curso, é a formação de professores para atuarem em Escolas do Campo. Atendendo a uma nova demanda das populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto.

Justificativa

A realização deste trabalho surgiu do interesse em conhecer e colaborar com as discussões a respeito do trabalho desenvolvido por professores de ciências nas escolas de zona rural do município de Goiás. Procuramos conhecer a prática pedagógica destes docentes, haja visto que esta prática seja realizada levando em consideração as necessidades da população que vive no campo.

De modo específico pouco se sabe sobre a realidade da Educação do Campo no município de Goiás. Borges, 2011, nos diz que muitos dos desafios que permeiam o cotidiano das escolas do campo do município relacionam-se às questões de estrutura física, infraestrutura, transporte de professores e alunos, falta de material didático, permanência de professores efetivos, carga horária docente,

entre outras mazelas.

¹Orientando; Licenciatura em Educação do Campo/UFG – wyhigor@gmail.com; Bolsista-PROLICEN.

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

Resumo revisado pelo Orientador do Projeto Professora: Elisandra Carneiro Freitas.

Nesse sentido, buscamos compreender, o sujeito professor de ciências em exercício nas escolas do campo do município de Goiás. Neste trabalho, procuramos identificar as condições de trabalho destes professores e as práticas pedagógicas utilizadas para alcançar os objetivos do ensino de ciências nas escolas do campo.

Objetivo Geral

Compreender as condições de trabalho e as estratégias pedagógicas do professor de ciências que atua nas escolas do campo no município de Goiás.

Objetivos específicos

Perceber se a prática pedagógica destes professores de ciências dialoga com os objetivos da Educação do Campo; Observar as condições de trabalho comuns nas escolas do campo do município.

Metodologia

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

Assim, afim caracterizar o perfil dos professores de Ciências procuramos a Secretária Municipal de Educação para identificar as escolas do campo no município de Goiás é professores de Ciências que atuam na mesma para participarem enquanto sujeitos da pesquisa. Definidos os sujeitos, a coleta de dados foi realizada a partir de um questionário exploratório e uma entrevista semiestruturada com cada um dos professores que participaram da pesquisa.

Para o tratamento dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, recorreremos à técnica da análise de conteúdo como propõe Bardin (2010).

Desta forma, a partir do percurso de investigação assumido, pretendemos elucidar as questões de pesquisa constituindo um corpus de conhecimento sobre a realidade do Ensino de Ciências nas escolas do Campo do município de Goiás.

Resultados

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

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

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

Em relação às condições de trabalho destes professores, por meio de observações, pudemos perceber uma questão importante relacionada ao transporte. Todos os professores de ciências moram no município de Goiás ou de Itaberaí³ e se deslocam para a escola em transporte da prefeitura ou em transporte próprio.

Uma hipótese levantada é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano que contrapõe o rural. Arroyo (2007) nos elucida que há uma formulação de políticas educativas e públicas, que no geral pensa e idealiza a cidade e os cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos, criando modelos engessados a serem imposto aos outros grupos. Essa idealização da cidade se torna tendenciosa pois trata o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Apesar de tudo, o campo e a pluralidade de seus povos não são esquecidos.

Segundo Lima (2010), é comum encontrar professores que se deslocam por longas distancias para ensinar ou estudar, assim, para que professores com uma formação específica consigam lecionar em diferentes lugares é necessária uma peregrinação, além de ter que abandonar os estudantes da localidade em que vive e conhece para ensinar a outros que pertencem a outras realidades. Nesse sentido, o

³ Itaberaí é um município localizado a 42 km do município de Goiás. A escola Vale do Amanhecer, no distrito de Calcilândia, é mais próxima de Itaberaí do que de Goiás. Em decorrência deste fato, os professores desta escola residem em sua maioria em Itaberaí.

fato dos professores não pertencerem à comunidade escolar do campo dificulta o envolvimento do docente com a realidade destas comunidades.

De outra forma, também é bem comum usar termos como “adaptação do conteúdo” e a “contextualização” quando se trata em pensar as condições do campo. Essas expressões são utilizadas repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais e representam o campo como o *outro* lugar e os povos do campo como os *outros* cidadãos.

[...] não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (ARROYO, 2007, p 159).

A essa distorção do que é pensado como Educação do Campo e como se dá na prática o currículo e a formação docente, não atende a especificidade das escolas campesinas.

O fato de não trabalharem em apenas uma escola, cada professor, e nem estarem inseridos em movimentos sociais da própria comunidade, dificulta envolvimento do docente com a realidade local desvinculando, assim, as suas vivências com os contextos dos alunos. E nesse sentido, carregam os valores da cidade, do urbano para a realidade do campo. O que não contribui para construir a imagem do campo como um espaço rico em vivências, saberes, bem-estar, cultura (CALDART, 2011; ARROYO, 2007); um local em que os alunos queiram viver e planejar o futuro.

Em relação à prática pedagógica, em entrevista, os professores foram questionados sobre quais as estratégias pedagógicas mais utilizam em sala de aula. Nesta questão, foram marcantes as falas em que os professores destacam a utilização de vídeos em sala de aula.

(P04) “Então eu uso a sala de vídeo, passo o vídeo e quando vou trabalhar e elementos químicos eu passo algum vídeo relacionado, mais aqui na escola a gente não tem muito material para está utilizando. Agente temos o retroprojeto e uma sala ali de vídeo que não é muito boa. Então, as vezes, o que a gente tem pra utilizar é isso: uma sala de vídeo que a gente pode trazer um vídeo diferente. Isso pra está modificando um pouco as aulas”.

Nesta fala, podemos perceber que o professor ressalta que este tipo de recurso apresenta resultados significativos. No entanto, mesmo que tal recurso seja de mais fácil acesso ao professor o mesmo ainda pode se tornar obsoleta diante de um universo de possibilidades que encontramos no campo.

Nesse caminho, acreditamos que as propostas pedagógicas dos professores não se aproximam das orientações oficiais da educação propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e das diretrizes curriculares oficiais. Pois, estes documentos propõem abordagens e atividades de ensino-aprendizagem que procurem por princípios educacionais como: flexibilidade curricular; abordagem temática interdisciplinar; vínculo com o cotidiano (real) do aluno e com seu entorno sócio histórico e, também, atendimento à diversidade cultural de cada local ou região.

Conclusões

Ao voltar nosso olhar para as análises realizadas, podemos perceber que os professores de ciências, em exercício, possuem dificuldades com a contextualização, às especificidades do campo e de reconhecer o campo como um local rico de saberes que podem ser utilizados em temas transversais.

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

Referências

- ARROYO, M. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: Mimeo, 2005.
- _____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Trad. por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho Educação Saúde**, v.7, n.1, p.35-64, mar/jun 2009.
- _____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LIMA, M. E. C. C. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: CUNHA, A. M. O. (et al.) org. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA E ÀS REPRESENTAÇÕES DA MULHER¹

SOUSA, Janaína Borges². RATTI, Alessandro J. Prudêncio³

Palavras-chave: Análise de livros, Geografia, Imagem da Mulher, Ensino-Fundamental.

Justificativa/ Base Teórica: Este trabalho é uma abordagem de como é representada a imagem das mulheres no livro didático de Geografia. O imaginário social acerca da condição de mulher é tema bastante abordado em diversas áreas de estudo. Para a ciência geográfica temos um campo específico que trata disso: as Geografias Feministas (SILVA, 2009), também denominado de Geografia e Gênero. O imaginário social acerca da condição da mulher na sociedade reverbera no espaço escolar tendo em vista que os sujeitos que o vivenciam (alunos e alunas, professores e professoras, entre outros) não estão descolados da realidade e trazem para este espaço de experiência suas construções sociais.

Para esta pesquisa nos atentamos à perspectiva cultural do gênero, sendo que

[...] a perspectiva cultural está eleita; mais precisamente, ela a da Nova Geografia Cultural e sua relação com as Geografias feministas e queer, fortemente influenciadas pelo pensamento de Judith Butler. Gênero e sexo são aqui compreendidos como construções sociais permanentes que vão muito além da mera representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres sob a hegemonia da heteronormatividade. (SILVA, 2009, p. 95)

Tendo em vista esta problemática, a proposta de desenvolvimento de pesquisa foi voltada à representação imagética das mulheres no livro didático, com foco nos últimos anos do ensino fundamental (7º, 8º, e 9º anos) de uma coleção utilizada em 2016 numa escola pública de Goiânia, capital de Goiás.

Para o ensino de Geografia é necessário e viável que haja a aproximação da realidade do/a aluno/a com o conteúdo, sendo que “a formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos” (CAVALCANTI, 2012, p. 169). A abordagem de gênero, da construção do masculino e do feminino, está no nosso cotidiano. Conhecemos e vivemos espaços divididos ou compartilhados por gênero. Buscar este tema

¹ Resumo revisado pelo orientador do projeto: Prof. Dr. Alex Ratti.

² Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEM). Acadêmica e membra do Grupo de Estudos Espaço e Diferença- Lagente-IESA/UFG. E-mail:janageosousa@gmail.com.

³ Professor Doutor do IESA/UFG. Coordenador do Laboratório Lagente/IESA/UFG. E-mail:alexratti@uol.com.br.

para as abordagens geográficas pode aproximar os/as estudantes da percepção e compreensão do mundo vivido.

Os/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem de Geografia podem empregar vários recursos como mapas, vídeos, recursos geotecnológicos, utilização de imagens, entre outros. Algo de fácil acesso são as imagens presentes no livro didático. Para a utilização deste recurso na abordagem de gênero é importante a atenção à representação profissional e de outras áreas de mulheres e homens, quais espaços estão acessando, como o corpo está sendo representado e como os marcadores de diferença como raça e classe são expressos, tendo em vista que nossa sociedade é plural, desigual e diversificada.

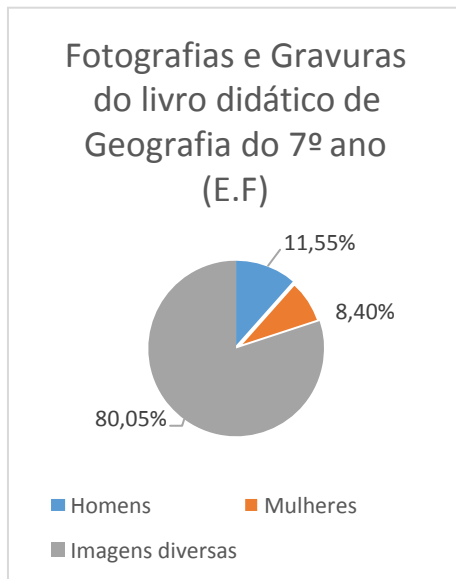
Objetivo: Os objetivos desse trabalho consistiram em analisar a representação imagética da mulher no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental. E observar se as imagens da obra analisada atendem aos princípios relativos à formação cidadã.

Metodologia: Para nossa pesquisa abordamos a representação imagética da mulher na coleção do ensino “Expedições Geográficas” (ADAS e ADAS, 2011), do ensino fundamental II, trabalhado no ano de 2016, utilizada no Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, localizado na região noroeste, periferia de Goiânia. Anteriormente iríamos analisar a imagem da mulher no livro didático de Geografia da mesma no ensino médio como proposto no plano de trabalho inicial. Mas ao longo da pesquisa vemos a necessidade de analisar o livro de Geografia do ensino fundamental. Visto que o ensino fundamental é onde os alunos tem o contanto inicial com os conhecimentos dos livros didáticos, e a necessidade de verificar como o livro aborda a questão da mulher para a formação inicial do aluno.

Inicialmente fizemos levantamento bibliográfico em livros e revistas científicas acerca do tema de gênero e Geografia, espaço escolar, utilização de imagens para o ensino e análise de livros didáticos. Para a análise pretendemos nos atentar à representação profissional, espacial e à corporeidade expressas nas ilustrações, observando as imagens e conteúdos referentes à representação da mulher na sociedade de acordo com as predefinições presentes no Plano Nacional do Livro Didático de Geografia e Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

Resultados/Discursão

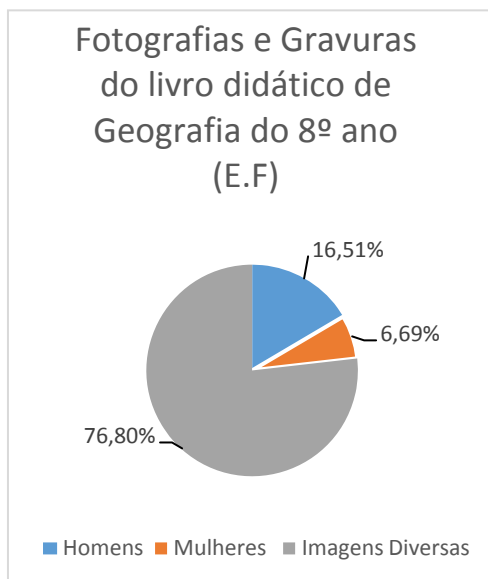
Figura 1. Gráfico sobre fotografias e gravuras do livro didático de Geografia do 7º ano



Fonte: SOUSA, Janaína, B. (2017).

O livro apresentou 23 gravuras de homens em primeiro e segundo plano, e 16 gravuras de mulheres em primeiro e segundo plano. Como observamos houve uma tentativa de representar a diversidade feminina, mas recaindo em situações de inferiorização. E o livro também apresenta a porcentagem de fotografias e gravuras de mulheres nos é inferior ao de homens como mostra o gráfico.

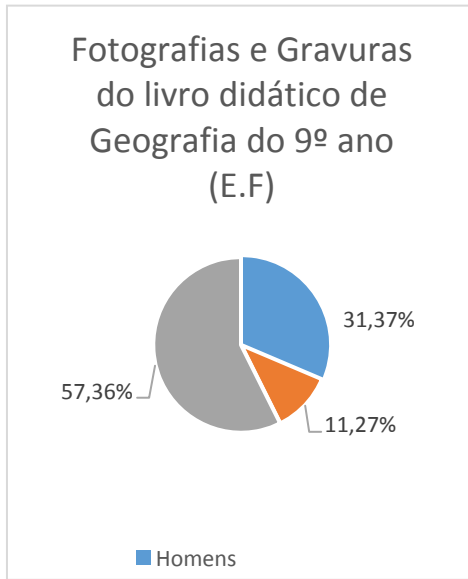
Figura 2. Gráfico sobre fotografias e gravuras do livro didático de Geografia do 8º ano



Fonte: SOUSA, Janaína, B. (2017).

O livro apresentou 37 gravuras de homens em primeiro e segundo plano, e 15 gravuras de mulheres em primeiro e segundo plano. Como no exemplar anterior, o predomínio é masculino, houve diversas mulheres, mas aquelas de países em desenvolvimento, particularmente negras e indígenas, estão em situação de inferiorização. E o percentual de representação feminina ainda é menor que o masculino como mostra no gráfico 2.

Figura 3. Gráfico sobre fotografias e gravuras do livro didático de Geografia do 8º ano



Fonte: SOUSA, Janáina, B. (2017).

O livro apresentou 64 gravuras de homens em primeiro e segundo plano, e 23 gravuras de mulheres em primeiro e segundo plano. O livro apresenta a diversidade étnica, mulheres em posições de destaque. Mas há o predomínio da divisão sexual do trabalho que as mulheres aparecem em trabalhos menos valorizados socialmente, e o reforço do estereótipo da mulher negra, que aparecem ocupando os piores cargos e condições de classe social inferior. E a representação feminina no livro é inferior a representação masculina conforme mostra no gráfico.

Conclusões

A partir das análises feitas nos livros didáticos de Geografia e leituras a respeito do tema observamos que o livro didático ainda reproduz uma visão patriarcal a respeito da imagem da mulher que contribui para naturalizar os papéis ditos femininos na sociedade. A escola como função de aprendizagem, legítima essa visão acerca da mulher pois autoriza a entrada desses livros como lugar de verdade.

Apesar das mulheres estarem conquistando espaços ditos masculinos, predomina a reprodução de um discurso biológico que naturaliza uma divisão sexual do trabalho essencialista: as mulheres em funções subalternas e os homens em posições de destaque. Há a imagem das mulheres na função de mãe, e raramente aparece o homem na função de cuidar dos filhos, o que contribui para manter a visão de que as mulheres são responsáveis pelo o cuidado dos filhos e da casa.

O livro didático apresenta um discurso que repete em grande parte a desigualdade racial e aspectos do racismo, as poucas mulheres que aparecem em posição de destaque ou ocupando lugares, que outras não ocupavam são representadas por mulheres brancas. Mulheres negras são representadas em lugares de miséria e pobreza extrema e sempre responsáveis por ter muitos filhos. Como dizem Ratts et al (2007, p. 51), o problema é

“repetitiva exibição dessas imagens” sem uma contextualização da colonização e da desigualdade etnicorracial. A diversidade de mulheres negras em profissões liberais ou na vida acadêmica e política também não é mostrada. Há poucas gravuras de mulheres indígenas nos livros analisados, mas as que aparecem, elas são retratadas pobres, em suas aldeias, com falta de urbanização, lugar até sem condições básicas para viver. No entanto, no Brasil, há mulheres indígenas escritoras, advogadas, professoras, dentre outras atividades.

Referências:

- ADAS, Melhem e ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. São Paulo: Moderna, 2011.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016 Geografia - ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. **Políticas para as mulheres**. Disponível em: < <http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/perguntas-frequentes-sae/o-que-e-divisao-sexual-do-trabalho-e-como-ela-incide-nas-relacoes-de-trabalho>>. Acesso em 05 de setembro de 2017.
- CAVALCANTI, Lana, Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas SP. Editora Papyrus, 2012.
- RATTS, Alecsandro J. P *et. al.* Representações da África e da População Negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.
- SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, Todapalavra, 2009.
- TONINI, Ivaine Maria. **Identities Capturadas**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2002.

RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE¹

SOUSA, Jardeson Rodrigues da Silva de (Bolsista Prolicen)²

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orientadora)³

Palavras-chave: Estágio curricular. Formação docente. Atuação docente.

Justificativa/base teórica

O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia se constitui 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 disciplina, o estágio tem como objetivo traçar uma ponte entre os futuros profissionais da educação e a escola básica, local onde estes, após formados, atuarão.

No curso de Pedagogia o estágio curricular obrigatório, de acordo com Suanno (2017), tem sido um momento da formação que possibilita aos estagiários se perceberem e se experimentarem como professores e professoras, e contribui para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas sobre a profissão, a identidade e a profissionalidade docente.

Para Suanno (2015) o Estágio Curricular Obrigatório não se configura como uma atividade prática, mas uma *atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente* (PIMENTA, 1994), ou seja, 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).

Esta pesquisa busca compreender a relação entre formação, atuação/profissionalidade e a complexidade do conhecimento profissional produzido

¹ Resumo revisado pela orientadora do Projeto Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno.

² Bolsista PROLICEN/UFG. Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Email: jardesonrodrigueslp@gmail.com

³ Professora do Curso de Pedagogia FE/UFG. Doutora em Educação (UCB). Email: marilzasuanno@uol.com.br

no processo formativo e no Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia/UFG, no interstício entre 2010-2015.

Para Roldão (2009) a profissionalidade é a profissão em ação e o conhecimento profissional incide sobre a ação/função de ensinar, sobre o processo (ensino), o objeto (o currículo que se ensina) e os sujeitos da ação (o modo de aprender dos aprendentes). O conhecimento profissional é para Roldão (2009) socialmente indispensável ao exercício da ação/função docente; implica analisar/teorizar a prática docente, o que contribui para a legitimidade e reconhecimento do trabalho docente.

Portanto, é dever do profissional (docente) saber a relação entre atuação e formação, saber utilizar a carga teórica apreendida em sua graduação aplicando-a na prática. Desta forma, subentende-se que o estágio curricular é o momento onde os graduandos poderão realizar esta relação e adquirir a profissionalidade, a qual, para Sacristán (1993, p. 54), define-se 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”.

Como base teórica, adota-se autores e pesquisadores como Roldão (2009) e Gimeno Sacristán (1993), Pimenta e Lima (2010), Suanno (2015), dentre outros que analisam a formação de professores; o estágio curricular obrigatório; a relação ensinar-aprender; especificidades na relação entre o sujeito, o saber e o agir na atuação docente do (a) pedagogo (a).

Objetivos

A pesquisa visa compreender a relação entre formação e atuação docente viabilizada no Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia/UFG no recorte histórico entre 2010-2015. Busca também compreender a complexidade do conhecimento profissional docente produzido no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/UFG, além de verificar se os estudantes de Pedagogia adquirem, por meio do estágio, as especificidades da docência.

O que há de mais específico na docência, ou seja, à Docência *Stricto Sensu*, pode ser apontada como os conhecimentos, saberes, valores, atitudes, práticas e ações docentes apreendidos e desenvolvidos nos processos de ensino e de

aprendizagem que, por sua vez podem ser explicitado de acordo com Suanno (2010; 2015) como: a) saber o que ensinar; saber porque ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação; saber analisar e avaliar como reorientar conteúdos e estratégias com base nas avaliações realizadas; saber inovar no trabalho docente; saber ensinar com base no mundo presente; saber ecologizar conhecimentos/valores/saberes/culturas/diversidade; saber religar razão-emoção-corporeidade ao ensinar e favorecer a aprendizagem discente; articular autonomia, criticidade e criatividade; favorecer a metacognição; utilizar estratégias para sentipensar em contextos educativos; desenvolver a escuta sensível e o diálogo; utilizar no processo educativo perguntas mediadoras e favorecer a elaboração de sínteses provisórias; educar por projetos de trabalho, por projetos de investigação, projetos integradores, projetos transdisciplinares, metodologias ativas; 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 estudantes no processo de ensino e de aprendizagem; promover aprendizagem cooperativa; dentre outros.

Metodologia

A presente pesquisa intitulada “Estágio Curricular Obrigatório, Complexidade do Conhecimento Docente e Práxis Inventiva: potenciais articulações entre teoria, prática e ação transformadora” é parte do Eixo 4 do “*Projeto de pesquisa: Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia*” (NUFOP/FE/UFG) e investiga a Docência *Stricto Sensu*, ou seja, a relação entre a formação e a atuação docente. A metodologia envolve diferentes procedimentos (revisão da literatura; aplicação de questionário; grupo focal). O Eixo 4 da pesquisa buscará compreender o trabalho do professor orientador face ao futuro professor, o cotidiano da sala de aula e do estagiário e os desafios postos ao futuro professor. A equipe envolvida irá criação de um instrumento que visa sintetizar conhecimentos oriundos da formação e verificar a capacidade de responder a situações do cotidiano da prática (sala de aula) em momentos diferentes dos estágios em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal documento envolverá as ações de planejar, desenvolver e avaliar uma aula durante a realização do estágio. Quais os fundamentos teóricos e

procedimentos práticos que o estudante de Pedagogia mobiliza para selecionar conteúdos de ensino, elaborar objetivos e finalidades, critérios considerados para planejar meios didáticos para objetivação das hipóteses de elaboração conceitual dos alunos, capacidade de interpretar registros escritos, gestuais e orais dos alunos acerca de suas hipóteses, fontes empregadas para o ato de planejar, concepções prevalentes acerca de percepção e tratamento do conteúdo escolar, como o estudante de pedagogia trata a “paridade” dos componentes curriculares previstos para o segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este instrumento será trabalhado por professores voluntários da disciplina de Estágio no curso de Pedagogia da FE/UFG e analisados por professores e profissionais envolvidos na pesquisa.

Resultados/discussão

Espera-se com essa pesquisa ampliar a compreensão sobre a formação oportunizada pelo Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia FE/UFG e aprofundar a compreensão sobre os dilemas e as possibilidades da formação do (a) pedagogo (a) no âmbito da formação inicial e ampliar a compreensão sobre a profissionalidade docente produzida na formação do (a) pedagogo (a) durante o estágio curricular obrigatório.

Considerações finais

É imprescindível que o estágio curricular obrigatório dê ao futuro professor uma visão da realidade da atuação docente, uma vez que na graduação, este indivíduo aprende teorias que serão utilizadas como base para sua profissionalização. Desta forma, para a presente pesquisa é fundamental compreender se os estagiários relacionam teoria e prática, sendo/ou não capazes de criar ações transformadoras em sua profissionalidade docente/práticas de ensino/atividades escolares/cotidiano da sala de aula. Para Tardif (2004) os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Para o referido autor, 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.

Portanto, o Estágio Curricular Obrigatório é compreendido como elo de ligação entre formação e atuação, é visto com extrema importância na formação do estudante de Pedagogia.

Referências

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

GIMENO SACRISTÁN, José. “*Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional*”. In: IMBERNÓN, F. (coord). *La formación permanente del profesorado em los países de la CEE*. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, 1993. P. 53-92

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

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

PIMENTA, Selma G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SUANNO, Marilza V. R. Inovação pedagógica no contexto universitário. In: *II Forum Internacional y V Jornadas sobre Innovación y Creatividad - Una mirada Transdisciplinar y ecoformadora*. Barcelona, 10 al 12 de junio de 2010. Disponível em: <http://www.ub.edu/doi/activitats/documents/TripticoForumCa%20BCN2010.pdf>. Acesso em: 14/03/2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *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.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

COUTO, Juliene do.¹SANTOS, Soraya Vieira.²

Palavras- chave: Escolas de tempo integral; Educação Integral; Projetos Político-Pedagógicos; Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Segundo Santos (2014), dentre estudiosos da área da educação é possível encontrar críticas às formas como a escola de tempo integral acaba por ofertar a ampliação do tempo aos alunos, isto é, de maneira precária e improvisada, mas é raro encontrar quaisquer instâncias que se posicionem de forma contrária à ampliação do tempo na escola. Miranda (2005), por sua vez, ressalta que a concepção e a organização do espaço e do tempo escolar da rede pública têm passado por modificações, sendo que a função primeira da escola, que era relacionada ao princípio do conhecimento, ou seja, à aquisição do conhecimento e à instrução dos alunos para o mundo, vêm ocupando um lugar secundário e, assim, dando lugar ao princípio da socialidade.

Nessa mesma esteira encontram-se estudos como os de Barra (2014, p.138), que problematizam a especificidade escolar, uma vez que “a instituição escola é atravessada por práticas socializadoras”. Barra (2014) também discute o papel da instituição escolar, uma vez que a função educativa da escola seria propiciar aos alunos uma formação pautada em práticas educativas, mas afirma que esta função vem sendo atrelada com a função socializadora, assim sendo “destituída do monopólio de sua principal matéria.” (BARRA, 2014, p.138).

Para Libâneo (2014) a defesa da escola integral surge com a promessa de redenção da educação em função da ampliação do tempo, assim os alunos ganhariam mais tempo para a sua formação. Por outro lado, o autor argumenta que os governos ao colocarem as escolas como instrumentos de suas políticas prejudicam as camadas mais

*Resumo revisado pelo (a) orientador (a) do Projeto: prof^a.: Soraya Vieira Santos.

¹Bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN-UFG). Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação- FE/UFG. E-mail: jullye14@hotmail.com.

²Professora Doutora da Faculdade de Educação- FE/UFG. E-mail:soraya_vieira@hotmail.com.

pobres da sociedade, uma vez que delegam à escola uma função que ultrapassa a questão pedagógica, uma espécie de “missão social”, e assim exigem algo que a escola não tem condições de oferecer. A ampliação do tempo supõe também uma discussão sobre a estrutura e o espaço escolar, como indica Valadares (2014, p.45) ao analisar o Programa para as Escolas municipais com Atendimento em Tempo Integral (Pemati). A autora constata que os pressupostos do programa não condizem com a realidade das EMTIs, segundo ela: “a precariedade ou a não existência dos itens citados no Pemati, por certo, compromete a implantação e a implementação das EMTIs”.

Nota-se como a temática da escola de tempo integral e da educação integral é relevante e atual. Dentre as várias possibilidades de estudo e discussão desta temática, este trabalho optou por um estudo tendo como fonte de dados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas que funcionam em tempo integral, entendendo a relevância deste documento para as escolas, conforme afirma Veiga (1998). O objetivo do estudo foi compreender as formas como os termos escola de tempo integral e educação integral foram apropriados pelos documentos, além de identificar as relações de aproximação e de distanciamento entre o conceito de educação integral e a noção de escola de tempo integral.

Para tanto, o trabalho foi realizado a partir dos preceitos da pesquisa documental que, conforme Oliveira (2007), é uma modalidade de pesquisa que se diferencia da pesquisa bibliográfica porque se caracteriza como investigação de informações em documentos que não receberam tratamento analítico, consideradas como fontes primárias. De acordo com Caulley, citado por Ludke e Andre (1986), a análise documental possibilita averiguar indícios efetivos nos documentos, fundados em questões e hipóteses de interesse. Assim, a pesquisa documental é um sistema que se utiliza de métodos e técnicas para apreender, compreender e analisar os mais variados documentos.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa iniciou-se a coleta de dados por meio de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), quando obteve-se uma lista com os nomes das 22 escolas que funcionaram em tempo integral no ano de 2016 de um total de 172 escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). As 22 escolas de tempo integral foram contatadas e

solicitadas a participar disponibilizando os Projetos Político- Pedagógicos (PPP's) do ano de 2016. Assim, foram coletados 18 documentos contemplando as cinco regionais da RME, quais sejam, regional Maria Thomé Neto, regional Brasil Di Ramos Caiado, regional Central, regional Jarbas e regional Bretas.

Após a fase de coleta de dados, os PPP's foram lidos inicialmente de forma exploratória e, posteriormente, foi elaborada uma planilha de análise que apresentava itens de identificação do PPP (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento). Foi elaborado ainda um código para representar as escolas de maneira a não identificar os nomes na análise, consistindo na sigla da Rede Municipal de Educação e um número de 1 a 22. (Ex. RME-01, se referindo a uma escola).

Até o momento foram analisados sete documentos e, concomitantemente, sete planilhas foram preenchidas, referentes às escolas RME-13, RME-14, RME-15, RME-16 correspondentes à regional Maria Thomé Neto, RME18 e RME-19 correspondentes à regional Brasil Di Ramos Caiado e RME-08 correspondente à regional Central. Em função da continuidade da leitura e análise dos documentos coletados, o presente projeto de pesquisa terá continuidade de agosto de 2017 a julho de 2018.

É possível afirmar que os sete documentos analisados até o momento possuem uma concepção explícita de escola integral, isto é, a análise indica que as escolas estão refletindo sobre a função de uma escola de tempo integral. Em geral, os PPP's destacam a importância do tempo e dos espaços escolares serem redimensionados para que haja articulação entre as dimensões instrutiva e formativa. Dessa forma, as escolas denotam preocupação com a estrutura e o espaço escolar no atendimento em tempo integral, tendo em vista a formação humana na sua globalidade. Quanto à concepção de educação integral, os documentos indicam que é preciso que os componentes curriculares se efetuem interdisciplinarmente propiciando o desenvolvimento global do

educando, considerando-o como sujeito multidimensional, de maneira a desenvolver a dimensão social, corporal, político e afetiva, e não somente a dimensão cognitiva.

Em relação à concepção de desenvolvimento e infância, foi possível identificar uma noção claramente explicitada nos documentos e pode-se afirmar que as escolas estão refletindo sobre o desenvolvimento da criança, pois indicam que cada fase do desenvolvimento precisa ser respeitada e, assim, revelam que o aluno deve ser compreendido em uma perspectiva integral. Os documentos evidenciam preocupação com os jogos e com o brincar e demonstram uma concepção de infância e desenvolvimento vinculada à perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Sendo assim, todos os sete documentos analisados revelam que as escolas se fundamentam explicitamente na teoria de Vigotski, sendo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal uma das categorias teóricas mais recorrente nos documentos. Entretanto, é preciso destacar que em dois PPP's ocorre referência também a teóricos como Piaget e Wallon, ainda que estas referências tenham sido indicadas superficialmente.

A análise dos PPP's mostrou ainda que os sete documentos apresentam embasamento teórico também em outras áreas do conhecimento e diferentes autores estão presentes para tratar questões diversas como a avaliação de aprendizagem, a construção do projeto político-pedagógico, o trabalho de gestão na escola e o currículo, dentre outros temas. Em geral, nota-se que os PPP's das escolas municipais em tempo integral são documentos sofisticados, demonstram que as escolas estão refletindo sobre a sua função que é propiciar a construção do conhecimento, pois conforme Miranda (2005), esta é a função primeira da instituição escolar. Os documentos também demonstram reflexão sobre a aquisição de sua função mais nova que é relativa à ampliação da jornada escolar, isto é, refletem sobre o que é ser uma escola de tempo integral.

Como vimos, nos PPP's analisados está explícita a fundamentação na psicologia de Vigotski, havendo indicação dos conceitos do autor como norteadores do trabalho pedagógico. Isso demonstra a consonância do trabalho das instituições com o próprio projeto de formação que existe na rede municipal, uma vez que na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016), que se fundamenta na psicologia histórico-cultural, a infância é compreendida

como um período de mudanças significativas na interação social. Verifica-se assim, que a presença de um projeto que unifica as concepções teóricas na rede municipal acaba por incidir na elaboração dos projetos das escolas e isto resulta, sobretudo, na compreensão da infância como momento fundamental de formação do sujeito, momento que deve ser respeitado e compreendido em si mesmo e não apenas com vistas à inserção da criança no mundo adulto.

Referências:

BARRA, Valdeniza M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1^o ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.115-142.

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

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino- aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1^o ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.257-308.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n.1, julho.2009.

MIRANDA, Marília G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, p.639-651, maio/ago.2005.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. In: SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n.1, julho.2009.

SANTOS Soraya V.O improviso na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, Valdeniza M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1^o ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.49-69.

VALADARES, Florence R. A implantação e implementação das escolas municipais de tempo integral na cidade de Goiânia. In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1^o ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.21-48.

VEIGA Ilma P. da. 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.11-35

O JOGO DIGITAL: ASPECTOS DE SUA ATRATIVIDADE E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS¹

ARAÚJO, Kássia de Almeida²(bolsista). BARRETO, Maria de Fátima Teixeira³ (orientador)

Palavras-chave: Jogo e matemática. Jogo digital e aprendizagem. Número.

Justificativa: Este estudo visa contribuir para a reflexão sobre o uso de tecnologias nas aulas de matemática, investigando aberturas para o trabalho pedagógico em softwares\jogos de entretenimento. Parte do estudo de Lins (2009) que apresenta as tecnologias como um texto a ser interpretado e significado de modo ativo por professores e alunos. Para a autora, é nesta ação de significação que as tecnologias podem ser tomadas como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lins, o leitor, no caso professores, alunos e pesquisadores, constituem o software a partir das condições de leitura que lhes são próprias. Nessa perspectiva, o constituído é diferente, de algum modo, daquele objetivado por seu criador e a ação pedagógica do professor, no uso do software, é orientada pelas leituras que ele faz.

Barreto e Teixeira (2013) indicam uma ação pedagógica para professores, que passa pelo conhecimento do jogo e de suas possibilidades pedagógicas, pela recolha de situações e impasses que possibilitem a problematização e discussão em sala de aula. Entretanto, os jogos devem, tal como colocam Assis e Bezerra (2011, p.10), permitir sensações e despertar interesses, para que a vontade de jogar aconteça, o que ele denomina atratividade. Entendemos que a atratividade do software, junto com as possibilidades pedagógicas pode trazer contribuições para a aprendizagem na escola. Sendo o software um texto, a atratividade não se põe como um atributo dele mesmo, estando na dependência também das experiências daqueles que com ele lida. Assim, dar voz aos alunos torna-se então necessário.

Este estudo investigou possibilidades de intervenções pedagógicas em jogos de entretenimento para o estudo do número: que conceitos e regularidades poderiam ser explicitadas a partir deles? Como orientar o olhar para o estudo do número a partir de regularidades da escrita numérica de números e situações

¹ Texto revisado pela Prof. Dr. Maria de Fátima Teixeira Barreto, coordenadora do projeto "Softwares para o estudo da matemática: ampliando espaços para o estudo e formação dos professores- SAP 42226".

² Bolsista PROLICEN (PROGRAD/UFG). Acadêmica do curso de Pedagogia (FE/UFG). E-mail: kdealmeidaaraujo@gmail.com.

³ Professora Doutora da Faculdade de Educação/UFG. Coordenadora do LabIN- Laboratório de Educação Tecnologia e Inclusão/FE/UFG. E-mail: fatofeno@gmail.com

presentes no jogo? Lerner e Sadovsky (1996) criticam a escola por ser linear na abordagem do ensino do número, limitando o estudo a intervalos numéricos pré-estabelecidos para cada série, utilizando de materiais instrucionais que buscam fazer com que os estudantes construam o conceito de classes numéricas (unidades, dezenas...), desconsiderando as experiências dos estudantes. Para as autoras a escola responde a perguntas que os estudantes não fazem e deixam as suas sem respostas, desconsiderando seus conflitos cognitivos. Estes conflitos estão na relação entre oralidade e escrita do número, pois o primeiro é aditivo, o segundo é posicional. Lerner e Sadovsky indicam como trabalho pedagógico um enfrentamento das questões apresentadas pelos estudantes em atividades de comparar, interpretar e produzir a escrita numérica em situações em que as regularidades se mostrem.

Objetivo: Investigar possibilidades pedagógicas se abrem na vivência dos jogos digitais com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e aspectos de sua atratividade.

Metodologia: Esta investigação se deu a partir do estudo bibliográfico para a compreensão da questão inquiridora e para a análise dos jogos; do estudo dos jogos e da vivência de atividades a partir de cenas do jogo com estudantes do Ensino Fundamental.

A escolha dos jogos se deu a partir dos estudos de Oliveira (2016) que indica jogos de corrida, jogos de cuidar e jogos de criação e simulação como os preferidos dos estudantes entre 10 e 12 anos; de Godoy (2016) que indica como critério para escolha do jogo: interface agradável, narrativa envolvente, presença de desafios, boa jogabilidade. Acrescentamos aos critérios para a escolha de jogos a presença de números de modo explícito, preferencialmente com valores múltiplos de 10 para promover um estudo da regularidade da escrita numérica conforme Lerner e Sadovsky (1996). Após vivenciar várias propostas de jogos, disponibilizados na internet, identificamos alguns que atendiam aos critérios acima. Estes foram estudados buscando momentos e desafios que, transformados em imagens/situações, pudessem ser problematizados, levando a uma melhor compreensão do jogo e a diálogos em torno de números, encaminhando o estudante para a sua escrita, leitura, interpretação e comparação de seus valores, tal como propõem Lerner e Sadovsky (1996), disponibilizados em <https://labin.fe.ufg.br/>. Para este trabalho trazemos o estudo do jogo Hill Climb Racing.

As atividades elaboradas a partir dos jogos foram vivenciadas com estudantes em oficinas pedagógicas na SETE - Sociedade Espírita Trabalho e Esperança - instituição filantrópica (ONG) localizada no Setor Madre Germana II, em Goiânia-GO, que realiza com estudantes entre 6 e 15 anos, dentre outras atividades, oficinas pedagógicas, duas vezes na semana, com duração de 1 hora e 30 minutos em parceria com o LabIN- Laboratório de Educação Tecnologia e Inclusão da Faculdade de Educação, tornando-se parceira da FE/UFG em atividades de Estágio, pesquisa e extensão. Com estes estudantes foram vivenciadas oficinas que previam: jogar, conversar sobre o jogo e resolver atividades elaboradas a partir de suas cenas e cenários para o estudo do número. Para este trabalho enfocamos o que nos foi explicitado em três encontros-oficinas em que foram anotados em diário de campo relatos de momentos em que as atividades possibilitaram compreensões acerca da regularidade do sistema de numeração decimal. Após as oficinas os estudantes avaliavam o jogo justificando suas respostas.

Resultados/Discussão: O jogo apresentado neste estudo Hill Climb Racing, facilmente encontrado na internet, é um jogo de corrida que traz como proposta percorrer um determinado espaço com obstáculos (morros, depressões) em um veículo que, conduzido pelo jogador, que conforme seu poder aquisitivo pode ser um carro, uma moto, uma bicicleta, patins. O caminho a ser percorrido se dificulta a medida que o jogador avança no percurso. Ao jogador é permitido modificar os seus veículos turbinando-os com motor mais potente, pneus especiais, amortecedores, na dependência das moedas apresentadas em valores de 5, 10, 25, 50, 100, 500 que podem ser adquiridas no percurso. Caso o jogador deixe o veículo tombar ou o combustível acabar, o jogo finaliza e o jogador pode começar a trilha, levando consigo as moedas adquiridas.

Atividades elaboradas: Lerner e Sadovsky (1996), indicam uma abordagem para o estudo do número que envolve ações de comparar, produzir e interpretar a escrita numérica. A vivência com nossos estudantes nos encaminhou a elaborar atividades em que se evidenciassem aspectos dos números, tais como relação entre oralidade e escrita, sobreposição de valores e posicionalidade dos algarismos, encaminhando os estudantes para uma complexidade cada vez maior do entendimento, sempre provisório, do sistema de numeração decimal. Foram elaboradas 90 atividades considerando o conhecimento do grupo de estudantes, do jogo e das orientações

teóricas advindas dos estudos de Lerner e Sadovsky (1996). Neste estudo apresentamos apenas duas destas atividades, estando as demais disponíveis na página do LabIN-FE/UFG (<https://labin.fe.ufg.br/>).

Quadro 01: atividades elaboradas na oficina de formação de professores

 <p>Marque qual dos números abaixo representam a soma das moedas.</p> <p>10025 1025 125</p> <p>E se ele tivesse pegado as moedas 100, 25, 5 quanto Juliano pegaria de moedas?</p>	<p>Na primeira questão, ao somar $100+25$ possibilita abordar a característica de ser aditivo na oralidade e sobreposto/posicional na escrita. Explora ainda as possibilidades de hipóteses que as crianças podem elaborar a partir da relação entre a oralidade e a escrita dos números.</p> <p>Na segunda questão, explora-se a soma dos uns, que ao completar 10 junta-se ao 20 e sobrepõe ao 100. Explora-se assim a base dez do sistema decimal e posicionalidade.</p>
<p>Qual valor em moedas, Juliano pode alcançar?</p>  <p>Para atingir esse mesmo valor em moedas de 100 quantas Juliano precisaria pegar?</p>	<p>A proposta desta atividade é levar o aluno a pensar a relação $5+5$; $50+50$; $500+500$ e com a ajuda de cédulas e da contagem de 100 em 100. Quantos 100 precisaria para forma uma de 500? E duas?</p> <p>A potencialidade da atividade é o pensar sobre este valor com ou sem apoio de materiais e recursos de uso social, ampliando a compreensão sobre a inclusão hierárquica do número.</p>

Sobre a Vivência do Jogo com os Estudantes: Durante as oficinas, os estudantes jogavam, conversavam sobre o jogo e resolviam, em pequenos grupos, as atividades propostas em torno de cenas do jogo. Observamos dificuldades, por parte dos estudantes, em pôr-se em processo de pensamento, mostrando-se presos aos algoritmos trabalhados pela escola, mesmo que não os compreendessem. Expressavam ainda, um temor por não ter o pensamento, elaborado durante as oficinas, aceito na escola regular (“e se a tia da escola não gostar?”) ao mesmo tempo em que demonstravam satisfação pela aprendizagem: “gostei por que aprendi”.

Ao final das oficinas, os estudantes avaliavam o jogo, indicando que a atratividade do jogo estava tanto relacionada à estrutura do jogo quanto às habilidades do jogador. Apontam como aspectos positivos: “é radical”, “passa de

nível”, “tem carro”, “me saí bem”; e negativos: “perdia toda hora”, “é difícil”, “porque morre direto”.

Conclusão: Este trabalho nos permite dizer que os jogos digitais com fins de entretenimento podem contribuir com o estudo do número e operações, entretanto solicita do professor cuidado na sua escolha de modo e estudo dos aspectos do jogo de modo a atender aos anseios dos estudantes e estar coerente com a proposta pedagógica adotada. E que na elaboração das atividades o professor deve valer-se da vivência do jogo para elaborar atividades para o estudo em sala.

Referências:

ASSIS, C. C. de; BEZERRA, M. da C. A. Formação continuada de professores de Matemática: integrando softwares educativos à prática docente. In Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM), 13, 2011, Recife. **Anais** da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011.

BARRETO, M. F, T; TEIXEIRA, R.A.G. Softwares e vídeos nas aulas de matemática dos anos iniciais: mediação como abertura para o diálogo In: **Educação, comunicação, mídias e tecnologias: processos de formação acadêmica**. ed.Goiânia: Cãnone Editoração Ltda, 2013, p. 81-96.

D. LERNER and P. SADOVSKY. O Sistema de Numeração: um Problema Didático, In: eds. C. PARRA e I. SAIZ, **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas,pp. 73155, 1996.

GODOY, J.P. **O (Des)interesse dos Alunos por Jogos Digitais Num Contexto Educativo**. 2016. 65 fols. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. CD.

LINS, A. F. tendências sobre o papel do usuário de Tecnologia: olhando para alguns campos de estudo e para a educação matemática. In: NACARATO, M. A; LOPES, C. R. (Orgs.). **Educação matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidades**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

OLIVEIRA, C.M.C. **Jogo Digital:interesses e compreensões dos alunos dos anos iniciais nas aulas de matemática** 2016. 98 fols. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. CD.

TEATRO NA SALA DE AULA: PROCESSOS CRIATIVOS EM TEATRO E METODOLOGIA DO ENSINO TEATRAL¹

JESUS, Laizia Rodrigues²; **MACHADO**, Maria Ângela De Ambrosis Pinheiro³.

Palavras-chave: Metodologia; Processo Criativo; Corpo; Experiência.

Justificativa/Base teórica: Esta pesquisa consiste em um estudo exploratório para compreender os impactos e estímulos que os processos criativos desenvolvidos dentro da sala de aula podem contribuir para a formação do estudante que tem em sua matriz curricular aulas de artes, especificamente o teatro, que é o que levaremos em consideração. Investigando como esse encontro entre o teatro e os estudantes do ensino básico fomentam a percepção e a expressão destes estudantes para a arte e para sua vida naquele momento.

Poderemos observar metodologicamente a importância do estudo de teatro nas escolas, uma vez que a experiência promovida do curto ao longo tempo de contato com o teatro permite que as crianças e jovens possam melhor se comunicar entre si, se expressarem com mais precisão e facilidade, contribuindo assim não apenas para uma iniciação a formação artística, mas também uma formação do sujeito como ser social.

O processo criativo se inicia com o que impulsiona a expressão artística dos estudantes. Tendo isso em vista, pode-se dizer que cada processo de criação se constrói de uma linha própria do aluno/ator que, a um só tempo, se baseia em teorias e práticas para impulsionar e alimentar o processo criativo do espetáculo, ou em outras estruturas de manifestação (MACHADO, 2005).

São muitas as metodologias para se guiar um caminho criativo, nesses estudos trago uma abordagem guiada principalmente por Jogos Teatrais, Teatro do Oprimido, e Educação Somática, com enfoque no corpo que esta a todo tempo recebendo informações exteriores e interiores, que formam memórias para construção do sujeito artístico e social, e desse modo conduzem seus meios

criativos, por acionar vários sentidos, como físico, intelectual, afetivo, e

¹ Resumo revisado pelo Orientador do Projeto Prof^a. Dr^a Maria Ângela De Ambrosis Pinheiro Machado

² Bolsista PROLICEN 2016/2017. Acadêmica em Artes Cênicas - Licenciatura (EMAC /UFG). Email: dejesuslaizia@gmail.com.

³ Professora Doutora da EMAC/UFG. Email: mariaangelaambrosis@gmail.com

desenvolvimento de capacidades de criar em conjunto, uma vez que o teatro propõe uma relação entre duas ou mais pessoas, entre o agente e os outros que estão envolvidos no mesmo espaço e tempo.

Objetivo: A presente pesquisa tem o objetivo de estudar os procedimentos e metodologias do fazer teatral e suas contribuições para a formação do estudante em âmbito escolar, com intuito de compreender a relação entre metodologia do ensino de teatro e processo de criação do ator.

Metodologia: Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e comparativos, que contemplam o teatro e a educação bem como metodologias do ensino do teatro e processos de criação do ator. Observação presencial e análise de registros do processo criativo desenvolvidos em sala de aula em escola de ensino básico, em conjunto com a disciplina de Estágio Supervisionado I, que seguiu uma abordagem etnográfica. Para essa coleta de dados realizei leituras dos textos que rege as referências bibliográficas dessa pesquisa, com produção de fichamentos. Das observações nas escolas tive o apoio dos diários de campo que revelam sobre o que foi observado em cada dia de estágio, trazendo um panorama crítico a respeito do ensino de teatro.

Resultados/discussão: No ensino básico de educação, as aulas de teatro são organizadas em escalas que equivalem a disciplinas curriculares e eletivas. Nesse segundo caso os alunos escolhem aquela atividade cultural que mais lhe agrada, já no primeiro em um determinado período o aluno tem que realizar essa disciplina obrigatória pra o seu currículo. Em ambos os casos tem uma preocupação em proporcionar ao aluno um contato com a arte e através disso aflorar sua sensibilidade e visão de mundo, de modo que ele passe a refletir criticamente sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Logo as instituições escolares acreditam que é necessário dá importância para as relações humanas que envolvem todo o seguimento contido na escola, desde alunos, professores e funcionários afins, promovendo estímulos práticos que os coloquem como sujeitos e cidadãos ativos, desse modo os estudantes passam a cultivar mecanismos que lhe permitem se colocar no mundo, com olhares mais humanos á coisas e pessoas.

Narciso Telles (2013, pg.63) nos apresenta que “a aula, mas do que somente um espaço de exposição de conceitos e procedimentos, é também um espaço de ideias em movimento”, onde o estudante pode expor suas opiniões em relação a algum assunto ou tema que remete a alguma atividade desenvolvida em sala, fazer

paralelo com sua vida fora dali, dizer como se sentiu em realizar certo exercício, ou seja, se posicionar. E o teatro vem de encontro a essa consciência de si, uma vez que tem como instrumento de trabalho as próprias emoções e paixões humanas, tendo como material o corpo, as sensações, e as realidades internas e externas aos educandos, que contribuem para a formação de sua subjetividade⁴.

É como se a aula fosse um despertar de si, uma redescoberta, um motor para se renovar e depois transformar esse conteúdo em matéria expressiva, ou seja, tudo o que foi absorvido agora é algo palpável por todas as vias sensoriais do corpo daquele que é criador e daqueles que recebem a criação. E uma vez acionado/percebido pode ser levado para onde o estudante quiser. O processo de criação lhe permite encontrar coisas que ninguém pode tirar dele, sua alma, sua fonte de vida, são coisas que ele sempre levará consigo independente do lugar que esteja.

Existe um universo dentro do aluno que pode ser ou não revelado. O teatro permite que essa revelação seja feita através da própria expressão artística, e depois recriada através das suas ações como um membro social.

No âmbito do ensino de teatro pode-se perceber que os Jogos Teatrais norteiam algumas propostas pedagógicas para aproximar o aluno dessa arte e a partir daí servir de estímulos criadores. Essa metodologia de ensino promove aos alunos meios para desenvolverem habilidades do fazer teatral. Assim, “os alunos experimentam o fazer teatral (quando jogam) desenvolvem a apreciação e compreensão estética da linguagem cênica (quando assistem o outros jogarem) e contextualizam historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam)” (JAPIASSU, 2001, p.42). Para Augusto Boal (2013, p.16) “Os jogos ajudam a desmecanização do corpo e da mente alienados frente as tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente as do trabalho e as condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica”. Assim ao utilizarmos jogos nas aulas estamos desmecanizando os corpos dos alunos, pois o jogo sugere um ato espontâneo e sem amarras.

O processo de criação é gradual e pede daquele que se coloca no estado criativo, uma atenção para si mesmo, ou seja, como seu corpo que é físico e sentimental

⁴ “[Filosofia] Estado psíquico e cognitivo do sujeito cuja manifestação pode ocorrer tanto no âmbito individual quanto no coletivo, fazendo com que esse sujeito tome conhecimento dos objetos externos a partir de referenciais próprios.” (<https://www.dicio.com.br/subjetividade/>)

reage. Para que isso seja percebido é indispensável a figura de um facilitador para abrir os olhos daquele que mergulha fundo ou rasamente em um trabalho – cada um com sua proporção – trazendo-o para o momento presente. No caso de aulas de teatro em instituições de ensino básico, o professor deve assumir esse lugar de estimulador, conduzindo o aluno de início e quando for necessário. O processo de criação depende do envolvimento do professor e dos alunos.

O corpo do aluno/ator através da educação somática⁵ pode ser entendido como um corpo flexível, sensível, e capaz de se perceber e atuar de forma consciente e eficaz nas relações com si e com o outro de maneira integrada. Se utilizando do próprio corpo enquanto matéria biológica para compreender a sua relação com o meio e apreensão daquilo que lhe é transmitido, podemos então entender seus processos de aprendizagem, e assim gerar experiências, essas que lhe auxiliarão para além das paredes da escola, ou seja, na vida como um todo.

Por isso a importância de se estudar arte nas escolas, pois ajuda o aluno a conhecer melhor a si mesmo, conhecer o mundo na qual ele está inserido, conhecer as demais pessoas que ele se relaciona, “porque essa é uma educação dos sentidos” (RAMOLDES, 2016, p.157). E os ciclos envoltos em suas vidas cotidianas influenciam na arte que fazem, e esses processos vividos pela arte influenciam diretamente em suas vidas, pois eles são humanos, e os humanos são sensitivos. Esse movimento cíclico sugere um processo contínuo de criação.

Conclusões: Os processos criativos explorados nas aulas de teatro pedem do aluno um envolvimento ativo, onde ele possa não só trabalhar suas potências expressivas, mas refletir sobre esse fazer, e daí poder ampliar esse conteúdo para sua relação enquanto ser social. Logo o teatro mais do que produzir habilidades, contribui para a formação de pensamento crítico, trazendo consigo mecanismos intelectuais, sensoriais, biológicos, efetivos, que contribuem para a formação cultural e subjetiva do aluno tanto em âmbito escolar quanto em âmbito social.

Acredito que para o professor (a) isso se dá da mesma forma, ele (a) tem em mãos muitos diamantes há serem lapidados, e a ferramenta que ele (a) possui pra isso é sua própria prática artística em diálogo com autores pesquisadores da área teatral que contribuíram para sua formação metodológica de ensino.

⁵ “A Educação Somática é um campo teórico-prático que reúne diferentes métodos cujo eixo de pesquisa e atuação é o movimento do corpo no espaço como uma via de transformação de desequilíbrios: mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa”.

(<https://poeticasdocorpo.wordpress.com/2010/08/09/educacao-somatica/>)

Referências (Elaboração de acordo com as Normas ABNT: NBR6023:2002)

- ABREU, Joana. O jogo teatral como metodologia de ensino, aprendizagem e criação em teatro: Apostila para a Licenciatura em Teatro – EaD/UnB, 2009.
- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BOLSANELLO, D. P. (Org.). *Em pleno corpo*: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2009.
- DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. Pedagogia do Teatro, provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 3. ed.2011.
- FERREIRA, Alexandre Donizete. Imbricações entre a arte e a Biologia para a manifestação das poéticas corporais nos artistas da cena. Campinas, SP: [s.n], p.45 – 78, 2014.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Ágere).
- LEAL, Mara Lucia. Memória e(m) Performance: material autobiográfico na composição da cena. Orientador: Prof. Dr. Fernando de Paula Passos. 2011, 213f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, Salvador, 2011.
- MACHADO, Maria Ângela De A P. Uma nova mídia em cena: clown, corpo e comunicação. Tese de doutorado. Programa de pós graduação em Comunicação e semiótica, PUCSP, 2005.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campinas Grande: EDUEPB,2011.
- Processos de Criação em teatro e dança/Universidade Federal de Goiás. Organizadoras, Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira, Valéria Maria Chaves de Figueiredo; Felipe Henrique Monteiro Oliveira ... [et al.]. Goiânia: FUNSPE; UFG/CIAR, 2013.
- RAMALDES, K., CAMARGO R. C. A Experiência viva (Erlebnis) e os jogos teatrais: aspectos visíveis e aspectos não-visíveis. 2015. Disponível em: <[https:// performancesculturais.emac.ufg.br/p/3719-artigos](https://performancesculturais.emac.ufg.br/p/3719-artigos)>. Acesso em: 22/Maio/2017.
- TELLES, Narciso (org.). Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Coleção Ágere).

A POESIA DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO E O ENSINO DE LITERATURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO*

CHACON, Letícia Gonzaga¹; FLORES JR., Wilson José²

Palavras-chave: Poesia, ensino de literatura, escolas públicas, João Cabral de Melo Neto.

Justificativa/Base teórica: O ensino de literatura em escolas públicas do ensino médio apresenta vários desafios. Segundo Buarque & Barros (2012), a ideologia utilitarista ocorre desde cedo na formação escolar, iniciando-se na Educação Infantil e percorrendo todo o Ensino Fundamental e Médio. Tal ênfase visa, principalmente, à formação de sujeitos aptos a integrar a máquina funcional do mercado de trabalho e a reproduzir sua ideologia dominante.

No entanto, a escola deveria ser, fundamentalmente, um espaço em que os valores humanos e a organização das ações individuais deveriam colaborar para a formação de cidadãos críticos. Numa escola assim organizada, a poesia ocuparia função primordial na formação dos alunos, sendo indispensável para a estruturação de uma sociedade emancipada. De acordo com Buarque & Barros:

a poesia tem relação com os sentimentos, seja com o sentimento de pátria, de amor erótico, de presença da morte, de pertença à vida ou de efeitos de expressão das línguas, entre outros. E esse sentimento é humano do modo mais dilatado possível, mas também de modo contingencial, porque tem socialidade e história que o contém, bem como tem identidade pessoal que o retém. Em termos de ensino, reportamos fundamental que se pense institucionalmente sobre isso, desde a formação ao exercício docente.
(BUARQUE & BARROS, 2012, p. 75).

De acordo com esse ponto de vista, o ensino básico é responsável pelo letramento poético, que sublima o pensamento e a sensibilidade humana através da arte e *humaniza* no tocante aos valores morais, éticos e sociais.

* Resumo revisado pelo Orientador do Projeto: Prof. Wilson José Flores Jr.

¹ Graduanda do curso de Letras – Português, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Voluntária no Programa de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal de Goiás, na modalidade PROLICEN. E-mail: leticiagonzagachacon@gmail.com

² Professor Doutor da Faculdade de Letras da UFG. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Email: wfloresjr@gmail.com

Assim, pensando a literatura como patrimônio da humanidade e necessidade inerente ao ser humano, conforme Candido (1995), desenvolvemos o estudo de poemas de João Cabral de Melo Neto para, a partir disso, desenvolvermos propostas de leitura dessa poesia em sala de aula.

João Cabral de Melo Neto, poeta pernambucano, apresenta vasta produção poética, fundamental para a constituição de um leitor crítico, que construa um conhecimento profundo da realidade humana e social brasileira. A poética de João Cabral de Melo Neto se caracteriza como antilírica, fenomenológica, negativa e hermética, transitiva e intransitiva, transpondo esteticamente a realidade objetiva na linguagem.

Objetivos: Essa pesquisa teve como objetivo central apreender algumas possibilidades de trabalhar a lírica em escolas públicas e compreender o conhecimento e a fruição estética como elementos fundamentais no processo de formação escolar. Para realizar tal estudo, entendemos que a poesia de João Cabral de Melo Neto apresenta valores estéticos irrefutáveis, bem como conhecimento sobre a realidade circundante do leitor, além de colaborar para a percepção da própria subjetividade do aluno-leitor, contribuindo para a formação do discente como sujeito que compreende sua identidade no mundo.

Metodologia: Para discutir a poesia de João Cabral, procuramos um viés que permitisse compreender o entrelaçamento de diferentes configurações dessa poética – poesia de “caráter social” e a chamada “poesia reflexiva” – em que, aspectos formais da estética do poeta se revelam em temas sociais, os quais, por sua vez, estruturam esteticamente a poética do autor. Tendo isso em vista, selecionamos textos poéticos que apresentam maior complexidade de leitura para propor sequências didáticas voltadas ao Ensino Médio.

Resultados/ discussão: Após o estudo da fortuna crítica do poeta e de sua própria obra, a pesquisa progrediu com o intuito de criar propostas de leitura da obra de João Cabral que contemplassem seus aspectos poéticos geralmente desconhecidos por alunos da educação básica: trabalhos com a linguagem mais complexos, em que o tecido linguístico evolui detido e voltado para a própria forma poética. Assim, a partir do estudo feito, as propostas feitas se constituem em:

O tecido da linguagem de construção embrenhado na comunicação temática:

De acordo com Barbosa (2002), a poesia transitiva – construída historicamente por meio de uma releitura de um tempo e espaço regionais – apresenta em seu desenvolvimento “uma consciência poética agudizada pelos limites da intransitividade” (BARBOSA, 2002). Intransitividade esta que se apresenta como linguagem negativa e abstrata. Assim, os poemas que apresentam temáticas sociais não se postam como mera denúncia social. Eles apresentam elementos de construção poética, isto é, elementos que demonstram o trabalho rígido do poeta com a língua. Para essa proposta separamos a leitura do livro do poeta *O cão sem plumas* (1950). A proposta então, se concentra em apresentar o aspecto social da poesia de João Cabral interligado ao modo de construção incisivo da linguagem. Essa apresentação deve ocorrer com a leitura do livro em questão, destacando o seu conteúdo – a realidade de uma sociedade marginalizada e explorada, que no caso, são os trabalhadores dos manguezais – na forma elaborada artisticamente. Tal apresentação visa demonstrar para o aluno o traspasso entre forma e conteúdo no decorrer da obra de João Cabral e, demonstrar até que ponto realidade histórica – realidade dos trabalhadores de classes baixas – e linguagem – a forma do poema trabalhada artisticamente – se encontram e se constituem como única possibilidade existencial.

O exercício crítico através da linguagem ou a negação e o recorte: O exercício crítico no poema, feito pelo poeta através da linguagem, reflete o que é a poesia enquanto forma e processo de composição. Esse exercício crítico se constitui como metalinguístico – voltado para a linguagem. Para essa proposta de leitura separamos os textos poéticos *Catar Feijão*, de *A Educação pela Pedra* (1965), e *O ferrageiro de Carmona* de *Crime na Calle Relator* (1987). Dessa forma, a leitura dos poemas propostos revelaria a) o processo de composição poética, b) o exercício crítico da linguagem – o exercício de articular de maneira mais eficaz a língua. Portanto, os alunos conseguiriam através desses poemas pensar a literatura e, principalmente, refletir sobre o processo de composição de um poema e assim, compreender a poesia e a sua função.

A ruptura com determinada tradição lírica: O livro *A Escola das Facas* (1980) de viés autobiográfico apresenta uma ruptura com a tradição lírica no Brasil. Os poemas *Autobiografia De Um Só Dia* e *Menino de engenho* demonstram essa ruptura através de uma voz lírica que, ao falar de si mesma, o faz de uma forma

impessoal. O poeta, então, expressa aspectos de sua história pessoal – histórias da infância e particularidades de sua biografia, seu eu empírico – de uma forma cômica, trágica e irônica. Portanto, a leitura desses poemas em sala de aula demonstraria para o aluno uma característica da poética de João Cabral: a releitura de sua poética em sua história pessoal. Não somente isto, mas também revelaria em qual quadro se configura a denominação *antilírica* em que João Cabral está inserido. Portanto, a releitura da poética do autor no seu quadro biográfico apresenta elementos ímpares da obra de Cabral: o seu modo de construção se evidencia nestes poemas, que podem ser utilizados em sala de aula para descobrir a maneira como João Cabral modela a linguagem subjetivamente, no entanto, sem expressar qualquer emoção ou inspiração. Esse fato seria de grande importância para que o aluno se compreenda como sujeito autônomo ideologicamente, visto que, a voz lírica nos poemas se coloca como proprietária da linguagem utilizada, que não reproduz um discurso dominante, mas que utiliza a linguagem conforme compreende sua identidade pessoal.

A fenomenologia na obra do poeta e as ideias fixas:

A fenomenologia das ideias, ou seja, as ideias fixas que apresentam conceitos sobre o mundo de maneira fenomenológica, são características dessa poesia marcante, que envolve árduo e tenso trabalho com a linguagem. Os textos poéticos *A Educação pela Pedra*, do homônimo *A Educação pela Pedra* (1965), *A Escola das Facas*, do mesmo livro *A Escola das Facas* (1980), e o livro *Uma Faca Só Lâmina* (1955), revelam esse caráter fenomenológico da obra de Cabral. Ou seja, o autor apreende o mundo perceptivamente, por meio de objetos, lugares, situações e circunstâncias. Essa apreensão perceptiva só pode ocorrer por meio do estudo, que o poeta faz, da linguagem dos objetos. Assim, de acordo com Nunes (2007), o intervalo entre os dois planos de sua poesia – linguagem-objeto e metalinguagem – manifesta sua intencionalidade criadora que encontra o horizonte perceptivo das coisas. Dessa maneira, o mundo exterior para Cabral apresenta uma linguagem própria e particular a cada coisa, e assim, o poeta observa empiricamente estes movimentos e os transpõe construtivamente por meio da linguagem. Assim, busca expressar a linguagem de cada objeto, lugar, e situação para o poema, apresentando pedagogicamente na linguagem, a linguagem do mundo. Portanto, a leitura desses poemas selecionados contribuiria para que o aluno reconheça o mundo material em que vive – que reconheça lugares, objetos e situações, assim

como realidades sociais de sua nação – e através disso compreenda o processo de percepção da realidade e o trabalho artístico possível através dessa percepção. Assim, a sublimação da realidade por meio da arte e representação, causaria o efeito de curiosidade literária, contribuindo para a formação do leitor, que, através do conhecimento da realidade sublimada possível nestes poemas, se forma como sujeito emancipado e amplia seu desejo pela leitura.

Conclusões: Feita a demonstração das análises de dados e dos resultados da pesquisa, concluímos e enfatizamos a importância da articulação da literatura com a sala de aula e, especialmente, a articulação da poesia de João Cabral de Melo Neto com a Educação Básica; assim como a importância de propostas de leituras que abrangem aspectos divergentes da poética de Cabral, que não são comumente apresentados nas escolas. Consideramos que as conclusões e resultados alcançados do estudo da poesia de João Cabral constituem um legítimo trabalho com a linguagem nacional em sala de aula e apresentam o conceito de literatura, poesia, estética e arte, além de ativar o prazer estético e instigar a leitura literária. Desta maneira, tais propostas são fundamentais para a ampliação do conhecimento dos alunos da Educação Básica e para sua formação como leitores críticos, conscientes e novos criadores da realidade, tal como almejava Cabral (MELO NETO, 1994).

Referências Bibliográficas:

- BARBOSA, J. A. A poesia crítica de João Cabral. In: _ Alguma crítica. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002. (p. 293-300).
- BUARQUE, Jamesson; BARROS, Deusa. Por uma desestabilização da leitura de poesia no Ensino Médio. In: SILVA, Débora (Org.); CAMARGO, Goiandira (Org.); GUIMARÃES, Maria (Org.). Olhar o poema. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012. (p. 75-89).
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_. Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. (p. 235-263).
- MELO NETO, J.C. Obra *Completa*: Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- NUNES, Benedito. João Cabral: a máquina do poema. Adalberto Muller (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (REGIONAL GOIÂNIA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÁS – A IDEIA DE “BOM” PROFESSOR

PAIVA, Letícia Martinhon.¹ NORATO, Anita Gabriella Ferreira.² GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira.³

Palavras-chave: Formação de professores; Egressos; Licenciatura;

Justificativa/Base teórica

A atuação profissional na docência não é uma atividade trivial, exige uma formação complexa que envolve um sistema de saberes que se constitui dos conhecimentos do conteúdo (disciplinar) bem como do conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático) (LIBANÊO, 2015). Entendemos aqui que todos esses saberes precisam ser apropriados pelos futuros professores. Contraditoriamente não é segredo que a profissão docente é atualmente uma profissão desvalorizada, vendida em comerciais como “complemento” de renda.

Nesse movimento de um discurso de valorização e uma prática de desvalorização da profissão docente, o que pensam os egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas (Goiânia) da UFG? O que para esses sujeitos pode ser considerado um “bom” professor? Este trabalho trata-se de um recorte da Fase II de um projeto PROLICEN que aborda a inserção profissional dos egressos (ICB/UFG) na Educação Básica de Goiás.

Objetivos

O objetivo geral do trabalho desenvolvido no contexto do Prolicen foi compreender a contribuição do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Regional Goiânia) para Educação Básica de Goiás a partir de uma pesquisa com os egressos dos últimos 10 anos (2005-2014). Nesse recorte apresentamos apenas o

¹Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG).

²Professora colaboradora, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG).

³Professora Doutora do Departamento de Educação em Ciências (DEC/UFG).

(Conferido pela orientadora)

resultado de uma questão do Bloco B da segunda fase da pesquisa cujo objetivo foi identificar as ideias dos egressos sobre a existência de características que fossem essenciais para um “bom” professor e, caso existissem, identificar quais são e se elas poderiam ser aprendidas na universidade.

Metodologia

Na Fase I a metodologia utilizada foi o mapeamento dos egressos (ICB/UFG) de 2005-2014 a partir de um questionário semiestruturado enviado on-line para 304 egressos. Desses, 23 e-mails estavam “cancelados”, assim, 281 sujeitos receberam o questionário. Desses, 33 responderam e foram considerados a amostra da Fase I. No final dessa etapa, percebemos que 18 sujeitos atuavam como professores (em qualquer etapa da educação básica e/ou superior). Assim, para a Fase II foram enviados a esses 18 sujeitos convites para participar da entrevista, desses, 5 retornaram o e-mail se disponibilizando em participar e esses são a amostra dessa fase.

O sentido da realização das entrevistas estava em verticalizar as discussões relacionadas à compreensão da relação que os egressos estabelecem entre a atuação profissional e a formação inicial oferecida pelo curso do ICB/UFG. O instrumento (roteiro de entrevista) foi elaborado pelas pesquisadoras e contou com dois Blocos. O Bloco A apresentou 05 questões relacionadas à formação do sujeito no curso em questão, já no Bloco B também havia 05 questões, mas agora relacionadas à atuação profissional. As entrevistas foram gravadas, transcritas, lidas e analisadas de acordo com uma adaptação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O recorte escolhido para a discussão foi apenas uma questão do bloco B.

Resultados/discussão

Os cinco sujeitos que participaram da segunda fase da pesquisa estão caracterizados inicialmente no quadro apresentado a seguir.

Quadro 1: Características dos professores

Sujeitos (Professores – P)	Sexo	Idade	Ano de Formação	Tempo no Magistério (Educação Básica)
-------------------------------	------	-------	-----------------	--

Professor 1 (P1)	Masculino	30	2009	7
Professor 2 (P2)	Masculino	27	2013	4
Professor 3 (P3)	Feminino	27	2013	4
Professor 4 (P4)	Masculino	25	2014	3
Professor 5 (P5)	Feminino	24	2014	3

Percebe-se que são professores entre 24 e 30 anos, de 3 a 7 anos de profissão. É nesse tempo, considerado de adaptação ao ambiente escolar que o professor tenta se reconhecer e se “construir” como docente. Para Cunha e Zanchet (2010), o período em que os professores estão iniciando às práticas profissionais é quando buscam o seu estilo profissional.

A questão quatro do Bloco B apresentada nesse recorte tinha a seguinte redação: *“Você acredita que existem características pessoais essenciais para ser um professor? Se você acreditar que existem essas características pessoais essenciais, quais características seriam essas? Elas podem ser aprendidas na universidade? E qual deve ser o perfil para exercer a profissão de um educador?”* Quanto à existência desta característica essencial, quatro de cinco sujeitos (P1, P2, P4 e P5) responderam que existem características essenciais que um professor precisa ter. Entendemos que essa fala deve ser vista com cuidado para não gerar uma “semiprofissionalização” que traga no fundo a ideia que não é necessário um bom curso ou uma boa formação para exercer a docência, apenas tais características ou ter “dom” vai bastar para atuar como professor. Segundo Guimarães (2009) o discurso de professor como vocação é algo histórico, e vem dos tempos em a profissão era “controlada” pela Igreja. Tempo em que preponderava a ideia de atividade desenvolvida como sacerdócio e não como profissão.

Já quando perguntados quais poderiam ser essas características ou o perfil para exercer a profissão os sujeitos indicaram algumas características que foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Características relacionadas a ser um “bom” professor

Características - “bom” professor	Descrição	Sujeito(s)
Gostar da Profissão	Respostas que indicam que gostar da profissão é essencial	P5

	para atuar como professor	
Habilidades que podem ser desenvolvidas	Respostas que envolvem alguma habilidade que consideramos possíveis de desenvolvimento, tais como “organização” e “boa comunicação”.	P1; P3
Atributos da personalidade	Respostas que envolvem algum atributo de personalidade como “humildade”, “paciência” ou “dedicação”.	P1; P2; P3; P4; P5

Por fim, os egressos discutiram se essas características podem ser aprendidas ou não na universidade. É possível perceber que ainda existe a crença em uma “essência” e que essa essência não poderia ser aprendida na universidade (P4 e P5). Por exemplo, P5 indica que as essas características não podem ser aprendidas na universidade, pois *“é uma coisa que precisa vir antes”*. Já P4 afirma que *“Eu acredito que a gente tem que ter uma essência sim, e que é extremamente pessoal, que cada professor, cada profissional, tem uma forma., então eu acho que a principal é de olhar para o aluno com respeito e com igualdade. Se pode ser aprendida na universidade, eu falo que não. Para mim, a essência da profissão não é aprendida, não é ensinada dentro da universidade”*.

Aqui, entendemos que é preciso reconhecer que existe uma ambiguidade entre características essenciais, vocação e profissionalização docente e novamente ter cuidado para que esse entendimento não dê margem a ideia de sacerdócio e, portanto, lutas por remuneração digna e condições de trabalho não sejam enfraquecidas. Para Miranda *et al* (2012 *apud* Alves 2006)

a disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção da docência como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV. Foi a partir desse século que se fundaram as escolas elementares para as camadas populares (escola para as massas). Como esse modelo não se conseguiu atender toda a demanda foram convocados colaboradores leigos para assumir a função docente.

Ainda para os autores (*apud* Alves, 2006) esses colaboradores tinham que fazer uma profissão de fé, e jurar fidelidade aos princípios da instituição, se doando de maneira sacerdotal aos alunos independente da remuneração e das condições de trabalho.

Apenas um sujeito P2 é enfático ao afirmar a importância formativa da universidade quando afirma que *“Sim, são várias características, mas uma em específico que é a força de vontade, eu acho que sem essa característica a gente*

não consegue desenvolver um bom trabalho. Elas podem ser aprendidas na faculdade sim (...)”. Percebemos essa como uma das únicas falas que valorizam o processo formativo.

Conclusões

Os resultados obtidos com as entrevistas nos levam a considerar as concepções dos egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas, referente a existência de uma essência para ser professor e como esta essência leva a atributos relacionados a personalidade. Vale ressaltar que a ideia de um “bom” professor, diversas vezes é atrelada a ideia de vocação, altruísmo ou dom. De acordo com Oliveira *et al* (2011), na cultura brasileira ser professor na maioria das vezes é uma missão ou vocação e essa ideia, na nossa perspectiva tem que ser superada, pois como qualquer profissão, ser professor exige estudos e uma formação adequada, não se trata só de um dom.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

GUIMARÃES, V. S. Profissão e Profissionalização Docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p 21-38, 2009.

LIBANÊO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. In: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/46132>

MIRANDA, M. H. G.; FREITAS, B. S. P.; SILVA, K. M. A.; PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M. Professor: Quem sou eu? In: **IV ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia E II EREBIO - Encontro Regional de Ensino de Biologia REGIONAL 4**, Goiânia, 2012. Disponível: https://lesec.icb.ufg.br/up/263/o/Professor_quem_sou_eu.pdf

OLIVEIRA, T. C.; MIRANDA, M.H.G.; OLIVEIRA. I. G.; PARANHOS, R. de D. ; GUIMARÃES, S. S. M. . A procura pela licenciatura em ciências biológicas na UFG - onde estão os candidatos a professores? In: **Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID**. Goiânia: UFG. v. 1. p. 77-81, 2011.

A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL COMO ELEMENTO CENTRAL DOS CONTEÚDOS DIGITAIS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS *LAPTOPS* DO PROUCA

ALVES FILHO, Marcos Antonio¹; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo²

Palavras-chave: educação; formação de professores; TIC; objetos de aprendizagem

As políticas de formação docente para o uso de tecnologias adotam uma perspectiva instrumental, apoiando em uma ideia de que quanto mais tecnologia, menor a necessidade de uma mão de obra (ECHALAR, 2015).

O processo de incentivo a construção de objetos virtuais de aprendizagem (OVA) começa a ganhar importância na medida em que as políticas públicas de educação começam a inserir TIC no contexto escolar, e os estudos de Barreto (2017) indicam que esta opção possibilita imputar ao aluno a responsabilidade de construir o próprio conhecimento e diminuindo a atuação do docente.

Um OVA pode ser definido como “um recurso que detêm a multimídia e da definição, em sua elaboração, de objetivos educacionais, como características que o distinguem de um objeto de aprendizagem” (ECHALAR, 2016, p. 85). O mesmo autor ainda ressalta que os OVA podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, pois podem possibilitar o acesso e a utilização da informação em diferentes mídias, linguagens e recursos. Logo, enquanto tecnologia digital, poderiam criar condições de mudança na dinâmica de uma sala de aula e, talvez, garantir outras possibilidades ao trabalho pedagógico.

Neste contexto, esta pesquisa buscou responder a seguinte indagação: quais as concepções pedagógicas vinculadas aos recursos digitais de Ciências Naturais e Biologia existentes para os *laptops* do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)?

Percurso metodológico

Resumo revisado pela orientadora do Projeto: Prof. Dr. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

¹ Bolsista PROLICEN - UFG. Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Email: marcosantonio_12@hotmail.com

² Docente PPGECM e ICB-UFG. Email: docenciaonline2012@gmail.com

Esta pesquisa qualitativa foi dividida em dois momentos, o primeiro momento como uma fase exploratória que busca fundamentar as questões iniciais e os procedimentos adequados para responder as questões que surgiram ao longo desta fase (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Nesta etapa, optamos por pesquisar os OVA produzidos para o trabalho com os *laptops* do PROUCA nos sites dos integrantes dos Grupos de Trabalho do UCA (GTUCA) e dos pesquisadores contemplados pelo Edital MCT/CNPq/CAPES/MEC-SEB nº 76/2010 do governo federal.

O segundo momento desta pesquisa, ocorreu no mês de novembro de 2016 a março de 2017 e objetivou analisar os OVA encontrados na fase exploratória. Além disso, foram enviados emails aos pesquisadores contemplados pelo edital supracitado indagando se houve produção digital para o ensino de Ciências Naturais e Biologia.

Após catalogar o material selecionado, os OVA foram analisados por meio de uma ficha de avaliação, adaptada de Echalar (2016) contendo os seguintes tópicos: psicopedagogia, ficha técnica e conteúdo que está subdividido em constituição e elementos pedagógicos. O conteúdo dos OVA foi analisado pela escala Likert atendendo três parâmetros: atende, atende parcialmente e não atende.

Os recursos digitais disponíveis para o trabalho pedagógico com os laptops do PROUCA

Foram encontrados 25 OVA no site³ do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NUEPE) do Departamento de Biologia Celular da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao analisarmos o material produzido pelo NUEPE, a partir da ficha avaliativa apresentada na seção anterior, no quesito psicopedagógico foram analisados os seguintes quesitos: “motivação e nível de atenção a partir da apresentação dos conteúdos”, “nível de dificuldade adequada ao nível dos estudantes”, “autonomia na participação do aluno”, “interação com outro(s) usuário(s)”, “possui criatividade/variedade estratégica na apresentação do conteúdo”, “não apresenta elemento de distração”

³ Disponível em: <http://www.nuepe.ufpr.br/blog/> Acessado em: 3 abr. 2017

Percebemos que a maioria dos OVA não atendem aos critérios elencados de análise: motivação e nível de atenção a partir da apresentação dos conteúdos, nível de dificuldade adequada ao nível dos estudantes, autonomia na participação do aluno, interação com outro(s) usuário(s), possui criatividade/variedade estratégica na apresentação do conteúdo. Exceto o item “Não apresenta elemento de distração”

O item “Motivação e nível de atenção a partir da apresentação dos conteúdos”, 84% dos OVA analisados não atende ou o faz parcialmente. Já 56% do material analisados não está adequado ao “Nível de dificuldade adequada ao nível dos estudantes”, 64% não estimula a autonomia à participação dos alunos e 100% propicia apenas a interação “homem X máquina”, corroborando com 60% de baixa variedade metodológica.

Corroborando com estes dados Barreto (2017, p. 137) salienta que “o foco nos OA, trata-se de “aulas” prontas, reutilizáveis, podendo ser acessadas com base em temática e nível de ensino, no enredo do deslocamento dos sujeitos para os objetos”. Em consonância com esta lógica, a produção de OVA acaba reduzindo a necessidade de investimentos e financiamentos na escola e na formação dos professores, pois para a reprodução de OVA não há necessidade de novas produções ou densas formações.

Somente o item, “Não apresenta elemento de distração ao aluno” é atendido em 92% dos OVA analisados. Tal exceção é justificável, visto que os conteúdos são trabalhados de forma linear, sem variação estratégica, demonstrando que os OVA não possibilita que o aluno tenha autonomia na construção do seu conhecimento e não permitir interação com outros alunos, além de trabalhar o conteúdo de forma repetitiva e não possui um nível adequado para o público que pretende atingir.

No tópico ficha técnica, os dados analisados foram: “define claramente os objetivos de aprendizagem”, “possibilita alcançar os objetivos”, “atende a descrição apresentada”, “é compatível com a estrutura curricular indicada”, “explicita sua fundamentação pedagógica”, “sugere formas de aplicação”, “apresenta a autoria do material”, “indica a data da última atualização”. Evidenciou-se que os OVA possuem como lacuna os seguintes itens: “Define claramente os objetivos de aprendizagem”; “Explicita sua fundamentação pedagógica” e “Indica a data da última atualização”. A ausência destes dados apresentados contribui para que o OVA possuam uma fragilidade teórica, visto que não demonstram as intencionalidades que o fundamentam o material didático e qual finalidade possui.

Nos OVA analisados, nenhum atendeu os seguintes itens “define claramente os objetivos de aprendizagem, explicita sua fundamentação pedagógica e indica a data da última atualização”. Estas lacunas evidenciam uma carência teórica dentro do campo de ensino de Ciências, deixando a margem a discussão de que o recurso didático é coerente ou não ao seu referencial teórico.

Tal fato pode indicar que não houve preocupação em articular os conteúdos trabalhados com aspectos pedagógicos e questões que envolve o trabalho docente. Somente dois itens – “Atende a descrição apresentada” e “É compatível com a estrutura curricular indicada” – foram contemplados com mais da metade dos OVA analisados.

Ao pensarmos a constituição do conteúdo, percebemos que os OVA conseguem trabalhar a parte conceitual e técnica do conteúdo, entretanto, não há nenhum indício de quando os conteúdos foram atualizados e apenas 12% dos objetos analisados são referenciados. cremos que se não houver referências o material didático fica sem dados que dão consistência da atualização do conteúdo, podendo gerar dúvidas quanto a sua credibilidade. Outro dado perceptível é que o material didático não indica outras fontes para o estudo do tema.

No item “está correto e atualizado” 96% dos OVA atende parcialmente este critério, diminuindo a veracidade do recurso didático. De acordo com Nascimento Júnior, Souza e Carneiro (2011) a construção do conhecimento científico abrange quatro estatutos (ontológico, epistemológico, histórico-social e conceitual), logo é uma construção humana com determinantes históricas e sociais e acima de tudo em constante transformação. Se consideramos a construção do conhecimento científico como um movimento histórico e sempre sujeito a mudanças, os OVA analisados distanciam ainda mais o aluno do processo de construção do conhecimento científico, apresentando-o como “verdade pronta”.

Nenhum dos itens do subtópico “Elementos Pedagógicos” são contemplados totalmente, evidenciando que os OVA analisados foram construídos de forma puramente técnica, o que evidencia uma base conteudista.

Em suma, os OVA analisados conseguem apresentar definições, de forma técnica, logo dentro de um modelo conteudista, que se preocupa em apenas fixar conteúdos sem contextualização ou reflexão, onde ignora as condições materiais das escolas contemplados pelo PROUCA e podem ajudar a esvaziar a escola de conteúdo científico.

Considerações finais

Os OVA analisados são fundamentados numa racionalidade instrumental que prioriza apenas o conteúdo, desconsiderando as questões ontológicas e sócio-históricas do conhecimento científico. Logo, há um foco no conteúdo sem se preocupar com a contextualização e problematização em relação aos conceitos abordados. Sustentando uma lógica de que a utilização de recursos e tecnologia para alcançar um determinado objetivo pedagógico tem relação direta com o resultado final. Esta lógica é pautada numa relação dicotômica entre conteúdo e forma, ou seja, o conteúdo é independente de como é aplicado.

As TIC e os OVA devem ser vistas como produções humanas pertencentes a um contexto histórico, político, social e econômico, e podem ser utilizadas pelo professor de acordo com as intencionalidades do seu trabalho pedagógico e das condições materiais do ambiente escolar.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.
- BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017. Cap. 1, p. 124-141.
- ECHALAR, A. D. L. F. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015.
- ECHALAR, J. D. **Proposição formativa de professores a partir da reflexão crítica de objetos virtuais de aprendizagem**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Goiás. 2016.
- NASCIMENTO Jr, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. H. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 223 – 243, 2011.
- PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, maio 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681/2579>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

EDUCOMUNICAÇÃO COMO ENSINO DE ARTE E CULTURA: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE VIDEOAULA PARA CRIANÇAS¹

GIDRÃO, Marília S. Martins², MARTINS, Alice Fátima³.

Palavras-chave: Educomunicação; cultura; ensino de artes visuais.

JUSTIFICATIVA (BASE TEÓRICA): Este projeto de pesquisa tem como abordagem principal o conceito de Educomunicação no contexto do ensino de Artes Visuais, incluindo, em sua orientação metodológica, a produção audiovisual para o público infantil. Assim, observam-se, principalmente, relações dos processos que utilizam de videoaulas no ensino, e que abordam a temática da arte e da cultura em suas produções audiovisuais. Contudo, este estudo volta-se, também, às mídias que contenham didáticas e metodologias de ensino para um público infantil.

A importância da cultura e da arte com a mediação da Educomunicação é perceptível na era digital em que vivemos neste século XXI. Sendo assim é necessário acompanhar as dinâmicas da globalização que repercutem nos processos de aprendizagem. Nesta pesquisa, foi possível compreender a necessidade de se assegurar a arte e a cultura, no ensino, para quem não tem acesso. E isso pode ser feito por meio das mídias em sala de aula como estratégia para ensino das Artes Visuais, e também, com disponibilização em sites e blogs da internet. Por isto, menciono Silva (2010), para contextualizar a necessidade da vivência da cultura e da arte em sala de aula como forma de apresentar

¹ Resumo revisado pelo orientador do projeto: Prof°. Alice Fátima Martins.

² Marília Silva Martins Gidrão, FAV, mar-ilia-grande@hotmail.com. Bacharel em Artes Visuais. Estudante do curso de graduação, Artes Visuais/Licenciatura, na Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Bolsista de PROLICEN (UFG).

³ Alice Fátima Martins, FAV, Professora da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), orientadora de PROLICEN, pesquisadora pela FAPEG, e Bolsista de Produtividade PQ2, pelo CNPq. E -mail: profalice2fm@gmail.com.

didaticamente o conceito da Educomunicação no ensino de Artes Visuais. E Soares (2001-2014), para contextualizar o conceito da Educomunicação e sua importância para projetos comunitários que envolvem uma comunidade específica. Mariazinha Fusari (apud PENTEADO, 2001), no que diz respeito aos mecanismos da Educomunicação para o ensino das Artes Visuais. As definições que vão contextualizar os momentos de produções culturais, suas abordagens metodológicas para o ensino das Artes Visuais, são dadas pela contribuição de Hernández (2000).

OBJETIVO: Compreender por meio da Educomunicação, como o processo de construção visual de uma videoaula pode ser didático para o público infantil. Por meio do ensino de Artes Visuais.

METODOLOGIA: No desenvolvimento do plano de trabalho vinculado ao PROLICEN/UFG⁴, período 2016-2017, acompanhei a Oficina de Arte em cabaça de cujas atividades participam alunos com e sem deficiência, do Centro Livre de Artes⁵, localizado no Bosque dos Buritis em Goiânia, Goiás. Assim, essa oficina constituiu o campo de estudo para esta pesquisa. A pesquisa de tipo etnográfica foi realizada durante as visitas nas aulas da oficina de arte em cabaça, em exposições de arte do CLA e nas visitas ao Viveiro do Cerrado. O eixo para a Pesquisa Bibliográfica, em que trabalha com o conceito da Educomunicação, foi o processo didático com foco em um público infantil e com utilização de mídia audiovisual educativa, como forma de atender as necessidades culturais e artísticas para o ensino de Artes Visuais.

O foco para a pesquisa de tipo etnográfica é o ponto de cultura Centro Livre de Artes de Goiânia, que é uma escola de ensino não formal. O processo de observação deste local aconteceu durante visitas à oficina de Arte em Cabaça, no segundo semestre de 2016. Os processos realizados para coleta de dados foram: registros

⁴ O PROLICEN vem sendo desenvolvido desde 1980, como um Programa SESU - MEC, visando a valorização de Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. Esse trabalho recebeu um novo impulso com a aprovação do Programa de Bolsas para os cursos de Licenciatura da UFG, em 4 de junho de 1996. Desde então, tem sido ampliado o número de bolsas disponibilizadas, passando de 29 em 1996, para 52 em 2006 e atualmente conta com 64 bolsas, o que demonstra sua consolidação no âmbito da UFG. Disponível em <<https://prograd.ufg.br/p/7195-prolicen>> Acesso em 07 de ago.2017.

⁵ Secretaria Municipal de Cultura/ Centro Livre de Artes – CLA. Associação dos Amigos do Centro Livre de Artes – AACLA. Endereço: Rua 1 nº 605 – Bosque dos Buritis – Setor Oeste. Goiânia-Goiás -Brasil
Fones: (62) 3524-1192 / 3524-1191

fotográficos, entrevistas, coleta de informações históricas na biblioteca do Centro Livre de Artes.

Procurei fazer uma pesquisa bibliográfica na disciplina de Dinâmicas Sociais e Culturais na Era Digital, que é uma disciplina do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para compreender que a qualidade das produções audiovisuais que estão disponíveis nos meios tecnológicos é algo muito importante, quando se planeja fazer uma produção audiovisual com caráter educativo. Principalmente quando se pensa em uma produção audiovisual para utilizar na mediação de conteúdos culturais e artísticos no ensino de Artes Visuais.

RESULTADOS, DISCUSSÕES: Observar durante a pesquisa de campo as linguagens artísticas e culturais para serem aproveitadas nas produções audiovisuais para crianças foi de extrema importância para produzir um vídeo que com conteúdos culturais e artísticos, ligados à cultura da região do Centro Oeste do Brasil. Especificamente em Goiânia, Goiás em seus pontos de Cultura. A produção da videoaula pode promover o ponto de cultura, que nesta etapa do projeto foi no CLA- Centro Livre de Artes³, com uma linguagem didática que leva ao público infantil uma produção audiovisual mais leve e compreensível. Para iniciar a produção da videoaula houve uma parceria com profissionais da Universidade Estadual de Goiás (UEG)⁶, do curso de Cinema e Audiovisual, o que me ajudou nas produções por meio de auxílio de alunos voluntários a partir de estágios não remunerados. Além desta parceria, também houve a participação do CLA- Centro Livre de Artes, que fica localizado no Bosque dos Buritis em Goiânia, contei também com a participação especial para apresentar o Documentário, da contadora de história Vanusa Nogueira⁷. Dentro destas parcerias, o projeto de Arte e Inclusão, que tem como objetivo levar alunos **com e sem** deficiência para poderem participar ativamente

⁶ UEG CAMPUS GOIÂNIA- LARANJEIRAS- Endereço: Av. Professor Alfredo de Castro S/N. Bairro: Chácara do Governador. CEP: 74870-038. Cidade: Goiânia-Go. Telefone: (62) 3522-5603/ (62)3522-5617.Website: www.laranjeiras.ueg.br

⁷ Vanusa Nogueira: Especialista em Língua Portuguesa (UFG), Licenciada em Artes Visuais (FAV/UFG) e Letras (UEG). Atualmente é professora formada em Contação de histórias do centro de estudo e pesquisa Ciranda da Arte/Go. Apresenta espetáculos em escolas e teatro. Ministra oficinas de contos e brincadeiras para estudantes e professores com a sua personagem Gorinha Fulustreka. Possui dois produtos autorais de Contação de histórias: CD histórias e brincadeiras (2009); DVD Contação de histórias e outras caraminholas (2014). Já foi professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos pólos de Goianésia e Goiânia. Já ministrou cursos de extensão em parceria com a Faculdade de Educação (UFG) em Cristalina e Jataí/Go.

com a comunidade, com ações promovidas pelo Viveiro do Cerrado, em que a professora de música Francis Marques Otto de Camargo Santana⁸, e a Arte-Terapeuta Ivone Teixeira da Cunha⁹, iniciaram este projeto de inclusão juntas no CLA.

A Oficina de Arte em Cabaça contemplava todos os requisitos, mediante as observações feitas no decorrer da exposição. As visitas eram feitas todas as terças e de quinze em quinze dias os alunos tinham de ir em conjunto com seus responsáveis, no Viveiro do Cerrado, onde atividades como, plantação de sementes do cerrado e reciclagem eram feitas pelos alunos com deficiência. Como forma de propiciar aos alunos modos inserção ativa na sociedade. A oficina tinha, por objetivo, além de colaborar com a sociedade e a comunidade como um todo, também levar proporcionar, aos alunos, um dia divertido e de desenvolvimento social.

Mediante a coleta destas vivencias por entrevistas e fotográficas, foi realizado o roteiro para a produção da videoaula. Após a finalização da gravação foi disponibilizado no Youtube, no canal ESCOLART- Videoaula da Flor¹⁰

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O conceito de Educomunicação foi pesquisado, no contexto do ensino de Artes Visuais da educação não formal, para analisar possíveis formas de ensino no contexto cultural e artístico da comunicação visual. Conclui-se que é necessário criar novas estratégias nas práticas do ensino em especial no Ensino das Artes Visuais.

Perceber que o ensino de Artes Visuais no contexto das práticas da educação está interligado com a comunicação, seja para apresentar processos artísticos e ou culturais.

REFERÊNCIAS

⁸Possui Graduação em Letras Modernas - Inglês (1970) e Música (1985); ambas pela Universidade Federal de Goiás e Mestrado em Gestão de Patrimônio Cultural(2005) pela Universidade Católica de Goiás, aposentada como Analista em Cultura e Desporto II pela Secretaria Municipal de Cultura/ Centro Livre de Artes, onde atou na Oficina Integrada, na Oficina Integrada Especial, na Divisão de Música como professora, no apoio à Inclusão e como pesquisadora/ autora do Projeto Arte e Trabalho com a Natureza - Inclusão para a Diversidade, e professora PIV.

⁹Analista em Cultura e Desporto e Arte-terapeuta

¹⁰Videoaula da Flor no Centro Livre de Artes - Disponível em < <https://goo.gl/qHwvqS>> Acesso em 25 de jul. 2017

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, e mudança de projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari. In **Caminhos da Educomunicação**. Cadernos de Educomunicação. São Paulo. Salesiana, 2001,15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. **Comunicação & educação**, v. 12, n. 2, 2010, p.07-12.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é Educomunicação**. Portal do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo–USP, 2014, p.01-02.

Fonte Financiadora: Bolsa de Iniciação Científica- PROLICEN- UFG (2016-2017)

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS MODELOS ATÔMICOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE GOIÁS¹

FERNANDES, Mirelly dos Reis Souza². SILVA, Vitor de Almeida³

Palavras-chave: Livro didático, modelos atômicos, signos, função semiótica

Justificativa/Base teórica: O ensino de Química fundamenta-se nas transformações da matéria e em suas representações macro e microscópicas a partir de equações que evidenciam fenômenos e reações químicas que se processam no cotidiano. Compreender as representações de equações químicas significa evocar cognitivamente construções abstratas que entrelaçam o mundo visível e invisível em que se amparam as transformações íntimas da matéria abordadas a partir de modelos. A utilização dos modelos no ensino de Química corresponde às representações do conhecimento químico em níveis Macroscópico, Representacional, Submicroscópico para que se promova o desenvolvimento e a compreensão dos aspectos da natureza em transformação. Eichler (2001, p.140) define modelo como “alguma coisa que permite a apreensão da realidade. Dessa forma, nossa própria apreensão é uma interpretação, submetida ao que ela tem de dinâmica e, às vezes, de progressiva”. No que tange o estudo microscópico da matéria, os modelos atômicos, principalmente na Educação Básica, exigem dos estudantes um exercício de abstração que contemple uma relação com o concreto. E essa transição entre o concreto e o abstrato materializa-se em signos que envolvem conceitos de objetos percebidos na natureza, como é o caso de substância, moléculas, materiais e suas respectivas transformações. Saussure (2012) faz um delineamento teórico que define o signo como sendo uma identidade psíquica de duas faces, pois considera-o como uma inter-relação entre o **conceito** e as **imagens psíquicas** desencadeadas durante o processo de comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, podemos compreender o conceito de um signo como aquilo que representa um objeto. Milani (2015) afirma que esse conceito quando comunicado, através da articulação de sons, causa nos indivíduos impressões psíquicas naqueles que recebem a mensagem. Quando

¹ Resumo expandido revisado pelo orientador do Projeto: prof. Vitor de Almeida Silva

² Bolsista do Programa de Licenciatura. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UAE Ciências Humanas – Regional Goiás-UFG. mirelly1922@hotmail.com.

³ Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, UAE Ciências Humanas – Regional Goiás-UFG. almeida.vitors@gmail.com.

discutimos no ensino de química os modelos atômicos estamos atribuindo a um determinado signo conceitos que irão proporcionar a elaboração cognitiva de uma imagem psíquica, a qual formulará o significado de átomo para os indivíduos. Hjelmslev (1979) explica que nesse processo o signo será definido pela solidariedade entre o plano de expressão e o plano de conteúdo. O plano de conteúdo se configura na organização linguística capaz de projetar, para além do signo, uma grandeza. Essa grandeza subsidia a delimitação representacional do signo. O plano de expressão abrange vincula o sentido e representação abstrata do conteúdo. Essa solidariedade entre os planos é denominada, pelo teórico dinamarquês, como função semiótica.

O estudo elencado nesse trabalho visa compreender como a representação dos modelos atômicos se processa nos livros didáticos de química para o Ensino Médio adotados pelas escolas públicas da Cidade de Goiás. Além disso, a investigação busca depreender como o desenvolvimento abstrato dos modelos atômicos se amparam em uma aprendizagem que atribui aos signos a articulação entre o macroscópico e microscópico a partir de uma abordagem teórica abstrata.

Objetivo: A pesquisa teve como objetivo compreender como os signos são apresentados na caracterização dos modelos atômicos nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas da cidade de Goiás. Além disso, busca - se depreender como os principais signos elencados na apresentação das teorias atômicas contribuem para o desenvolvimento abstrato dos modelos atômicos.

Metodologia: A pesquisa foi desenvolvida a partir da investigação dos livros didáticos (LD) adotados pelas escolas públicas da cidade de Goiás. Para isso foi feita uma visita às três principais escolas do município que ofertam ensino médio para sabermos qual LD era utilizado por cada uma. Após as visitas, percebeu-se que o LD de Química adotado por cada uma das escolas foi o mesmo, isto é, a coleção “Química cidadã” da Editora AJS, 2ª edição 2013, dos autores coordenadores Wildson Luis Pereira dos Santos e Gerson de Sousa Mól e elencada no PNLD-2015 como do Tipo 2 (27625COL21). Iniciou-se, então, uma leitura do conteúdo relativo aos modelos atômicos nos LD para compreendermos a dinâmica representacional que entrelaçasse o mundo macroscópico e o microscópico e suas significações para elaboração da concepção do modelo atômico. Percebemos a necessidade de fazer uma análise dos capítulos que antecediam o conteúdo Modelos atômicos, uma vez que a construção abstrata do mundo microscópico correspondia à uma dinâmica de

abordagem teórica que não se restringia a apenas aos átomos, mas um exercício contínuo e que acontecia gradualmente desde o primeiro capítulo. A pesquisa se fundamentou no método qualitativo que, segundo Triviños (2008), corresponde a uma proposta investigativa que não se engessa em sequências rígidas para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, o método se estabelece como uma proposta flexível, aberta a proposições e delimitações de novos caminhos para o desenvolvimento investigativo do estudo.

Resultado/discussão: O LD escolhido pelas escolas, apesar de apresentar uma estrutura similar à de outros livros, faz uma organização dos capítulos e dos conteúdos de forma singular. A principal característica do LD é sua abordagem contextualizada, assim como a evidenciação sociocientífica do conteúdo químico a partir de um enfoque fenomenológico dos conceitos destacando a transitoriedade e o caráter provisório do conhecimento científico. Esse cuidado que os autores tiveram com a organização do LD transparece no exercício abstrato elaborado ao longo do desenvolvimento dos conteúdos em cada um dos capítulos analisados.

A investigação analisou os capítulos 01, 02, 03, que antecedem o conteúdo modelos atômicos e os capítulos 04 e 05 que abordam especificamente as teorias atômicas. Os capítulos iniciais fundamentam o conteúdo a partir de uma proposição interpretativa dos aspectos macroscópicos discutindo a transformação da matéria e propriedade das substâncias (Cap.01), métodos de separação (Cap.02). Os autores se preocupam em fazer uma leitura macroscópica dos fenômenos estudados situando o leitor no exercício abstrato-interpretativo de transformações do dia a dia. Os signos que delimitam os objetos em transformação promovem inter-relações em que a subjetividade ainda se ampara no concreto. Por exemplo, ao se discutir propriedades Físicas e Químicas dos materiais conceitos como o de **explosão** (Prop. Química) e **densidade** (Prop. Física) dialogam com signos cujas impressões psíquicas já possuem planos de expressão e conteúdo acomodados cognitivamente nos indivíduos. Em outras palavras, podemos dizer que ao se atribuir um significado científico ao signo estudado promovemos uma desequilíbrio capaz de desencadear uma nova estruturação cognitiva no indivíduo.

Ao se fazer essa abordagem macroscópica da matéria – atribuindo significado científico aos signos – elucida a correlação representação semiótica. Para Hjelmslev (1979) o significado de signo se processa a partir da solidariedade entre o plano de

expressão e o plano de conteúdo. Tal solidariedade entre os planos é denominada de função semiótica. O plano de conteúdo se configura na organização linguística capaz de projetar para além do signo uma grandeza. Essa grandeza subsidia a delimitação representacional do signo. O plano de expressão abrange o sentido e representação abstrata do conteúdo. Pautar o início do LD na compreensão da grandeza de um signo direciona o leitor/estudante a fazer uma transição entre dois mundos – o macroscópico e o microscópico. Essa transição é apresentada de forma sutil no LD a partir da explicitação da linguagem química trabalhada no capítulo 03. Os signos químicos passam, então, a serem organizados a partir de uma **linguagem própria** e **representação própria**. Observamos, dessa forma, a concatenação entre o plano de expressão e de conteúdo se formatando na singularidade da função semiótica, proposta por Hjelmslev (1979). A linguagem química representa a concretude do conteúdo, enquanto a representação química dos constituintes da matéria se formatam como o modelo abstrato da imagem psíquica que deverá ser elaborada na estrutura cognitiva do sujeito para delimitar o desenvolvimento do conhecimento químico. Exercitar o leitor/estudante nesse processo significa direcioná-lo para uma perspectiva abstrata da matéria colocando em evidência abordagens Representacionais, Teóricas e Fenomenológicas, como destaca Mortimer, Machado e Romaneli (1999), o que exige uma construção abstrata que permita aos sujeitos dar significado ao conteúdo estudado.

A abordagem dos modelos atômicos é elucidada de forma implícita no capítulo 04, pois a explicação de fenômenos observáveis a olho nu é deduzida a partir da compreensão teórica do comportamento das partículas à luz da cinética dos gases. O conteúdo elenca uma variedade de signos como **volume, temperatura e pressão**, além de suas representações gráficas, que sustentam a abordagem teórica do conceitos e comportamento dos gases. Isso nos permite fazer uma extrapolação teórica, pois quando Saussure (2012) nos diz que o circuito da fala pressupõe a associação entre os conceitos e as imagens psíquicas desencadeadas através da comunicação, o teórico suíço afirma que os signos linguísticos se tornarão significativos a partir da inter-relação entre conceito e imagem acústica. Isso corrobora o exercício que o livro didático faz ao promover um diálogo entre os conceitos químicos e suas representações gráficas. A abstração se formata de forma emergente no capítulo 05 com a discussão dos 5 principais modelos atômicos – Dalton, Thomson,

Rutherford, Bohr e o modelo Quântico. Assim como nos capítulos anteriores há uma constante vinculação entre teoria e modelo. Os signos vão se acumulando ao longo da apresentação dos modelos e conceitos como: **esfera maciça, partículas, cargas, radiação, elétrons, núcleo, camadas, energia**. Assim, os signos apresentam a necessidade de serem dialogados cognitivamente para a formatação do conceito de **átomo** a partir da amplitude de significações. Observamos em todas as teorias atômicas apresentadas a distinção de um modelo. Consideramos essa abordagem destoante dos capítulos anteriores, pois entendemos que apresentar todos os modelos atômicos de forma hierárquica e linear entrelaça planos de expressão e conteúdo que são distintos para um mesmo signo. Apesar do LD ser bastante cuidadoso com o desenvolvimento do conhecimento químico, o conteúdo de modelos atômicos é apresentado centralizando um signo (**átomo**) e multifacetando sua significação a partir de modelos cada vez mais complexos.

Considerações Finais: A análise semiótica dos modelos atômicos presentes na coleção didática Química Cidadã nos permite dizer que os leitores/estudantes estabelecem relações entre os aspectos Representacionais, Teóricos e Fenomenológicos em um exercício constante de abstração teórica. Isso permite aos estudantes compreenderem signos com significados científicos capazes de formatar imagens psíquicas expressivas na estrutura cognitiva dos estudantes. No entanto, ao se discutir os modelos atômicos os autores consideram o exercício abstrato em sua forma mais complexa, entrelaçando múltiplas significações para um único signo. Visualizamos que essa abordagem do conteúdo Modelos atômicos poderia ser desenhada de forma dialogada com os capítulos iniciais desmembrando o exercício abstrato com interlocuções mais expressiva do mundo macro e microscópico.

Referências Bibliográficas

- EICHLER, M. Os modelos abstratos na apreensão da realidade química, **Educación Química**, vol. 12, número 3, pp. 138-148, 2001.
- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.
- MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H., ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do estado de Minas Gerais: Fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, nº23, vol.2, 2000.
- PIERCE, C. S. **Semiótica**, 4ª edição, São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SANTOS, W.L.P. e MÓL, G. S (Coord.). **Química Cidadã**. Vol.1, 2ª edição, São Paulo: Editora AJS, 2013.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**, 28ª edição, São Paulo: Cultrix, 2012.
- TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª edição-17 reimpressão, São Paulo: Atlas, 2008.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

FREITAS, Nathalya Lemes²; SANTANA, Alba Cristhiane³.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica – Professor de Língua Portuguesa –
Educação Inclusiva

Justificativa/Base Teórica

O objetivo deste estudo foi a investigação do processo de mediação pedagógica na Educação Inclusiva, tendo em vista as estratégias e concepções de mediação pedagógica dos professores de língua portuguesa da Educação Básica.

Em relação à concepção de mediação pedagógica, nos apoiamos nas discussões de Almeida e Mahoney (2007); Freire (1997) e Leite (2006) que apontam o papel fundamental da mediação do professor no processo ensino-aprendizagem, com evidência para as marcas afetivas que essa mediação possibilita. O conhecimento a respeito da mediação parte dos estudos de Vigotski (2003), o autor defende que a relação entre o sujeito e o mundo é mediada por instrumentos e signos, os quais atribuem um sentido e um significado aos fenômenos.

A fundamentação sobre a Educação Inclusiva, especificamente a Educação Especial, parte da definição apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se refere a inclusão de alunos a fim de atender suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Segundo Leite (2006) a mediação do professor abrange os objetivos de ensino, os procedimentos de ensino e de avaliação, o material didático adotado e a relação vivenciada com os alunos. Dessa forma, o professor pode contribuir para que o aluno estabeleça relações positivas (ou não) com os conteúdos escolares, e as decisões que toma em relação à mediação é fundamental para a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

¹ Resumo revisado pela professora-orientadora do projeto: Dr^a Alba Cristhiane Santana da Mata

² Aluna Bolsista do Prolicen/UFG da FE – email: nathalya.freitas@hotmail.com

³ Professora-Orientadora da FL – email: albapsico@gmail.com

Nas discussões sobre a inclusão, Mantoan (2008) destaca que o processo ensino-aprendizagem dos alunos da inclusão deve procurar a transformação do aluno e a democratização do ensino. Assim, o professor precisa rever os significados que atribui aos alunos da inclusão e buscar instrumentos e procedimentos que contribuam com processo educativo dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1997).

O cenário educacional brasileiro vive nas últimas décadas um movimento de inclusão de pessoas com deficiência, amparado pela legislação em vigência, a qual estabelece que a educação dessas pessoas deva ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2001). Essa proposta de pesquisar sobre a mediação pedagógica vai de encontro a esse contexto, pois pode contribuir com conhecimentos acerca dos fatores envolvidos com o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente, evidenciar conhecimentos, competências e habilidades que devem ser abordadas no processo de formação docente.

Objetivos

O objetivo geral do estudo foi investigar as características da mediação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa no processo de Educação Inclusiva no ensino fundamental. E os objetivos específicos foram: a) Investigar a mediação pedagógica dos professores de língua portuguesa na educação inclusiva, por meio de observação das estratégias de ensino e do material didático; b) Identificar a mediação pedagógica dos professores de língua portuguesa na educação inclusiva, por meio de observação da relação entre professor regente, professor de apoio e alunos; c) Analisar a mediação pedagógica dos professores de língua portuguesa na educação inclusiva, por meio das percepções e concepções de professores e alunos.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa, baseada na abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2003).

O estudo foi realizado no contexto da educação básica, em um Colégio Estadual⁴ localizado no município de Goiânia. É um colégio que funciona em período integral, possui aproximadamente oitocentos alunos e cem funcionários. A instituição

⁴ O nome do Colégio não será apresentado devido à necessidade de preservar a identidade dos participantes do estudo.

atende do segundo ano da primeira fase do ensino fundamental até o nono ano da segunda fase do ensino fundamental.

Os participantes da pesquisa abrangeram: duas professoras regentes, duas professoras de apoio e duas alunas da educação inclusiva.

O estudo foi composto por um conjunto de procedimentos, todos antecedidos pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e abrangeram:

- a) Observação: das aulas de língua portuguesa das alunas-participantes. As observações ocorreram entre os meses de outubro e dezembro, com o objetivo de investigar as características da mediação pedagógica, do material didático adotado e as características da relação entre professor regente, professor de apoio e alunos.
- b) Questionário: aplicado a todos os participantes, conforme previamente combinado com a instituição de ensino e os participantes. O objetivo deste procedimento foi investigar as percepções dos participantes sobre o processo de mediação pedagógica no ensino de língua portuguesa com os alunos da inclusão
- c) Entrevista semiestruturada: foram realizadas entrevistas com as professoras-regentes de língua portuguesa, em local e horário previamente combinado. O roteiro da entrevista foi elaborado com o objetivo de identificar as concepções e percepções das profissionais sobre a mediação no ensino de língua portuguesa na educação inclusiva.

As informações foram analisadas e discutidas a partir de duas categorias: a) Caracterização do processo de inclusão de duas alunas no ensino fundamental; e b) Percepções de professores e alunos sobre a inclusão no ensino fundamental.

Resultados/Discussão

- a) Caracterização do processo de inclusão de duas alunas no ensino fundamental: tem o objetivo de compreender o perfil das pessoas que participam desse processo, considerando principalmente, a formação e preparação dos profissionais para lidar com a inclusão.

O contexto do qual a pesquisa foi realizada foi um colégio da rede estadual de educação em tempo integral localizado em Goiânia. O colégio dispõe de uma Coordenação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que trata dos interesses dos alunos da inclusão. Para receber o atendimento educacional especializado o aluno precisa ter laudo médico que comprove a necessidade. Uma

vez por semana a equipe multifuncional visita o colégio para acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos.

As professoras-regentes possuem mais de dez anos de experiências em sala de aula e mais de 5 anos de experiência com alunos da inclusão. Mas não possuem curso específico para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

As professoras de apoio possuem mais de quinze anos de experiência no ambiente escolar e mais de três anos atuam como professora de apoio. Possuem curso de capacitação para atuar na educação inclusiva oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE).

As alunas participantes têm de 11 a 14 anos de idade. São alfabetizadas. Ambas são acompanhadas por professores de apoio da rede pública desde o ingresso escolar. As necessidades especiais das alunas envolvem retardo e transtorno do desenvolvimento psicológico que afetam levemente o físico.

As estratégias de ensino e o material didático usados em aula não são adaptados para as necessidades das alunas. A relação entre professor-regente e professor de apoio é distante, a responsabilidade sobre a mediação pedagógica para as alunas da inclusão fica sob a responsabilidade das professoras de apoio.

b) Percepções de professores e alunos sobre a inclusão no ensino fundamental: que apresenta as informações construídas nos questionários e nas entrevistas sobre as percepções dos professores e alunos sobre as condições do processo de inclusão de duas alunas no ensino fundamental, com foco nas aulas de língua portuguesa.

As aulas, segundo as professoras-regente, são algumas vezes preparadas em conjunto com as professoras de apoio. Segundo as professoras de apoio e alunas essa preparação de aula nunca acontece.

As professoras-regentes não souberam responder sobre as necessidades das alunas da inclusão e recorrem às professoras de apoio para a mediação com elas. As professoras de apoio entendem que a educação inclusiva é fundamental para que os alunos possam respeitar a diversidade e superar suas limitações.

Considerações Finais

Observamos que as professoras-regentes de Língua Portuguesa não apresentam estratégias ou material didático específico para trabalhar com as alunas da inclusão. São as professoras de apoio que se responsabilizam por essa tarefa, no

entanto, o trabalho que desenvolvem não segue especificamente o conteúdo da aula ministrada pelas professoras-regentes.

Identificamos que a relação entre as professoras-regentes e professoras de apoio é distante, raramente são feitas atividades em conjunto para atender as necessidades educacionais especiais das alunas, o que afeta o processo de ensino-aprendizagem das mesmas.

Os participantes percebem que a educação inclusiva é uma forma de educar em um mesmo contexto escolar respeitando a diversidade. Percebemos também, que nesse contexto a educação inclusiva não recebe o devido investimento, a mediação pedagógica não é adaptada para os alunos da inclusão.

Levantamos a hipótese que os professores-regentes não tiveram em sua formação disciplinas e conteúdos que contribuíssem para a sua atuação na educação inclusiva. Por isso, em um novo projeto vamos investigar a Formação de professores, considerando os desafios e as possibilidades para mediação pedagógica na educação inclusiva.

Referências

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

LEITE, S.A.S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). O desafio das diferenças. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 29-42.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

VISIBILIDADE MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O REPERTÓRIO PARA PIANO DA *BELLE ÉPOQUE* BRASILEIRA

PEREIRA, Paulo Vitor (Bolsista)¹

ROSA, Robervaldo Linhares (Orientador)²

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos desafios do ensino musical escolar, a apreciação musical mostra-se como um dos mais desafiantes, pois envolve, por parte dos ouvintes, a necessidade de conhecimentos pré-adquiridos, como também a concentração no momento da escuta. Tudo isso está relacionado à questão do repertório que será abordado no momento da apreciação musical e a construção dos conceitos envolvidos.

Sendo assim, o repertório para piano da *belle époque brasileira* surge como uma possibilidade extremamente significativa para se trabalhar com apreciação musical na educação básica. Não somente por se tratar de uma época riquíssima da música nacional, mas por conter, também, personagens de extrema importância, tanto para a época quanto para as gerações subsequentes da música brasileira.

Entretanto, ao se pensar na lida com apreciação musical, o pesquisador interessado encontra uma quantidade de material à sua disposição bastante limitada. Por isso mesmo, foi necessário um levantamento concernente ao assunto em revistas acadêmicas da área de Música. Também levou-se em consideração a reflexão sobre escuta musical, com o objetivo de se pensar uma proposta de apreciação musical com o repertório da *belle époque brasileira* que poderá ser utilizada futuramente na educação básica.

¹ Aluno do curso de Licenciatura em Música – Instrumento: Trompete, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: paulimtrompete@gmail.com.

² Professor Adjunto das disciplinas do Eixo Musicológico da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. E-mail: robervaldolinhaires@gmail.com.

JUSTIFICATIVA

Quando se pensa em apreciação musical, talvez a primeira coisa que vem à mente seja a questão do repertório. Como a música brasileira quase nunca é privilegiada em cursos dessa natureza, consideramos oportuno a inclusão desse repertório na sala de aula. Um período próspero de nossa cultura, conhecido como *belle époque*, vivido de forma intensa na cidade do Rio de Janeiro, destacou-se por ter sido momento de grandes transformações. Rosa (2014), comentando acerca desse período, entende que:

No final do século XIX e início do século XX, a cidade do Rio de Janeiro, epicentro da cultura nacional, viveu um momento de grande efervescência política, social, urbana e cultural. Citem-se a abolição da escravatura, a proclamação da República, o desenvolvimento industrial, o avanço acelerado do mercado interno, a imigração em massa e a intensificação do crescimento urbano. (Rosa, p. 99)

Em sintonia com este raciocínio, Carvalho (2012) descreve uma série de eventos que efervescia na capital federal do fim do século XIX, como o crescimento demográfico desenfreado, imigração descontrolada, economia desordenada, e a implantação do governo provisório da república recém-proclamada. Foi neste ambiente de partição, construção e reconstrução, que brotou a *belle époque* brasileira. A princípio, o nome parece uma ironia para o momento social que está sendo vivido, no entanto, a busca dos intelectuais e integrantes dessa sociedade por um ideal de tranquilidade e pureza o justifica.

Paris, berço do ideal de *belle époque*, era a capital mundial do desenvolvimento, artes e concentrava a primazia cultural da época. Não obstante, o Rio de Janeiro, considerado a “Paris brasileira”, concentrava o poder econômico, político, administrativo e cultural do país. Paris como referencial cultural era copiada por todo mundo e o Brasil não foi diferente, principalmente com o frenesi republicano e o desejo de mudança que envolvia a burguesia da época. Com isso, a capital fluminense se reconfigura no ideal parisiense impresso na cidade nova afastando dos grandes centros comerciais e da burguesia os mais humildes e *bestializados*.

No cenário em tela, o piano tornou-se uma mercadoria fetiche objeto de desejo da sociedade burguesa que tinha ali um item de luxo e representação da elitização

cultural para a qual buscava-se. É neste ponto que surge um dos mais importantes personagens musicais deste período, o pianista (ROSA, 2014). O pianista era, grosso modo, o tocador de piano que exercia a atividade de ambientar musicalmente os mais diversos ambientes, de salas de cinema mudo a cafeterias, de bares e cafés às editoras de música.

Tendo em vista a limitação de referências à temática apreciação musical, revelou-se como necessário a revisão do assunto, o que por si só demonstrou a relevância da abordagem em tela.

Copland (1974) divide a apreciação musical em três planos: expressivo, sensível e musical (p. 11). O autor explica o processo de escuta e ressalta que apesar da divisão, a escuta acontece de forma homogênea, sendo necessária esta divisão, portanto, apenas para facilitar a compreensão do processo de escuta. É extremamente importante conhecer e entender o processo de escuta, pois possibilita uma melhor organização dos conteúdos a serem abordados para a construção do aprendizado da apreciação.

Hoje temos música presente em todos os lugares, supermercados, shoppings, restaurantes, lanchonetes, sorveterias etc, e muitas vezes essa música preenche um espaço e está presente para trazer conforto, tranquilidade ou animar o ambiente. Também temos, de forma abundante, a música do rádio e *smartphones*. Essa música voltada para a satisfação pessoal enquadra-se, conforme Copland (1974) no plano sensível, pois o ouvinte se entrega à música sem necessidade de concentração em seu conteúdo. É a maneira mais fácil e comum nos dias de hoje de se consumir música. Já no plano expressivo, o autor coloca o ouvinte (apreciador) em posição ativa de entender e desvendar o significado por trás dos sons, traduzindo em palavras os sentimentos e sensações transmitidas. Tal abordagem traz sentido ao que se ouve e é neste ponto que o *facilitador* é de crucial importância, não para oferecer o sentido final, mas como forma de possibilitar os caminhos necessários para que o ouvinte possa alcançar este objetivo. Para finalizar, o autor apresenta o plano puramente musical, que diz respeito às técnicas envolvidas para a construção musical e, por isso mesmo, demonstra pouca aplicabilidade para a apreciação musical na educação básica.

OBJETIVOS

- Refletir sobre apreciação musical na Educação Básica;
- Dar visibilidade ao repertório para piano solo da *belle époque* brasileira em atividades de apreciação musical;
- Refletir sobre a importância da música brasileira;
- Colaborar para a ampliação da capacidade crítica de alunos-ouvintes.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido em oito etapas, a saber; 1) pesquisa sobre a conjuntura histórica e o respectivo contexto da *belle époque* brasileira; 2) pesquisa sobre as músicas para piano da *belle époque* brasileira; 3) pesquisa sobre apreciação musical; 4) levantamento sobre apreciação musical em revistas científicas da área de Música, como OPUS, ABEM, HODIE e PER MUSI; 5) elaboração de um questionário a ser aplicado aos alunos que terão as aulas de apreciação musical; 6) definição do repertório potencialmente relevante a ser trabalhado nos encontros com os alunos, tendo em vista as músicas para piano da *belle époque*; 7) colaborar com o professor orientador na produção de material didático; 8) produção de relatório final sobre apreciação musical na Educação Básica.

RESULTADOS

O trabalho foi bastante produtivo, visto que foi possível construir um projeto piloto sobre apreciação musical a ser utilizado na educação básica, tendo como ênfase o repertório para piano da *belle époque* brasileira. Ficou clara a escassez de material referente à apreciação musical. Pautou-se pelo objetivo de privilegiar a escuta atenta, em que os alunos poderão identificar elementos da música, tais como: melodia, ritmo, forma, timbre. Também levou-se em consideração a função dos instrumentos que compõe a formação tradicional do Choro, a saber, a formação *pau e corda* (flauta, cavaquinho, violão sete cordas), em que a flauta faz a melodia, o cavaquinho o acompanhamento rítmico e o violão de sete cordas as baixarias. A contextualização histórica é ponto de relevância dentro da proposta, uma vez que pode possibilitar outro olhar à música brasileira, levando os alunos a conhecerem

um novo repertório musical, no mais das vezes escamoteado pela indústria cultural. Assim, acreditamos ser possível os alunos deixarem de ser ouvintes leigos, pois poderão conseguir identificar cada elemento, e analisar de forma sucinta uma música, ou seja, passarão a ter uma apreciação musical.

CONCLUSÕES

A Apreciação Musical é uma das ferramentas mais acessíveis para se trabalhar educação musical no Ensino Básico. Pois, muito embora ouvir música seja um hábito cada vez mais presente na sociedade, apreciar a música ainda não o é. Hoje em dia a população está sempre relacionando a música como complemento de algo, seja ele para fazer alguma propaganda, ou para criar clima agradável em um shopping, por exemplo. Talvez por ter um fácil acesso, as pessoas acabam deixando a música à margem, ou seja não apreciam a música na sua total expressividade.

O trabalho concluído trouxe muitos resultados positivos, principalmente no que tange à sua futura aplicação para alunos da educação básica que participarão da pesquisa em uma fase posterior. A apreciação musical é uma ferramenta poderosa para podermos obter um ensino de qualidade no que se refere à educação musical. Esse trabalho aponta um caminho rico para o futuro da educação musical no Ensino Básico, visto ser uma ferramenta de fácil acesso, a despeito do pouco material para auxiliar os professores no ensino.

REFERÊNCIAS

CARVALHO J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

COPLAND A. *Como ouvir e entender Música*. Trad. Luiz Paulo Horta. São Paulo: Arte nova 1974.

ROSA R. L. *Como é bom poder tocar um instrumento: o pianeiros na cena urbana brasileira*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

DANÇA E INFÂNCIA: EM CENA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE GOIÂNIA*

COELHO, Priscilla Gomes¹, ALMEIDA, Fernanda de Souza². SÁ, Andreza
Lucena de³.

Palavras-chave: dança, educação infantil, criança, formação de professores.

Justificativa/Base teórica. Tomando por base a tese de doutoramento de Andrade (2016), identificamos em sua pesquisa, a escassez de valorização da dança como linguagem artística e área de conhecimento pelos professores, em especial, os de educação infantil; incluindo a pouca ou nenhuma vivência em suas graduações e cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, de disciplinas relacionadas a este saberes. Reconhecemos, portanto, nesse contexto, a necessidade de ampliar o olhar dos docentes de modo a favorecer a dança na educação infantil.

Tamanha importância baseia-se nas Políticas Públicas Educacionais em voga para a Arte, Educação Infantil e Formação de Professores executado por leis como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Lei 13.278/2016, Plano Nacional de Educação 2014-2024, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular (3ª edição, 2017), entre outras. Leis estas que, estão provocando alterações na configuração curricular. Desse modo, é imprescindível a oferta de múltiplas vivências pautadas nos elementos gerais e nas diferentes manifestações da dança, dialogando com as outras linguagens, de forma a promover um contato mais sensível, criativo e investigativo do/com o corpo e suas possibilidades de movimentação.

* 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: allicsirpballet@gmail.com. ² Voluntárias da pesquisa e Acadêmica do curso de licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). E-mail: andrezalucenadesa@gmail.com. ³ Professora mestre da do curso de licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD). Coordenadora da pesquisa e do projeto de extensão Dançarelado. E-mail: fefalmeida@gmail.com

Sob tais perspectivas, compreendemos que o compartilhamento de experiências práticas em dança na escola pode coadjuvar para a inserção da dança no currículo como área de conhecimento e, por conseguinte, favorecer a formação de professores que atuam e que atuarão nessa área; bem como servir de contributo às reflexões sobre infância, a arte, a criança, corpo e movimento.

Ademais, após buscas realizadas nas bases virtuais de dados como Google Scholar, Engrupe, CONFAEB, COPEDI e outros, identificamos 48 textos, entre teses, dissertações e artigos científicos, numa investigação sobre as possibilidades da dança na educação infantil. Diante desse panorama incipiente de publicações, inclusive ausência total acerca da cidade de Goiânia e a demanda da área de formação de professores e práticas educativas com a infância; surgiu a problemática: “Como as instituições públicas que atendem a criança de educação infantil na cidade de Goiânia dialogam a dança em seu cotidiano educacional?”.

Objetivo. Esta pesquisa tem por objetivo compreender as diferentes maneiras com as quais a dança tem sido ofertada na Educação Infantil.

Metodologia. Este trabalho partiu de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, com caráter de estudo de caso, pois almejou “desenvolver hipótese, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno para realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (MARCONI e LAKATOS, 2012, p.70). A natureza da pesquisa nos permitiu constatar uma aproximação ao tipo “estudo de casos múltiplos” posto que, ao recorrer à literatura estudada sobre dança e educação infantil, deparamo-nos com seis grupos de possibilidades de mediação dessa linguagem no ambiente educacional infantil (área de conhecimento; atividades musicais; expressão cultural; catarse; produto artístico e meio).

Com isso, o projeto da pesquisa foi elaborado e encaminhado à Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia com a solicitação de autorização para investigarmos 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), distribuídos por diferentes setores da cidade, garantindo uma maior abrangência de possibilidades e variedades de situações.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário, elaborado a partir da dissertação de mestrado de Sgarbi (2009) e de um levantamento de indagações acerca do tema, selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em sua maioria recorreremos à perguntas abertas, sendo também utilizadas perguntas fechadas; dispo de alternativas fixas, onde o participante escolheu entre as opções “sim” e “não”. As questões tangeriam informações sobre os dados pessoais, profissionais e de formação dos participantes; acesso às leis e documentos que dissertam sobre a educação infantil e desenvolvimento de estudos/pesquisas em dança; prática de atividades físicas, artísticas e o hábito da apreciação estética; concepções de criança, linguagem corporal e dança; objetivos da dança com educação infantil, se esta linguagem permeia as pratica pedagógica e como; e, se o participante visualiza outras possibilidades da dança com os pequenos, além das que já pratica.

Para ampliar a confiabilidade do instrumento aplicamos dois pré-testes em contexto semelhante, porém, não participante da inestigação, na intenção de verificar quaisquer componentes que inviabilizassem a inferência dos dados.

Na sequência, contactamos, por telefone, as diretoras e/ou coordenadoras dos 16 CMEI's, explicando a pesquisa. Enviamos os questionários por e-mail juntamente com uma carta-convite e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Contudo, mediante o contexto educacional nacional e municipal de paralisações, greves, ocupações e falta de profissionais, verbas e precarização do trabalho docente em que se encontra Goiânia, metade das instituições renunciaram a pesquisa, permanecendo 8 CMEIs, o equivalente a 7% do total; isso nos permitiu um número de 53 questionários respondidos.

Os participantes foram os professores regentes, concursados da rede publica municipal da cidade de Goiânia e lotados em uma das 8 instituições integrantes da pesquisa; excluídos portanto professores auxiliares, posto que suas atribuições tangenciam as decisões dos docentes regentes.

Por fim, destacamos que este estudo integrou o projeto de pesquisa trienal “Dançarelado: a práxis artístico-educativo em dança com crianças”, coordenado pela prof^a Fernanda de Souza Almeida e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o nº 51819415.60000.5083; garantindo assim, aos

participantes, bem-estar, integridade e anonimato, sob risco mínimos e benefício de ofertar uma devolutiva dos resultados, contribuindo com a formação continuada dos profissionais.

Análise e Discussão dos dados. Para esta fase da investigação utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como técnica de organização e interpretação das respostas, que fora dividida em 4 etapas:

- 1) fotocópiação do material, possibilitando a manipulação e preservação dos originais, acompanhado de leitura flutuante para conhecer o contexto e extrair as primeiras impressões;
- 2) identificação dos grupos temáticos que reúnem os conceitos centrais sobre práticas educativas em dança com a educação infantil, definindo as categorias *a priori* partindo do referencial teórico: Dança com área de conhecimento, Dança como atividades musicais, Dança como expressão cultural, Dança como catarse, Dança como produto artístico e Dança como meio.
- 3) releitura dos questionários buscando as unidades de sentido previamente elencadas e de termos não contemplados.
- 4) estabelecimento de uma legenda com cores aleatórias à cada categoria, para grifarmos as unidades de sentidos presentes nas questões 12 a 17. Para as perguntas de 1 a 7 realizamos gráficos por se tratar de dados qualitativos e, para as questões 8 a 11 estabelecemos relações entre os dados e destacamos informações a respeito de concepções de arte/dança, movimento e criança.

Nesse processo, identificamos que a dança está inserida no cotidiano dos 08 CMEIs pesquisados; entretanto, com opiniões diversas e contraditória, mas, em sua maioria, como um meio para atingir conteúdos pedagógicos e em atividade de musicalização. Tais iniciativas não podem ser desvalorizadas e revelam a abrangência de uma área; contudo a dança como arte, com seus elementos próprios, metodologias e processos de criação, ainda está pouco presente nesses universos educacionais.

Considerações finais. Notamos a presença de práticas diversas, multiconceituais e multifacetadas em dança com as crianças. Muitas delas se distanciam das recomendações dos documentos nacionais e municipais para a Educação Infantil, uma vez que priorizam o passo, a elaboração de coreografias

e reprodução das letras das músicas. Nesse sentido, os docentes apontam a necessidade de um conhecimento mais específico acerca da arte, em especial da dança; assumindo que poderiam proporcionar oportunidades mais ricas às crianças se possuíssem, no curso de pedagogia, formação que ampliasse seus saberes sobre as linguagens artísticas.

Uma necessidade de aprimorar e aprofundar o encontro entre a dança e a pequenada a partir de um ambiente de produção artística que parta das vivências da criança, na qual ela seja autora de sua própria história, sua própria dança, experimentando a criação e ampliando suas perspectivas sobre si, o outro e o mundo (ALMEIDA, 2013).

Referências.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 254 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Carolina Romano. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** de 26 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC/SEF, junho de 2014.

_____. **Lei no 13278.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. 02 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Consulta pública. 3ª versão. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed 70, 1977.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança:** reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2009.

OS SABERES INICIAIS ACERCA DOS PRINCIPAIS CONCEITOS ACADÊMICOS E LITERÁRIOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SAÚDE, DE ACADÊMICOS MATRICULADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (MODALIDADE PRESENCIAL) DA FEFD E DO CAMPUS JATAI.

Acad. Bolsista - Raphael Henrique Cordeiro Rossi – FEFD - raphaelhenriquerossi@gmail.com Orient. Prof. Francisco Luiz De Marchi Netto FEFD – demarchiufg@gmail.com

Palavras chave – saberes – acadêmicos – educação física – saúde

Introdução

O presente estudo tem como objeto de investigação analisar a compreensão e o entendimento que os alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de educação física e dança – FEFD/UFG e do campus Jatai UFG, possuem acerca dos principais conceitos descritos na literatura específica da área de conhecimento.

Tendo em vista que o objetivo principal, descrito no PPC vigente para a formação de professores em Educação Física da FEFD, aponta para:

[...]uma formação de professores que tenham capacidade de atuar nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade (Resolução CEPEC, 0715/2005).

O mesmo documento descreve ainda como outros objetivos (específicos) que apontam para a finalidade de (1) estimular o processo de reflexão crítica no sentido de compreender a gênese da existência social e cultural humana, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da educação, da escola e do saber; (2) promover uma formação docente enquanto elemento constitutivo do sujeito na formação da cultura mais elaborada; (3) desenvolver atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões; (4) proporcionar a articulação dos componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica.

O PPC da FEFD descreve ainda como *princípios norteadores da formação profissional* (grifos nosso) alguns aspectos como: *sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais; unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento*

quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo fundamental na escola; tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física junto aos demais *saberes* políticos, *científicos*, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários a formação de professores e a prática educativa escolar:

O curso de licenciatura plena em Educação Física tem como objetivo a formação docente pautada no desenvolvimento das seguintes *competências e habilidades* das quais destacamos aqui: Compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física; Compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade.

Neste sentido, torna-se pertinente indagar: Qual é o perfil dessa formação? Formamos professores ou profissionais em Educação Física para atuarem em espaços formais (escolas) e não formais (sociais)? Qual o grau ou nível de compreensão dos alunos acerca dos principais conceitos teóricos da literatura específica em educação física e saúde? Estas são questões relacionadas à formação profissional. Há, portanto, necessidade de reflexão sobre o perfil acadêmico e os *saberes curriculares da formação inicial de determinados conteúdos do currículo do curso licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG - FEFD/UFG* (grifo nosso) e também do curso de licenciatura em Educação Física da UFG Campi Jataí. No entanto, é importante destacar que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem consigo uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico ou como sistema de conteúdos voltados ao treinamento de atletas, e até mesmo um curso de instrução de exercícios físicos e outros temas do mesmo gênero.

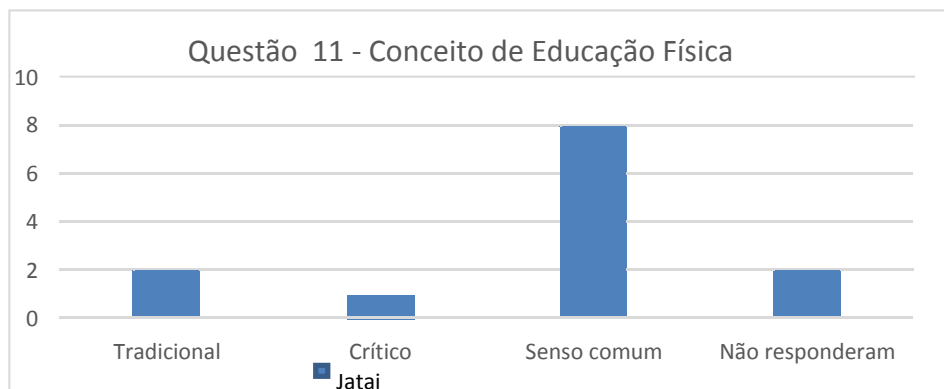
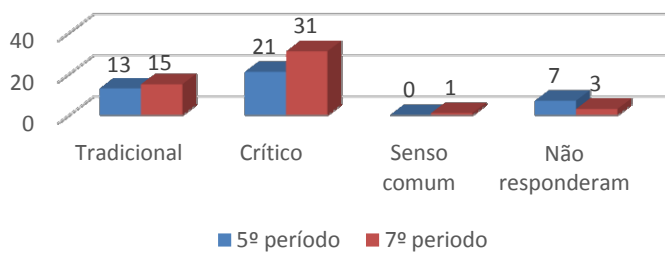
Quanto a metodologia, a presente pesquisa utilizará como método investigativo a análise de conteúdo por se constituir de uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, textos e entrevistas. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Para OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989) essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das

investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

A elaboração do questionário de pesquisa envolveu 2 partes distintas. A primeira com os dados referentes ao perfil dos entrevistados e a segunda parte de questões conceituais e acadêmicas referente aos conhecimentos específicos (conceitos literários) da área da Educação Física e da Saúde.

Por conta do tamanho permitido para elaboração do presente resumo, restringimo-nos inicialmente ao envio de alguns resultados, referente a segunda parte da pesquisa em questão, quais sejam, os conceitos de Educação Física; Saúde; respondidos pelos acadêmicos do curso, aos quais categorizamos como “críticos, tradicionais, do senso comum e não sabiam responder”. Seguidos de um dos conceitos críticos aos quais nos fundamentamos na literatura da área, para ilustração de como tem sido feita a categorização de cada um dos conceitos descritos pelos participantes da pesquisa. Na apresentação oral será apresentado os outros resultados da pesquisa.

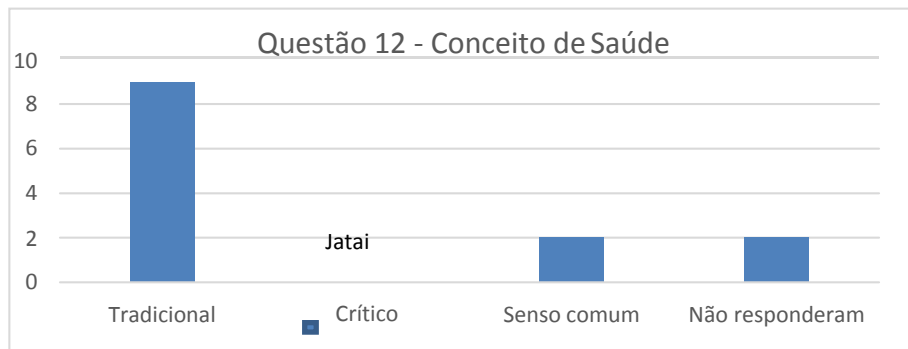
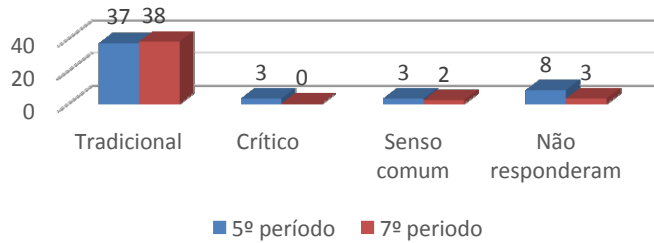
Questão 11. Conceitue “Educação Física”



Segundo o coletivo de autores, a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como:

jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Questão 12. Conceitue "Saúde"



Segundo a VIII conferência nacional de saúde, em sentido mais abrangente, a Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar desigualdades nos níveis de vida.

Considerações finais

Dos dados coletados e tabulados, podemos constatar, acerca dos conceitos descritos pelo grupo amostral participante tem-se que a maioria dos alunos, tem domínio teórico conceitual dos termos ou expressões referentes ao que seja Educação Física, Saúde, Exercício Físico e Atividade Física, tanto no campo das teorias críticas como tradicionais da área de conhecimento. Todavia, quanto ao aspecto relacionado à “promoção de saúde”, os dados ou respostas ficam no campo do “senso comum”, demonstrando uma fragilidade acadêmica do saber teórico conceitual e na formação do futuro professor para intervir como um trabalhador ativo e participativo numa equipe interdisciplinar de saúde. Por outro lado, esse fato compromete e fragiliza a formação acadêmica quanto aos princípios ou objetivos

previstos no PPC da Licenciatura em Educação Física, no que se refere a uma formação teórica sólida, voltada a uma ação profissional comprometida com as mudanças e transformações que o campo social e real carecem e esperam dos egressos desse curso. Todavia, o trabalho encontra-se concluído já com os dados referentes a jatai por questões de espaço para o resumo optamos por apresentar somente dois conceitos, o de educação física e saúde comentamos sobre outros conceitos também, porém na apresentação oral serão apresentados os conceitos restantes.

Referências

CARREIRO DA COSTA et al. **Formação de professores em educação física: Concepções, investigação**, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996.

CASPERSEN. C.J. et al. **Physical activity, exercise and physical fitness**. Public Health Reports, 1985.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS. Resolução CEPEC 0715/2005.

I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE, Carta de Ottawa, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE – BRASIL DF- VIII CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1986.

FONTE DE FINANCIAMENTO – PROLICEN/UFG.

OS CONCEITOS DE URBANO e RURAL E SUAS RELAÇÕES: ABORDAGENS PRESENTES NO ENSINO MÉDIO

MARQUES, Roberta Silva¹. **OLIVEIRA**, Karla Annyelly Teixeira de².

Palavras-chave: Ensino Médio, Cidade-Campo, Conceitos, Materiais didáticos

Justificativa/Base teórica:

O trabalho “Os conceitos de urbano e rural e suas relações: Abordagens presentes no Ensino Médio” é uma pesquisa de iniciação científica, que é integrante de um projeto maior intitulado “Conteúdos Geográficos nas Escalas Local/Regional, no Contexto Do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”. Este projeto principal é desenvolvido pelo grupo de pesquisa REPEC (Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade) coordenado pela professora Dr^a Lana de Souza Cavalcanti.

Para trabalhar Goiás e formular um material didático que possa auxiliar alunos e professores a suprir as carências dos conteúdos regionais percebe-se a relevância de trabalhar com a relação cidade e campo, tendo como consideração a presença das características de vida do campo na cidade e da cidade no campo, muito devido também as relações econômicas que Goiás tem através do uso do campo.

Então, as problemáticas são: Como os livros didáticos do Ensino Médio abordam o conceito de urbano e rural e suas relações? E como o PCN sugere os conceitos de Urbano e rural, e suas relações?

Para alcançar os resultados a metodologia adotada foi a qualitativa, que abre espaços para a construção do objeto, quem se utiliza da metodologia qualitativa busca a compreensão dos resultados através de questionamentos como ‘o porquê das coisas’ e ‘quais são as interpretações que decorrem’. Os dados são analisados qualitativamente e se valem de diferentes abordagens.

Para construir e obter os resultados foram utilizados procedimentos na pesquisa. O primeiro procedimento foi o levantamento bibliográfico de temáticas referentes ao Ensino de Geografia, Geografia urbana e Geografia Rural, práticas docentes e formação de professores. Em seguida a análise dos livros didáticos de Geografia destinados ao ensino médio, que são usados no ensino público da cidade de Goiânia perfazendo três coleções ao todo, estes livros seguem a aprovação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

dos anos de 2012 à 2015. O terceiro procedimento consistiu na análise do PCN (Parâmetro Curricular Nacional) para identificar como esse parâmetro aborda a temática urbano-rural e a quarta etapa é análise dos planos de ensino das disciplinas de Geografia Urbana e Geografia Agrária das Universidades UEG (Universidade Estadual de Goiás) e UFG (Universidade Federal de Goiás). E por último a observação das aulas e entrevistas com os professores.

Objetivo: Esta ação de extensão tem por objetivo Identificar como os conceitos de urbano e rural e suas relações são abordados no Livro Didático e no cotidiano escolar no contexto do ensino médio em Goiás

Metodologia:

Este trabalho de extensão fez parte da pesquisa sobre possibilidades de materiais didáticos para o ensino médio da rede de pesquisa e extensão REPEC. Levando em consideração a temática e o campo da pesquisa, foi adotado a metodologia do tipo qualitativa, a mais adequada para o tipo de trabalho proposto, considerando as orientações de especialistas, a exemplo de Godoy (1995), Ludke & André (1986), Martins & Bicudo, 1994 e Minayo, (2010)

A investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. A investigação nessa modalidade busca construir compreensão do objeto que vá além das informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois implica a emergência do novo, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica (Rey, 1998)

Os pesquisadores que utilizam a metodologia qualitativa buscam explicar o porquê das coisas, explicitando as interpretações decorrentes, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados são analisados qualitativamente e se valem de diferentes abordagens. Nesse contexto, os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa estão explicitados a seguir.

- a) Levantamento Bibliográfico: Foi realizado o levantamento bibliográfico acerca das seguintes temáticas: a) Ensino de Geografia, b) Geografia Urbana, c) Geografia Rural, d) prática docente e formação de professores e os documentos oficiais, como: a) os planos de ensino das universidades que foram avaliadas, b) livros didáticos que foram analisados.
- b) Análise de Livros Didáticos de Geografia: Foram selecionados três Livros Didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD) das edições 2012 e 2015, sendo estes: a) Geografia sociedade e cotidiano (2012), b) Geografia viver para aprender (2015) e Geografia: O mundo em transição (2012) os

livros didáticos circulam na rede estadual de Goiás e foram escolhidos com base na pesquisa da REPEC sobre quais os livros os professores utilizavam. Foram 3 coleções analisadas, cada coleção continha 3 volumes, sendo assim, foram 9 volumes analisados no total, a intenção foi analisar o campo nos livros didáticos correlacionando com a pesquisa já realizada por mim sobre conceito de cidade nos livros didáticos, para compreender como é a relação cidade e campo nos livros didáticos.

c) Análise do PCN: Foi identificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais quais as orientações para trabalhar a temática urbana e rural no Ensino Médio. O PCN (Parâmetros curriculares de Geografia são referências de temáticas para o professor trabalhar na sala de aula, a análise consistiu em verificar quais são as temáticas referentes a cidade e campo que são requeridas.

d) Análise dos planos de ensino: Foi realizada a análise dos planos de ensino das disciplinas Geografia Urbana e Geografia Agrária dos cursos de Geografia- Licenciatura da UFG (Universidade Federal de Goiás) e UEG (Universidade Estadual de Goiás), com o intuito de identificar como os conceitos de urbano e rural, e suas relações, são trabalhados na formação do docente em Geografia; foram obtidos 3 planos de ensino dois de Geografia agrária e um de Geografia urbana, todos os três correspondem ao ano letivo de 2016 das respectivas universidades.

e) Realização de entrevistas: Foram realizadas entrevistas com dois professores de Geografia de duas Escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado de Goiás situadas na cidade de Goiânia, na região noroeste da capital no período de Março e Abril de 2017.

f) Observação de aulas: Outro procedimento adotado foi a observação de quatro aulas de dois professores, dentro de um mês, a fim de compreender como os conceitos de urbano e rural, e suas relações, são trabalhados em sala de aula, esta a observação das aulas ocorreu também com a finalidade de conectar a entrevista com os professores com a prática da sala de aula.

Resultados/discussão:

Tendo em consideração a realização da metodologia proposta na pesquisa, constatou-se a relação das teorias sobre a relação cidade e campo com o documento de referência curricular, documento este que orienta professores na sistematização dos conteúdos, encontrando-se uma relação entre a formação dos conceitos também desde a conceitualização e formação de professores nas universidades, até a observação de aulas na escola juntamente as entrevistas realizadas com os professores.

No que tange as teorias e atuais debates e pesquisas sobre a relação cidade e campo, é possível constatar que existe a visão mais flexível em perceber que o campo e a cidade não são apartados como se defendia outrora. Em quase todas as menções sobre conceitualização de campo e cidade Lefebvre tem espaço garantido, e apesar de ocorrer a defesa por pesquisas recentes de que o campo e cidade encontram-se em relações mais próximas e tão enraizadas uma na outra que é quase impossível separar aspectos do campo na cidade e aspectos da cidade no campo, as análises e investigações nos livros didáticos que são o principal apoio didático em muitas escolas revela o contrário.

As três coleções analisadas: a) Espaço e vivência (2015), b) Geografia Sociedade e Cotidiano (2012) e O mundo em transição (2012) demonstram diferenças em certas abordagens e eixos temáticos, porém grande similaridade no que concerne a questão da modernização do campo, o campo como o local da produção de commodities e a cidade como o local de problemas urbanos, distante do campo e concentradora de trabalho. A perspectiva que Lefebvre (1969) defendia sobre o campo como local de trabalho manual e a cidade como local de trabalho intelectual é visivelmente perceptível. Por isso, perceber que existe um distanciamento dos artigos recentes com proximidade de 10 anos ou mais com o que o livro didático apresenta é tão fundamental para esclarecer que nem sempre os recursos didáticos materiais que possuímos garantem uma formação atualizada com as problemáticas atuais.

Identificar a sistematização na sala de aula foi tão importante quanto concatenar as ideias que os professores participantes da pesquisa esclareciam. Para a realização da pesquisa em sala de aula foram selecionados dois professores que ministram aulas de Geografia em duas escolas públicas e periféricas de Goiânia-Goiás. Na fala dos dois professores fica claro a espacialização que o livro didático toma na sala de aula, sendo um auxílio didático presente na sistematização dos conteúdos, outra similaridade é que ambos os professores citam o currículo de referência como principal orientação na escolha das temáticas que regem seus conteúdos. Sendo assim, para trabalhar a relação cidade e campo, tão presente nas dinâmicas espaciais hoje faz necessário repensar em como as articulações entre a formação de ensino e bases teóricas alcançam a sala de aula, em um conteúdo não mais dicotômico, mas em contante modernização do saber e significado de novas espacialidades.

Conclusões:

O que se pode refletir acerca da pesquisa, é na contribuição teórica e da realidade na escola, fazendo reafirmar a necessidade de trabalhar com conteúdos mais presentes

das circunstâncias que regem os alunos e a sociedade. A pesquisa colabora para a elaboração de um material didático voltado aos alunos do Ensino Médio, que exemplifiquem a relação cidade e campo não como uma dicotomia e realidades diferentes, mas, como um enlace de novas significações culturais e econômicas, colaborando assim com a base teórica da pesquisa maior, da qual esse projeto de extensão participa.

Referências

BRASIL, Parâmetro Curricular Nacional, 2016

LEFEBVRE, H. (1969). O direito à cidade. São Paulo: Editora Documentos

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Pesquisa Qualitativa em Psicologia

Fundamentos e Recursos Básicos – 2. ed. – São Paulo: Moraes, 1994.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12^a edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NARRATIVAS SOBRE O TRABALHO ESCRAVO NA HISTÓRIA E NA FICÇÃO E SUA SITUAÇÃO NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Luiza Marcia Rezende Silva, Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais,
luizamarcia.ufg@gmail.com

Samira Silva Petuba, Unidade Acadêmica de História e Ciências Sociais,
sspetuba@hotmail.com

Palavras-chave Consciência histórica, *narrativas*; *escravidão*; *Ensino Médio*.

APRESENTAÇÃO

Esse relatório busca apresentar o resultado de pesquisa desenvolvida junto a alunos do ensino médio buscando compreender o que vem sendo abordado sobre a história da escravidão. A proposta é entender através de narrativas dos alunos compreender o papel deste ensino na construção de sua consciência histórica sobre a temática.

A ideia é analisar as respostas dadas em instrumento de pesquisa para notar presença de elementos de narrativas de livros didáticos sobre o tema e também se há nelas elementos de narrativas ficcionais com as quais eventualmente tenham tido contato ao longo de suas vidas. Partindo do suposto que os alunos do Ensino médio já tiveram contato abundante, obras literárias, cinema e televisão, em que o trabalho escravo faz parte do enredo, quanto com estudos relativos à escravidão no ensino de História. Portanto o objetivo central desse artigo é buscar perceber junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio como as diferentes narrativas participaram do processo de construção de sua consciência histórica. A relação entre a narrativa ficcional e histórica é ponto relevante de debates entre diferentes correntes historiográficas atentando para o consenso que todas elas concorrem para forjar a consciência histórica dos sujeitos. Assim gostaríamos de compreender os papéis das diferentes narrativas juntos aos alunos, no que diz respeito ao tema escravidão para refletirmos em questões como: o real vivido e os tipos de percepções e análises dos mesmos sobre tais questões.

A proposta inicial sofreu cortes devido às circunstâncias que cercaram o desenvolvimento da mesma, quais sejam, greve dos professores da rede pública de ensino e também problemas de saúde e familiares enfrentados pela pesquisadora.

OBJETIVOS

- 1- compreender como narrativas ficcionais e de livros didáticos contatadas pelos alunos do ensino médio concorrem para a formação de suas consciências sobre o tema da escravidão.
- 2- saber se e como as narrativas históricas e ficcionais são utilizadas em sala de aula.
- 3-compreender o nível de conhecimento e consciência sobre a questão da escravidão alunos do ensino médio apresentam na escola onde fora aplicado o instrumento de pesquisa.

METODOLOGIA

Este relatório busca analisar o que vem sendo abordado sobre a escravidão no Ensino médio, e compreender como e quais narrativas sobre a escravidão os alunos tem contato e como as elaborações realizadas pelos alunos do terceiro ano do Ensino médio, do Colégio estadual Dom Emanuel em Goindira - Go evidenciam processos de formação de sua consciência histórica sobre o tema. Pretende também entender os dialogo entre narrativas ficcionais e os estudos feitos nas aulas de História sobre a escravidão influem no processo de formação de suas consciências sobre o tema.

A noção de consciência histórica que estaremos tomando como referência é inspirada nas compreensões de Rüsen(2007) ligadas à condição de orientação do sujeito das experiências no tempo a partir da aprendizagem histórica e sua condição de dar significados a elas :

A apropriação da história “objetiva” pelo aprendizado histórico é pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes na vida.(...)O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva.(...) O que ele precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica.(...) no passado apreende-se a qualidade temporal como um outro próprio, cuja alteridade especificamente histórica se torna um desafio intelectual para as representações do tempo que orientam o agir sério.(Rusen 2007, pags 107/108)

O enfoque no tema escravidão tem sentido à medida que, nos últimos anos, em especial após o centenário da abolição da escravidão, a História Social ofereceu ricas contribuições ao estudo do assunto. Baseados em fontes de pesquisas

documentais, os historiadores avançaram bastante nesta questão, valorizando-se fontes cartorárias, judiciais, fiscais e demográficas, abriram novos caminhos para o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Esses estudos apontaram para a importância do papel histórico desempenhado pelo negro, que, mesmo submetido à sociedade escravista, defendeu a tão sonhada liberdade através de estratégias construídas por ele a partir das percepções que tinha sobre o ser livre.

Se a didática da escola é uma disciplina que media o trânsito entre História acadêmica, aprendizado histórico e educação escolar, então esse intercâmbio de conhecimentos não deve ser desprezado no ensino de História tampouco a didática da história deve ser vista como um conhecimento menor que o acadêmico.

Foi realizada uma imersão na escola Estadual em uma turma de ensino médio, foi aplicado um instrumento de coleta de dados para estabelecer um estudo comparativo entre o modo como os jovens lidam com narrativas ficcionais e narrativas de historiadores sobre um mesmo tema, realizando um estudo sobre a escravidão, utilizando materiais oriundos do campo histórico e do campo ficcional, percebendo como os alunos estabelecem diferenças e semelhanças entre diferentes narrativas. Buscando compreender, através dos tipos de narrativas que elaboram sobre o tema escravidão as relações que tecem entre as narrativas históricas e ficcionais, refletindo sobre a utilização de obras ficcionais do ensino de História.

Buscamos compreender que tipo de consciência histórica os alunos têm sobre a escravidão no Brasil e como isso se manifesta no modo como elaboram e narram o assunto, identificando no conhecimento histórico fonte principal de constituição do pensamento histórico, que por sua vez, define a maneira e a postura do aluno perante suas experiências sociais e temporais.

É importante justificar que a metodologia sofreu alterações em relação ao plano inicial do projeto devido a uma greve que teve em algumas cidades do estado de Goiás, inclusive Catalão, com isso não pude colocar em andamento todas as etapas propostas, porque tive que mudar parte do cronograma e começar um projeto novo em uma outra escola da região que não estava em greve e pouco tempo essa mesma escola que eu estava desenvolvendo a atividade entrou de férias. Por esse motivo o cronograma metodológico não pode ser desenvolvido em sua totalidade. Além dos contratempos com a greve enfrentei problemas familiares e de saúde que dificultaram o desenvolvimento do projeto.

ANÁLISE DE DADOS

Foi elaborado e aplicado aos alunos em uma turma de ensino médio um questionário que visava tentar compreender como se desenvolveu cotidianamente o ensino de História. Uma das chaves da questão, seria entender de que forma se deu o processo de aprendizagem histórica no trajeto escolar percorrido.

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Narrativas sobre o trabalho escravo na história e na ficção e sua atuação na formação da consciência histórica de alunos do Ensino médio.

1-Ao longo Ensino Médio, em que ano você estudou sobre a escravidão?

2-Redija um pequeno texto falando o que aprendeu em seus livros e aulas de história até hoje.

3-Você já assistiu filmes ou leu livros de literatura que tenham a escravidão no Brasil como tema? Qual? Quando assistiu/leu?

4-Redija um pequeno texto falando o que você aprendeu com essas linguagens?

5-Você acha que suas experiências sobre a escravidão te influenciaram em alguma ocasião da sua vida?

Resultados do questionário: turma 3º ano do Ensino médio.

Colégio estadual Dom Emanuel.

Questão 1: Ao longo Ensino Médio, em que ano você estudou sobre a escravidão?

Série	Quantidade de alunos	Respostas	Não responderam	Não souberam responder
3º ano Ensino Médio	18	Estudaram sobre o tema no segundo ano do Ensino	07	

		Médio		
--	--	-------	--	--

Nesse aspecto, ao comparar o que ouvi dos alunos em sala de aula, aliado ao que pesquisei nos livros didáticos de Ensino médio percebi que os alunos estão com a razão, pois, nos três anos de Ensino médio somente no segundo ano os alunos tem aula sobre o Brasil, e sem dúvida nenhuma o assunto escravidão não é o tema mais relevante. Aliás não há quase nada sobre o assunto para os alunos no livro didático.

Questão 2: Redija um pequeno texto relatando o que aprendeu sobre a escravidão em seus livros e aulas de História até hoje.

Serie	Quantidade e de alunos	Respostas	Não responderam	Não souberam responder
3º ano Ensino Médio	18	Alunos redijam pequenos textos destacando sua aprendizagem em livros e aulas de história até hoje, que vai da História do Brasil, conflitos entre países, guerras, e acontecimentos históricos.		
	03	Alunos redigiram experiências que promovem a reflexão sobre a utilização da mão de obra escrava no Brasil, e que isso favoreceu as relações entre passado e presente, possibilitando o debate sobre a situação da população negra na atualidade.		03

Essa questão nos mostra claramente que os alunos, por falta de conteúdo que aborde o tema nas aulas de História do Ensino médio, não conseguiram descrever com clareza, que tipo de aprendizado conseguiram obter. Partindo do pressuposto de analisar livros didáticos, notamos que o tema muitas vezes passa despercebido devido à abordagem resumida. Os detalhes não são expostos e isso faz com que o aluno deixe de adentrar na história. Isso é um grande prejuízo para sua formação como cidadão.

Se não há um debate sobre o passado histórico, não podemos coordenar o presente nem podemos ter desenvolver no futuro. As reparações passam primeiro por uma revisão histórica, pois o aprendizado sobre a escravidão e tudo que ela envolve, ajudaria a desenvolver uma habilidade de se orientar na vida e de formar um indivíduo com identidade histórica coerente e estável.

Questão 3: Você já assistiu filmes ou leu livros de literatura que tenham a escravidão no Brasil como tema? Qual? Quando assistiu/leu?

Serie	Quantidade de alunos	Respostas	Não responderam	Não souberam responder
3º ano Ensino Médio	04	Alunos assistiram a novela escrava Isaura e Escrava mãe, ambas exibidas pela Rede Record de televisão	04	02
3º ano ensino Médio	06	Alunos assistiram ao filme A guerra de Canudos		
3º ano Ensino Médio	06	Alunos assistiram ao filme A conquista do paraíso		

	06	Alunos responderam que sim, assistiram a série Raízes, apresentada pela emissora Rede Globo de Televisão		

Ao analisar os textos redigidos é notório a ausência de opções oferecidas a esses alunos no ambiente escolar e ao longo da vida. A nossa cultura é riquíssima em fontes históricas, filmes, literatura, poemas, depoimentos, personalidades, músicas entre outros, que de certo modo estão interligados com o tema. No entanto a ausência de abordagem significativa na formação escolar dos alunos interferem diretamente na maneira com a qual eles vão se comportar em relação ao negros e estabelecer suas relações sociais ao longo da vida. Sem o direcionamento correto, criamos indivíduos preconceituosos e uma sociedade intolerante.

4-Redija um pequeno texto relatando o que você aprendeu com essas linguagens?

Serie	Quantidade de alunos	Respostas	Não responderam	Não souberam responder
3º ano do Ensino Médio	04	Redigiram textos que tratam da desumanização por qual passaram os escravos. A pratica social de trata-los como mercadoria e aliado a isso a expropriação de todas as suas foças.		

3º ano do Ensino Médio	06	Redigiram resumidamente frases sobre ter aprendido com a escravidão a não ser preconceituoso com ninguém		
3º ano do Ensino Médio	04	Disseram ter aprendido um pouco mais sobre a		

		escravidão de forma pratica e simples		
3º ano do Ensino Médio	02	Redigiram algo sobre todos os humanos terem direitos iguais.		
3º ano do Ensino Médio	08	Conseguiram perceber de uma forma ilustrada os costumes, sotaques, modo de vestir, castigos, romances entre os escravos.		
3º ano do Ensino Médio	05	Disseram não ter aprendido nada		

As respostas redigidas nessa questão, nos mostram que apesar da escravidão não ser tratada como merece em sala de aula e no contexto social como um todo, o pouco que os alunos demonstraram saber, de certo modo os humanizaram. Confirma também a clareza de que a condição do negro no passado, sendo como, mercadoria ou força de trabalho está claramente associada a discriminação e marginalização que os negros sofrem até os dias atuais. Criando nos alunos um certo cuidado para com a pratica da intolerância e o pré-conceito racial.

5-Você acha que suas experiências sobre a escravidão te influenciaram em alguma ocasião da sua vida?

Serie	Quantidad e de alunos	Responderam	Não respondera m	Não souberam responder

3º ano do Ensino Médio	08	Responderam sim, alegam que devem respeitar as pessoas por igual independentemente da cor da pele		
3º ano do Ensino Médio	01	Respondeu sim, descreve que nossa nação não é feita somente de brancos, mas também de negros, ambos com os mesmo direito inclusive o da liberdade		
3º ano do Ensino Médio	03	Responderam sim, dizem admirar mais os negros e seus descendentes, por serem donos de uma cultura rica e sinônimo de luta e resistência		
3º ano do Ensino Médio	04	Responderam sim, e alegam que foi um período bastante sofrido para os negros, pois não tinha o direito à liberdade, e mesmo no contexto atual com a proibição da escravidão os negros sofrem o peso do preconceito e das desigualdades sociais e econômicas.		
3º ano do Ensino Médio	05	Responderam sim, pois destacam que os negros tiveram papel fundamental na história do nosso país.		
3º ano do ensino	04	Não responderam		

Médio				
-------	--	--	--	--

Para eles, há uma permanência do passado evidenciada pelo preconceito existente até hoje. E está explícito nas cenas de discriminação que assistem no dia a dia. Sobre o afrodescendente eles têm a percepção de que o negro é marginalizado na sociedade brasileira; poucos conseguem bons cargos e ficam com os piores empregos; têm escolaridade baixa com poucas possibilidades de acesso à universidade; são sempre vistos como suspeitos, na rua, no shopping ou nos ônibus.

CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Ao analisar o que vem sendo abordado sobre a escravidão em sala de aula do Ensino médio, e o que isso implica na formação da consciência histórica de cada aluno, constatei em minhas avaliações, que a didática das escolas, e sua metodologia de ensino carecem de fazerem um intercâmbio entre as narrativas ficcionais e as narrativas históricas, propondo estudos sobre o tema que despertem a curiosidade dos alunos.

É preciso atentar para a carência escancarada da abordagem sobre a escravidão nos livros didáticos de História do Ensino médio. O pouco conteúdo que é exposto e tratado de forma superficial.

Ao percebermos que as próprias instituições escolares que tem o papel de mediar conhecimento, não fazem o debate necessário sobre o passado histórico, entenderemos que não conseguiremos coordenar o presente nem transformar o futuro.

Outro aspecto importante que observei durante minha pesquisa, é a ausência da interação dos alunos com outras formas de narrativas ficcionais, livros, filmes, músicas, fora do contexto escolar. O que nos faz refletir sobre a carência do suporte familiar e social ao se tratar de um assunto tão relevante para o bom funcionamento da sociedade no geral.

Todavia percebi que aos poucos estamos dando alguns passos para a mudança necessária que tanto almejamos, quando escuto relatos de alunos, que demonstram uma mudança de comportamento em relação a visão que tinham sobre

a escravidão e sobre o negro do passado, marginalizado, humilhado, expropriado. Muitos desses alunos disseram, ter mudado pensamentos preconceituosos através de algum conteúdo dado em sala por um professor de História.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. In: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art., 2005. p. 15– 25.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. Capítulo III: procedimentos metodológicos no ensino de história.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História**. São Paulo: FTD, 2000.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. Cia das Letras, São Paulo, 1998.

PERRENOUD, P.(1999). Formar **professores em contextos sociais em mudança**: pratica reflexiva e participação critica. In: Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº.12, p.5-19.

PINHEIRO, Paulo Sergio (coorden.), **Trabalho Escravo, Economia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes**. São Paulo, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi(org.). **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto,2009

RÜSSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. Brasília. Editora UnB, 2010.

RÜSSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

VEZENTINI, Carlos Alberto. “História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes”. In:Bittencourt, C.(org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto,2001.

PRÁTICAS ESCRITAS EM PORTUGUÊS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA UFG

Sandra Daniel de Oliveira¹

Tânia Ferreira Rezende

Resumo: Neste trabalho, apresentam-se os resultados da pesquisa-ação realizada com estudantes da Faculdade de Letras/UFG, falantes de português como língua materna. Foram selecionados estudantes que chegaram à graduação sem conseguir ler, interpretar e redigir, adequadamente, textos em português. Buscou-se através desta, refletir sobre a falta de apropriação das práticas de letramentos e sobre as estratégias de enfrentamento desse problema propostas pela Universidade no que concerne à superação das ditas dificuldades. Para cumprir os objetivos da pesquisa, foram feitas leituras de textos dos alunos pesquisados, juntamente com os textos redigidos pela pesquisadora. Por se tratar de um estudo que envolve práticas sociais da linguagem, foi promovida também a inclusão dos alunos que se propuseram a participar do trabalho, por meio das práticas escritas. Um dos resultados positivos da pesquisa foi que um dos pesquisados conseguiu desenvolver seu trabalho de conclusão de curso com significativa progressão e aprovação. Além disso, a autora deste estudo passou a desenvolver com mais segurança e monitoramento os textos formais a exemplo deste relatório final. Fato que tem promovido o desenvolvimento não só a prática escrita na norma culta da língua portuguesa, mas também empoderamento social da autora.

Palavras-chave: Sociolinguística. Letramento. Língua Materna. Língua Portuguesa. Prática Escrita.

Abstract: This study corresponded to a research-action that had as target, students whose mother tongue is the Portuguese, who, upon arrival to the graduation, can't read, interpret and write properly, Portuguese texts. Sought through this, reflecting on the problems of lack of ownership of letramentos practices in academic levels and ways to fight against proposals by the University with regard to overcoming the so-called difficulties. To fulfill the goals of the research, the students researched text readings, together with the texts written by the researcher. The motivation for this study came from the results of other surveys conducted in

¹ Orientanda: Sandra Daniel de Oliveira, Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem. Dr^a Tânia Ferreira Rezende – Orientadora. Texto revisado pela orientadora.

the course of development of the research project "sociolinguísticas Attitude and balizadoras practices written policy postures in Portuguese Language classes" and experience with different students of UFG, having the Portuguese as a mother tongue presents high degree of difficulty in basic school literacy practices, such as the difficulty to read and understand texts, prepare abstracts etc.; and yet, to understand and follow written and oral instructions. Because it is a study that involves social practices, made possible a process of inclusion and development of students proposed to participate in the work, and the proof was that one of the respondents succeeded in developing your final project with significant progress and approval and that the author of this went on to develop with more security and monitoring the formal texts as an example of this final report. This fact promoted the development not only of the written standard and the status of ownership and social empowerment.

Keywords: Sociolinguistics. Literacy. Native Language. Portuguese Language. Written Practice.

Introdução

São muitos os desafios e adversidades enfrentados por estudantes e professores durante os primeiros anos de ensino na fase básica de escolarização. Vários são os fatores que podem influenciar direta ou indiretamente os resultados posteriores do processo de letramento de uma criança durante essa fase, vão desde os métodos de abordagem pedagógica ao de caráter social verificada a cada sujeito. Questões como formas de ensino praticadas pelas escolas, são pautas de inúmeros estudos e discussões com o objetivo de se alcançar formas mais eficazes de aprendizado das normas de escrita, em paralelo têm-se a influencia das condições sociais enfrentadas por maior parte das crianças, sobretudo daquelas que fazem parte eminente de um grupo com risco social presente. Os alunos participantes desta pesquisa são provenientes de famílias de baixa renda e oriundos do ensino público. Fator que talvez não justifique, mas que possivelmente explica as dificuldades por eles enfrentadas. Algumas pesquisas dão conta de um alto índice de jovens e adultos que durante a fase de estudo no ensino médio e superior se encontram-se em estágio muito aquém do exigido no que concerne à produção, interpretação e leituras de textos de caráter técnico e científico. Após enfrentar uma ineficiência não superada durante o ensino fundamental, o aluno chega ao ensino médio com um desafio a ser encarado com maior complexidade, nesta etapa o volume de conteúdos a serem desenvolvidos superam a um olhar mais intimista, individual. O aluno em muitos casos busca outras formas de se destacar e camuflar suas dificuldades, passam a promover diversos comportamentos que

desviam o olhar a ele direcionado. Neste momento, percebe-se que o desenvolvimento social se faz extremamente implicado ao estudante e seu futuro acadêmico, ao chegar a um ambiente mais autônomo, o sujeito se vê em condições de extrema complicação, as exigências aumentam e o nível se eleva.

Visto que há uma preocupação de disciplinas na área da linguística na busca de identificar possíveis pontos de atuação em favor de uma melhora do status presente - de alunos que chegam a universidades com dificuldades de nível primário e secundário - esta pesquisa ocupou-se em fazer o acompanhamento de alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Goiás (UFG), falantes nativos de língua portuguesa que demonstram dificuldades na leitura, compreensão e elaboração de textos escritos e orais nos níveis formais. Os alunos participantes desta pesquisa foram convidados a contribuir com o trabalho a partir da disposição voluntária que se fez através de contatos prévios feitos no “Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem1” da Faculdade de Letras da UFG.

Tendo em vista que as práticas de leitura e escrita em nossa sociedade se configuram como um instrumento de apropriação, empoderamento e prestígio, aos alunos que apresentam dificuldades nesse processo, pesa uma carga de insegurança e em muitos casos de exclusão ou distanciamento dos que não enfrentem mesmo estágio. Daí o interesse de se promover uma pesquisa-ação com o intuito de se contribuir com o desenvolvimento dos alunos pesquisados, da pesquisadora e com a Universidade.

Com relação à Universidade, pretendeu-se verificar que estratégias de apoio que têm sido disponibilizadas aos discentes com o perfil selecionado nesta pesquisa. Com a conclusão deste estudo, objetiva-se sugerir possíveis linhas de atuação e intervenção nas situações, que dados os resultados da pesquisa do projeto “Atitudes Sociolinguísticas...”, mais especificamente, a graduação em Letras da UFG.

Sendo assim, o principal objetivo deste estudo foi pensar e propor, a partir da prática, ações de letramento acadêmico para estudantes de Letras da UFG, que apresentem dificuldades de letramento, seja de apropriação básica ou avançada, estratégias para auxiliar no aprimoramento de sua prática escrita, durante o período da graduação. Os objetivos específicos foram verificar: a) como tem sido o percurso acadêmico dos estudantes que apresentam nível elementar de letramento escolar; b) qual a taxa de sucesso e de insucesso desses estudantes; c) se eles buscam algum tipo de ajuda e se são auxiliados institucionalmente; d) qual o nível e qual o tipo de dificuldade que apresentam; e) se há possibilidade de superar o estágio de dificuldade em que se encontram.

Os procedimentos de atuação foram por meio de uma pesquisa ação - aquela que se desenvolve por meio da parceria e do diálogo entre os participantes da pesquisa, pesquisadora e pesquisados, um contribuindo com o outro, doando e recebendo juntos, engajados na construção do conhecimento.

No período desta pesquisa, a pesquisadora acompanhou a escrita de trabalhos e textos acadêmicos dos participantes, trocando informações com eles e, ao mesmo tempo, produzindo textos para a orientadora do projeto como forma de engajamento ativo e efetivo no estudo e cumprimento dos objetivos. Foram promovidos ainda encontros entre orientanda/orientadora, de acordo com a disponibilidade de ambas, com o intuito de promover direcionamentos e estratégias de prosseguimento do trabalho. As discussões partiram dos textos elaborados pelos alunos pesquisado/a e pesquisadora em que se propuseram relatórios substanciados sem caráter avaliativo. Por se tratar de uma pesquisa sociolinguística, foram utilizados como fundamentação teórica textos e artigos de autores e áreas de conhecimento da Sociolinguística, Política linguística, Sociologia e Antropologia.

Apresentação do problema e principais questões abordadas:

Os desafios enfrentados pelos alunos desde o início de sua experiência na vida escolar tem sido tema de inúmeras pesquisas feitas na academia, sobretudo nas áreas de licenciaturas, políticas públicas e sociais. O universo do ambiente escolar dispõe de uma diversidade humana que engloba diferentes realidades sociais. Um dos primeiros desafios a ser enfrentado pelo aluno durante os seus primeiros anos de aprendizagem escolar consiste na apreensão de uma técnica de escrita e leitura em que as experiências compartilhadas de forma igualitárias - respeitadas segundo a faixa etária (em média no sexto ano de vida) a qual a maioria das crianças ingressam nesse processo - tornam-se únicas de acordo com a forma em que se confere cada experiência, embora o professor aborde da mesma forma o conteúdo, a apreensão do que se em ministrado dependerá de inúmeros fatores externos ao ambiente escolar, associando o processo de alfabetização ao de letramento “aquele que excede ao domínio das regras estabelecidas pela escrita” torna-se necessário promover o ensino dos aspectos formais aliados aos sociais vivenciados pelos estudantes. Sendo assim, ampliam-se as discussões sobre quais fatores poderiam ser os influenciadores do insucesso no período de alfabetização (fase de assimilação de códigos) e de letramento (fase de apropriação). Neste trabalho, tomados o conceito de Alfabetização como sendo o processo restrito de aprendizagem dos códigos e das normas estabelecidas pela gramática do português brasileiro em níveis formais e Letramento como as práticas amplas e domínio de habilidades na leitura

e na escrita, observou-se quais implicações se estabelecem ao tratá-las como sinônimos. De acordo com o apontado por SOARES, a preciso considerar e diferenciar os conceitos não os afastando um do outro, ela ressalta que em países de primeiro mundo como França e Estados Unidos, o processo de alfabetização se faz de acordo com a assimilação ao processo de letramento em que a preocupação não está apenas na fixação de regras e sim no domínio das habilidades de uso dessas regras. No Brasil, segundo a autora os conceitos se confundem.

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. (SOARES, 2003, p.07)

Tendo em conta que pesquisa se faz de acordo com estudo de interesses da sociolinguística tornou-se de fundamental relevância os conceitos abordados por autores desta linha de pensamento, visto que as dificuldades acumuladas pela falta de apropriação básica das técnicas de leitura e escrita e, em muitos casos, por atitudes de resistência e indisposição (BOURDIEU, 2007) são inevitáveis a compreensão da dinâmica de atuação inicial até o dito presente. Recorrendo aos inúmeros conceitos das diversas áreas que estudam e investigam sobre leitura e escrita e suas práticas de letramento na perspectiva escolar/acadêmica e do cotidiano, pode se observar diversas linhas de pensamentos que atualmente são feitas de acordo com os estudos da História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e Linguística. Uma das possibilidades apontadas está na análise da concepção de língua em estreita conexão ao conceito de letramento que de forma geral pode ser considerado “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2001 [1998], p.39). Levados em conta que as práticas de letramento estão fora do âmbito da academia e que são frutos do convívio social cotidiano de forma a incluí-la e valorizá-la, Street abre a hipótese de que estudado o letramento como uma prática social, saímos da restrição de entendê-la como simplista habilidade técnica neutra, posto que sempre estejam constituídas de elementos de origem social, concebidas de acordo com concepções de conhecimento, identidade e existência (STREET, 2006). Por se tratar de “Práticas” para ele estão no plural e se fazem em diversos espaços de convívio social, que serão múltiplas e variadas (ROJO,2012)

Segundo as interpretações apontadas, pode-se compreender que o letramento não se restringe ao reconhecimento restrito e formal de técnicas de leitura escrita, mas da capacidade de se

relacionar e desenvolver diferentes domínios de leitura e escrita, compreendidas pela multiplicidade, variação, fluidez e multifacetada de cada identidade construída socialmente.

”Numa sociedade que tornaram incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de „solidificar“ o que se tornou líquido [...] levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída” (BAUMAN, 2005, p.12).

Tendo em vista que um dos objetivos proposto por este estudo consiste em saber como tem sido o percurso acadêmico dos estudantes que apresentam nível elementar de letramento escolar, procuramos compreender melhor os fatores apontados pelos pesquisados como sendo responsáveis pelo insucesso nesse processo, através dos textos produzidos por eles em que relatam desde os primeiros anos de aprendizagem aos dias atuais.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir da colaboração de dois alunos do curso de licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Goiás, sendo uma aluna de 34 anos, ingressante do ano de 2012, e um aluno de idade entre 30 e 35 anos, também ingressante em 2012. Um dos pesquisados mostrou interesse em colaborar com o trabalho a partir da busca de auxílio ao Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, da Faculdade de Letras da UFG, a segunda participante foi convidada pela pesquisadora devido a proximidade e as diversas conversas durante as disciplinas em que estiveram juntas, em que a aluna expunham que estava com dificuldades nas elaborações dos trabalhos acadêmicos. Para tal foi feito acompanhamento de textos por eles produzidos durante o período da pesquisa e ainda a elaboração de um memorial que relatava o percurso feito desde os primeiros anos de contato com a leitura e escrita.

No memorial feito pela aluna pesquisada ela afirmou que o seu primeiro contato com a escola e com a leitura e escrita aconteceu aos cinco anos de idade e que ela não teve muita dificuldade, ou seja, em seu processo de alfabetização, ela conseguiu atender as expectativas dos professores, reconhecendo e aprendendo a usar os códigos de escrita ensinados. Segundo ela, foi nas séries subsequentes que ela começou a sentir dificuldades de compreensão da matéria, ficando mais atrasada que seus colegas. Declarou que alguns de seus professores tentavam desenvolver estratégias de ajuda que lhe possibilitasse acompanhar os outros alunos da turma, mas, mesmo assim, no decorrer das séries mais avançadas e diante da maior complexidade dos assuntos abordados, a conduta dos docentes para lhe ajudar era à aprovando para a série seguinte. Por isso, ao conseguir ser aprovada no vestibular – um processo seletivo rigoroso – ela vivenciou, de acordo com seu relato, uma expectativa de superação e de crença em novas possibilidades; porém, em seu primeiro desafio diante da

nova e complexa explanação dos temas – sobretudo os de Literatura – percebeu que os desafios a serem enfrentados seriam maiores que os do ensino básico. Em vários momentos, a estudante afirma que pensou em desistir por não se sentir capaz de superar tais dificuldades. Um dos momentos em que se viu desmotivada e disposta a desistir foi em um episódio em que uma professora a expôs diante dos outros alunos, afirmando que “não sabia como ela tinha chegado até ali”. Segundo a graduanda, esse foi um fato que a marcou com significância e que a fez desistir da matéria, mas não do curso, nos períodos seguintes, ela foi selecionando as disciplinas conforme o perfil dos professores. Ao ser questionada sobre como conseguiu superar as adversidades e se tinha recebido algum tipo de assistência da instituição, ela respondeu que dependia muito da vontade e da disponibilidade de cada professor, alguns, ao perceber suas dificuldades, ofereciam um monitor para acompanhá-la e que a coordenação organizava suas disciplinas em favor da recuperação das quais ela tinha sido reprovada anteriormente. O fato é que, fora as características de personalidade da discente, que demonstra certa insegurança diante das atividades propostas – principalmente as orais – pesa o fato de que ela demonstra certa conformidade com as consecutivas reprovações e com a possibilidade de não conclusão do curso. A aluna participou parcialmente da pesquisa, devido ao trancamento de sua matrícula no início do semestre de 2017 por fatores de ordem pessoal, segundo dito por ela pelo telefone.

O outro parceiro deste estudo, encontrava-se – durante o início desta pesquisa – em seu oitavo período da graduação na elaboração final do texto da TCC. Trata-se de um aluno atuante e participante das diversas atividades da Universidade. Ao descrever sobre as suas experiências iniciais com a leitura e escrita, afirmou que seu primeiro contato com as letras foi em casa com a sua mãe em forma de cópia no caderno de caligrafia. Ao ingressar no ambiente escolar, não sentia muitas dificuldades, estas foram aparecendo posteriormente com a não conclusão das tarefas propostas. Essa atitude de não concluir as atividades propostas era descrita pelos seus pais e professores como reflexo de um mal comportamento ou falta de interesse. Relatou que por várias vezes chegou a repetir a mesma atividade até que estivesse organizada e com a letra legível. Segundo as suas colocações, o fato de ser um sujeito extrovertido e comunicativo contribuiu em parte para permanecer perseverante e obstinado em concluir os estudos. Na graduação, o seu engajamento e busca de auxílio, para ele, foi o diferencial para o desenvolvimento acadêmico. Em relação ao apoio recebido da instituição, ele pontuou que acredita que a sua procura por ajuda foi o que possibilitou recebê-la, porque nem todos os professores possuem um olhar individualizado, pois segundo dito por ele, as características próprias de ambientes acadêmicos são impostas pela independência do aluno.

Durante a produção do relatório final, o aluno estava frequentando a faculdade para repor uma matéria que ficou em pendência, uma disciplina de literatura. Essa disciplina exigia estudos dirigidos por meio de análises de Contos de autores da Literatura Brasileira e as produções textuais redigidas por ele foram motivos de elogios e notas expressivas. Observou-se que a pesquisa contribuiu mais expressivamente no nível da apropriação, isso porque o intuito principal não foi o de caráter avaliativo e sim de colaboração e interação. O aluno passou a demonstrar maior segurança no desenvolvimento das atividades, discorrendo com maior apropriação durante a interpretação e elaboração dos textos, refletindo positivamente em sua conclusão da disciplina.

Durante o período da pesquisa, foram observados quais os possíveis elementos sociais poderiam influenciar na permanência dos alunos nas dificuldades de letramento por eles relatados, e percebeu-se que de maneira geral os padrões de identificação que os direcionam para um sentimento de inferiorização, característica que no caso da aluna se apreende a conformidade e no do aluno de tentativa de superação.

Retomando a narrativa dos alunos partícipe desta, buscou-se uma investigação partindo dos conceitos abordados e referenciados acima. Levando em consideração os objetivos específicos propostos anteriormente, que foram os de verificar; b) qual a taxa de sucesso e de insucesso desses estudantes; c) se eles buscam algum tipo de ajuda e se são auxiliados institucionalmente; d) qual o nível e qual o tipo de dificuldade que apresentam; e) se há possibilidade de superar o estágio de dificuldade em que se encontram, ao decorrer do acompanhamento foi constatado que os participantes percorreram diferentes percursos e tiveram expectativa e resultados diferentes em relação tanto a forma de lidar com as suas dificuldades, quanto ao alcance de uma resolução parcial ou total de tais ineficiências.

Posto que a aluna pesquisada permaneceu em condição de reprovação nas disciplinas do semestre anterior, o que a levou a ter que reformular toda a matriz curricular sob o risco de ser jubilada - visto que as são oferecidas anualmente - coube a ela buscar ajuda na coordenação do curso em favor de uma adequação de seu histórico. As consecutivas reprovações a impediu de avançar nas disciplinas do semestre anterior e atualmente optou pelo trancamento da matrícula.

O graduando durante a primeira parte da pesquisa conseguiu concluir o curso – embora tenha tido que repor uma disciplina pendente – a superação das dificuldades de leitura e escrita de textos acadêmicos foi bem significativa, pois o desempenho dos trabalhos feitos no último

semestre obtiveram uma avaliação satisfatória dos professores. Ele buscou engajamento nas atividades acadêmicas se propondo como colaborador na biblioteca e em seu convívio social demonstrou receptível entrosamento com os colegas de sala, professores e coordenação. É visto que o período a qual ele esteve nesse ambiente acadêmico foi contribuidor para esse avanço, porém vale destacar que segundo ao conceito adotado por este estudo, esta fase constituiu em um dos múltiplos letramentos a serem adquiridos no decorrer de sua vida profissional. A ineficiência na alfabetização pode ter sido um influenciador e causador de tantas dificuldades - mas não foi o determinante - de acordo com as práticas de letramento sócio-cultural, houve um crescente desenvolvimento que refletiu positivamente na elaboração dos últimos textos escritos exigidos pela disciplina a qual estava pendente.

Sabendo que se trata de uma pesquisa-ação e que a proponente possui o português como língua materna, o seu perfil constituiu como fonte de estudo. Foram feitos encontros e discussões entre a pesquisadora e a orientadora sobre como tem sido desenvolvida as práticas de letramento da estudante, quais dificuldades tem sido enfrentadas e de que forma têm sido superadas. Desta forma, foi possível através dos textos parciais produzidos durante o período de pesquisa observar alguns pontos de resistência e de falta de apropriação na escrita. Durante as produções textuais apareceram uma recorrente necessidade de suprir a falta de algo. Inicialmente, observou-se que havia utilização desnecessária da vírgula em situações que não eram previstas pela regra gramatical. Com a apropriação das regras de uso da vírgula, juntamente com a tomada de consciência da necessidade de maior monitoramento na revisão dos textos, o problema com o uso da vírgula foi parcialmente superado. Por outro lado, restou a recorrência com o uso da crase que da mesma forma foi alvo de maior estudo e monitoramento, a total superação tem se feito de forma gradativa e de acordo com a constatação dos erros.

Fatores que podem ser considerados relevantes para a constituição do processo e práticas de letramento da estudante pesquisadora estão na junção do desenvolvimento dentro e fora dos muros da universidade. Trata-se de alguém que possui uma disponibilidade para retórica e para o engajamento das políticas sociais, posto que as experiências vivenciadas no decorrer dos anos dentro e fora da escola possibilitaram o interesse em superar as dificuldades. Os fatores que poderiam ser negativos tornam-se um suplemento fortalecedor e de superação, dadas as oportunidades oferecidas pelos docentes que possuem uma visão ampla e inclusiva de ensino “a exemplo da orientadora desta pesquisa”.

Conclusão

Conclui-se que os alunos que se propuseram a participar desta pesquisa alcançaram diferentes resultados. Foram feitas discussões e explanações em forma de uma pesquisa-ação com a participação de pesquisados e pesquisadora no desenvolvimento e estudo dos fatores predominantes que atuam a desfavor de uma efetiva apropriação de letramento. Salvos os conceitos diferenciados entre alfabetização e letramento em que “letramento” corresponde “exercício das práticas sociais”, considerando que o domínio de tais práticas são instrumentos de empoderamento e prestígio, a eficiência não se limitou no uso correto e adequado de ordens e regras estabelecidas, mas se abrangiu ao uso de habilidades expostas por toda a diversidade linguística determinada pela língua. O resultado alcançado pelos participantes do estudo constituiu entre a atual desistência da participante e a constante superação do aluno. Em relação às intervenções propostas pela universidade, foi observado que ela auxilia os discentes na disposição de monitores e apoio feito pela coordenação de curso – no caso específico da faculdade de Letras. A sugestão proposta por este estudo está relacionada ao olhar individualizado – porém não discriminatório- aos alunos que se encontrem em um estágio de dificuldades na produção de textos formais de maneira inclusiva - podendo até ser de origem psicológica, como a exemplo da aluna pesquisada que possui limitações de interação. Por fim, em correspondência ao desenvolvimento obtido pela pesquisadora, além do elemento de autonomia proporcionado pela orientadora deste, vários pontos positivos foram adicionados ao currículo da discente, principalmente das práticas de escrita, empoderamento e realização.

Referências

SIMÕES Fernanda Maurício, FONSECA Maria da Conceição Ferreira Reis, *Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos*, Universidade Federal de Minas Gerais- MG

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-0869.pdf>>
Acesso em: 18/06/2017 às 10h36min h.

SOUSA Milena Farias, *Leitura e Escrita em uso: Reflexões sobre as práticas escolares e cotidianas de letramento*, International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília-DF, Outubro, 2015. Disponível em:

<[http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/LEITURA%20E%20ESCRITA%20EM%20USO](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/LEITURA%20E%20ESCRITA%20EM%20USO)>. Acesso em: 18/06/2017 às 11h45min h.

BAGNO Marcos, RANGEL Egon de Oliveira, *Tarefas da educação lingüística no Brasil*, Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004>. Acesso em: 17/06/2017 às 16h34min h.

SOARES Magda, *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Revista Brasileira de Educação, Poços de Caldas-MG, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 17/06/2017 às 17h15min h.

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CHAGAS, Tainá Meira das (bolsista)¹; **COSTA**, Alexandre (orientador)²

Palavras-chave: Análise do discurso, jogo de vozes, intertextualidade, formação docente

Justificativa/ Base teórica: Este trabalho dedicou-se ao estudo dos processos enunciativos, das contrapalavras responsivas dos professores participantes do Curso de Especialização Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade, de caráter semipresencial, que foi ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Esse curso de educação à distância foi uma iniciativa de fortalecimento de professores em exercício na rede pública de educação de Goiás, sendo o objetivo central a busca por uma maior instrumentalização para suas práticas escolares, assim como a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos para o ingresso em pós-graduações stricto sensu – mestrados e doutorados.

Essa proposta de trabalho nasceu como um recorte de um projeto maior sobre os processos de formação docente para a educação integral no Brasil, especialmente com relação às práticas de formação continuada de professores na modalidade de Educação à Distância (COSTA, 2015 –Ver projeto do orientador). Buscamos fazer uma ponte de ligação entre a transgressão da incapacidade dos ambientes escolares de repensar-se de maneira permanente e a construção do conhecimento a partir de interações planejadas para este fim. Nossa pesquisa teve como foco específico os processos enunciativos decorrentes do jogo de vozes construído nos fóruns de debate, resultado material de leituras, reflexões e produções textuais em diferentes e progressivas etapas propostas na formação em questão. O fórum foi o gênero escolhido para ser o mediador responsável pela dinamização e estimulação de todo

*Resumo revisado pelo orientador do projeto: Prof. Dr. Alexandre Costa

¹Licencianda em Letras pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: tainameirachagas@gmail.com

²Professor Doutor da UFG. E-mail: alexandrecoستاufg@gmail.com

processo de interação entre os participantes, buscando nutrir atitudes mais reflexivas, e frutificar em novos conhecimentos. A base teórica-metodológica de nosso estudo é a visão funcionalista da linguagem, associada à Linguística do texto, à Teoria da Enunciação e especialmente à Análise do Discurso (AD) e suas vertentes.

A avaliação do jogo de vozes foi o ponto de partida para compreender os modos de apropriação de conhecimento e de posturas identitárias nesse percurso de capacitação. Nosso intuito é de contribuir com o amparo à qualidade dos meios didáticos e midiáticos da modalidade em expansão de formação docente em EAD, assim como para a qualificação, ampliação e aprofundamento da formação continuada de professores. “Gerar um problema novo ou uma abordagem nova de velhos problemas confere a riqueza de um conceito ou olhar ‘trans’” (BRANDÃO, 2008).

Segundo Fairclough (1989), “as pessoas se veem diante do que Billing et al. (1988) denominam ‘dilemas’. Com frequência, elas tentam resolver esses dilemas ao serem inovadoras ou criativas, ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuir para a mudança discursiva”. Esse tipo de mudança implica em transgressão, o romper de limites impostos, resultando em novas combinações de elementos e sentidos.

“Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (...). (...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1970);

Objetivo: Analisar as construções intertextuais e a materialidade linguístico-discursiva produzidas na comunicação social dos fóruns e os benefícios para nova ordem de discurso da educação brasileira, contribuindo com os estudos da linguagem relacionados a formação continuada de educadores, como forma de atualização profissional, pensando numa nova realidade transdisciplinar e integrada, que vê nos Parâmetros Curriculares Nacionais a síntese norteadora de práticas de ensino. Este recorte faz parte de uma agenda ética e colaborativa de pesquisa, planejamento, execução e avaliação de um novo paradigma da educação brasileira, que busca implementar uma educação integral de tempo integral no Brasil.

Metodologia: Fizemos um estudo dos módulos propostos no Curso de Especialização, com a descrição de atividades, dos gêneros discursivos utilizados no Curso, especialmente os gêneros complexos, que servem como mecanismos de produção de sentidos, sendo recursos sensoriais e visuais que atraem a atenção e provocam não só o racional como o emocional do público-alvo (charges, fotografias, fragmentos de romance, audiovisuais, etc.). Foram mapeadas as variedades estruturais, os tipos de discurso e mecanismos linguísticos no jogo de vozes dos fóruns de debate de cada módulo e colocados num quadro para demonstração dos processos ocorridos. Com o auxílio do orientador, analisamos os dados coletados.

Resultados/ discussão: Nos nossos quadros de análise, demonstramos processos enunciativos que, de acordo com Benveniste (1995), asseguram a discursivização da língua, permitindo a passagem da competência à performance, das estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso. Essas estruturas concorrem a todo momento, num caminho de naturalização essencial para a solidificação de novas hegemonias discursivas. A produção do discurso, e sua relação com o anterior, sempre aponta para outro, demonstrando assim que não existe discurso fechado em si mesmo, e sim um processo linguístico-discursivo.

Há mecanismos pelos quais o discurso explicita o que lhe é exterior – reprodução da fala do outro -, sendo os discursos direto, indireto e indireto-livre os mais importantes, apresentando cada um deles traços específicos decorrentes do tipo de relação estabelecida entre o discurso citante e o citado, produzindo efeitos distintos. Além dos citados, há outros como a distinção de enunciadores e locutores gerando a *polifonia* - a *ironia* pode ser descrita nesses termos, pois faz ouvir uma voz diferente da do enunciador que assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam -, construções de discursos em relação polêmica - que fazem parte de memórias discursivas - sem a presença de marcas linguísticas, ou com operadores linguísticos de *negação* – também objeto de uma análise polifônica -, uso de *aspas*, *glosa*, *imitação por subversão* – *paródia* – ou *por captação*. Todos introduzem ou reconhecem vozes presentes, mostradas, demarcadas ou não no texto, e foram encontrados e selecionados nos fóruns, servindo à nossa análise.

A propriedade dos enunciados para Bakhtin, ou textos para Fairclough, de serem constituídos por outros enunciados/textos é o que se chama de intertextualidade, propriedade inerente do enunciado. O que Bakhtin distinguiu chamando de relações “verticais” e “horizontais”, é o que os analistas do discurso chamam respectivamente de intertextualidade “manifesta” e “constitutiva” (Authier-Révuz, 1982; Maingueneau, 1987).

Os dados coletados nos indicam tipos de *intertextualidade manifesta* por traços marcados ou sugeridos explicitamente na superfície dos textos, e *intertextualidade constitutiva*, que são configurações de convenções discursivas que formam a produção de um texto implicitamente. Utilizamos também o termo “*Interdiscursividade*”, introduzido por Fairclough se referindo a ideia de intertextualidade constitutiva, por acreditar que assim se enfatiza as convenções discursivas, e o termo *intertextualidade* apenas para o que é manifestamente marcado na superfície do texto.

Conclusão: O percurso elaborado pela equipe coordenadora do curso iniciou-se pela leitura e escrita do gênero memorial, percorrendo por diferentes formas de organização discursiva em gêneros como ensaios, artigos, resenhas, fichamentos e resumos, numa construção coletiva de reflexões sobre letramento, oralidade, transdisciplinaridade e outros temas contemporâneos que são essenciais para desencadear atitudes de compreensão ativa e de melhor desempenho e autonomia nas práticas pedagógicas responsáveis.

A formação continuada de professores possibilita construções contínuas de novos territórios físicos e simbólicos de educação, dando condições reais do saber e ter poder de ressignificar ou reexistenciar criticamente o mundo através da palavra. Numa situação de diálogo, como é o caso dos debates promovidos nos fóruns, se percebe que a linguagem usada nos textos preenche funções sociais, funcionando não apenas como um meio de transmissão de linguagem, mas também por repetição psicossocial, em relações de poder. Ecos das diversas relações dialógicas e polifônicas, diversidades de vozes presentes num texto, se ouvem nitidamente ou mal percebidos, enfraquecidos ou não, permeáveis à expressão do autor. Uma infinita cadeia de enunciados se respondem, repetem, refratam outros tantos enunciados.

Procuramos avaliar a importância desses espaços de construção e ressignificação de conhecimentos para as transformações de natureza subjetiva,

consequentemente sociais e históricas, que tendem a refletir nas práticas dos professores em sala de aula, numa época que integra de maneira bastante fundamental diversos modos de letramento que transpassam o estritamente linguístico. A internet veio para misturar características da fala e da escrita: é uma linguagem escrita, porém com todas as características orais, que se utiliza de gêneros extremamente criativos, interlocutivos e apelativos, num processo de hibridização – influência de gêneros.

De acordo com Bakhtin (2006), é no confronto de posturas identitárias e sistemas de valores que se marca o ser humano, sendo a interação imprescindível para sua constituição. Quando falamos ou ouvimos produzimos enunciados que estão sempre respondendo ao nosso interlocutor, formulações relacionadas com a alteridade do outro. O diálogo - toda comunicação verbal - é a forma mais importante da interação, que é a realidade fundamental da língua, sendo o homem e a vida caracterizados pelo princípio dialógico. A objetivação da consciência e da ideologia se realizam materialmente - na fala, na escrita, no gesto – e é esse tipo de material que encontramos nos fóruns, e procuramos destrinchar para compreender, enquanto expressão estruturada, o poderoso sistema de forças que atuam nesse processo.

Referências

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Cap. “Os gêneros do discurso”.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral II. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Ed. Da UnB, 2000.
- FIORIN, J. L. As astúcias da Enunciação. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012.

O ENSINO DA REDAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS*

SOARES, Thaynara Cardoso¹. **DOS SANTOS**, Mariana Bessa². **MILANI**, Sebastião Elias³

Palavras-chave: Linguística; Redação; Gramática Textual; Escrita.

Justificativa/Base teórica: A realidade do ensino de segundo grau das escolas públicas oferece um espaço interessante de estudo. A maioria dos ingressantes no Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás é oriunda de escolas públicas. Muitos apresentam uma grande insuficiência na produção de texto. Geralmente, apresentam dificuldades na estruturação de textos dissertativos, sobretudo, em relação à coesão e à coerência. Desse modo, a Faculdade de Letras obriga-se a atender às deficiências de formação remanescentes do segundo grau. Por isso a Faculdade de Letras e alguns cursos da UFG oferecem um semestre de leitura e produção textual, para auxiliar tais alunos na estruturação do texto. No geral, só essa disciplina não é suficiente, uma vez que, sozinha não resolve as deficiências dos alunos na escrita.

Muitos desses problemas seriam resolvidos com a inserção de teorias e fórmulas linguísticas do estudo gramatical em texto já no ensino médio. Ao estudar o texto, o aluno percorre as estruturas linguísticas do plano de expressão e o valor que elas assumem no plano de conteúdo. O estudo do processo de construção dos sentidos e dos valores do texto garantiria o domínio das estruturas da língua. A contextualização da gramática, com certeza, resolveria outro problema: o estudo gramatical como algo utópico e inútil. O conceito de que a gramática é algo inútil, gera a rejeição pelo objeto de estudo. A consequência é o afastamento do aluno da norma padrão. Assim, um indivíduo pode ser capaz de se expressar bem oralmente, porque aprendeu nos meios de comunicação de massa, e ser incapaz de se expressar por escrito, porque a escola não fez seu papel precisamente.

* Resumo revisado pelo Orientador do projeto: Professor Doutor Sebastião Elias Milani.

¹Bolsista do programa Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG). Acadêmica do curso de Letras - Português (Licenciatura) da Faculdade de Letras - FL/UFG. Email: thaynara123cardoso@gmail.com.

²Voluntária do programa Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG). Acadêmica do curso de Letras - Português (Licenciatura) da Faculdade de Letras - FL/UFG. Email: mariana98bessa@gmail.com.

³Orientador: Professor Doutor da Faculdade de Letras - FL/UFG. Email: sebaselias37@hotmail.com.

Nos últimos cem anos, foram desenvolvidas teorias que possibilitaram o ensino de língua usando gramática do texto. O texto não é uma estrutura montada por partes, mas um objeto que diz algo de certo modo. Assim, o estudam por partes, para identificar como ele diz o que diz. O surgimento dessas teorias modificou a forma como a língua materna é ensinada, tanto que as novas gramáticas se espelham nas teorias apresentadas pelos PCNs para mais bem explicar a língua. O campo de pesquisa de produção de texto além de ser variado contém trabalhos de ótima qualidade. Nessa ocasião, pensa-se como pode ser possível a baixa produção de escrita textual de alunos do segundo grau, já que são alunos que possuem discurso oral bom e apresentam maturidade. Essas dificuldades, apresentadas por esses alunos, advém dos modelos empregados pela escola no ensino.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos esses que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. É de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. “É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiam sua complexidade” (Plano curricular nacional de língua portuguesa – 5ª a 8ª série, p. 26). Sendo assim, interessante analisar suas dificuldades para então apresentar mecanismos que proporcione o melhoramento na produção textual.

Objetivos: Este projeto tem por objetivo verificar a assimilação da norma padrão na escrita de cidadãos que já concluíram o segundo grau através de aplicações de redações anônimas sobre temas gerais. Além de outros exercícios que ajudem essas pessoas a melhorarem sua escrita.

Metodologia: Este projeto será desenvolvido na Igreja Nossa Senhora aparecida durante um ano. É um projeto sem fins lucrativos, com adultos de baixa renda, serão ministradas aulas sobre metalinguagem textual para produção escrita pelo professor orientador e pelas alunas orientadas. A cada mês, serão recolhidos textos anônimos, através dos quais, sem produção de correção, serão observadas as

dificuldades em produzir os gêneros textuais mais necessários na vida em sociedade e as deficiências de conhecimentos gramaticais na elaboração da coerência e da coesão escrita. Com base nos estudos de produção de texto, produzidos nas linhas científicas da Pragmática, Linguística textual e Semiótica, serão montadas a estrutura de análise e a produção de dissertações e de narrativas em nível de segundo grau. O texto, para esses alunos, é espaço de formalidade. Ao conhecer a estrutura criativa, será dado a eles observar a beleza criativa da arte linguística, despertando o interesse pelo objeto criado e pela substância de criação. Mensalmente, um conjunto de ações será desenvolvido para suprir as dificuldades encontradas nos textos recolhidos no mês anterior. Serão sempre duas aulas ao mês, previamente agendadas aos sábados, com temáticas selecionadas e aulas cuidadosamente planejadas: temas gramaticais, leitura e análise de textos em que esses temas gramaticais possam ser exemplificados, retomada da fórmula padrão da língua e demonstração de sua variação nos textos, proposição de um tema geral para posterior produção de um texto pelos alunos.

Resultados Esperados: Esse é um projeto que visa a ensinar a fazer pesquisa e reflexão, logo o benefício é antes de tudo para os pesquisadores, que poderão opinar coerentemente sobre o tema e sobre metodologia de pesquisa. O primeiro resultado da pesquisa será conhecer as dificuldades dos alunos em ler textos e em escrever textos. Verificar de que forma se podem superar tais deficiências. No passo seguinte, elaborar material com esse objetivo. Ao longo da pesquisa, espera-se coletar dados e produzir soluções que contribuam para uma formação mais eficiente dos formandos em Letras, que no futuro levarão para suas práticas como professores essas soluções. Não há projeto se produto, e a produção será exposta à comunidade oportunamente em artigos científicos, em painéis para discussão e em participações em eventos com comunicações orais, divulgando os resultados e provocando discussões.

Referências

Blikstein, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo, Ática, 1995. Coleção Princípios.

- Câmara JR., J. Mattoso. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- Citelli, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo, Ática, 1994. Série Princípios.
- Fávero, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo, Ática, 1991.
- Garcia, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- Ilari, Rodolfo & Geraldi, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo, Ática, 1992. Coleção Princípios.
- Infante, Ulisses. **Gramática aplicada aos textos**. São Paulo, Scipione, 1997.
- Kehdi, Valter. **Formação das palavras do português**. São Paulo, Ática, 1994. Coleção Princípios.
- Koch, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1991.
- & Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 1991.
- Marcuschi, L. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, Univ. Fed. do Pernambuco, 1986.
- Ministério da educação e cultura. *Plano Curricular Nacional de língua portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília, 2001.
- Nicola, José & Infante, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1997.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2ª ed., São Paulo, Ática, 1996.
- Platão & Fiorin. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo, Ática, 1996.
- Silva, M. Cecília P. de Souza e & Koch, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

(RE)CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS BASILARES DA QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE O CAMINHO ENTRE O ENSINO MÉDIO E O ENSINO SUPERIOR.*

FARIA, Thaynara Oliveira¹. MESQUITA, Nyuara A. Silva².

Palavras-chave: transposição didática, conceitos científicos, transformações químicas, graduação em química.

Justificativa/Base teórica: O livro didático apresenta-se como um importante instrumento de uso cotidiano na vida escolar, considerando diversos aspectos como o investimento do governo brasileiro a partir dos programas nacionais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para Lopes (2007) “o maior problema em questão é a forma de apropriação do conhecimento pela escola, o processo de transposição didática que retira do conceito sua historicidade e sua problemática” (p.189), ou seja, nem sempre o problema está apenas no livro didático, pois pode estar em vários fatores que interferem diretamente no desempenho escolar.

Observar erros conceituais em livros didáticos de química, que necessariamente são analisados por uma equipe de professores de química antes mesmo de serem aceitos no PNLD, se torna um trabalho redundante, mas uma análise epistemológica se torna interessante. Devido ao fato de haver um grande investimento do governo federal na aquisição de livros didáticos, o alcance desse recurso didático tem grande influência na sala de aula.

O curso de química da Universidade Federal de Goiás possui os graus de licenciatura e bacharelado. Há uma disciplina inicial comum para os dois cursos, Transformações Químicas (TQ), onde são abordados os conceitos basilares da ciência química. Uma análise relacionando os livros didáticos usados e o conteúdo da disciplina de TQ e comparativamente à proveniência dos alunos com o desempenho na disciplina de TQ, foi estruturada para observar o processo de transposição do conceito científico para o escolar.

* 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.

Objetivo: Analisar a abordagem dos conceitos exigidos na disciplina de TQ que estão presentes nos livros didáticos. Identificar e discutir fatores externos que dificultam a aprendizagem e o desempenho dos alunos na disciplina de TQ.

Metodologia: Para analisar os conceitos químicos abordados no EM, que também são discutidos no curso de química na disciplina de TQ, foi realizado um levantamento qualitativo de livros didáticos. A escolha dos livros analisados foi realizada a partir da aplicação de questionários em uma turma de TQ no semestre 2016/2, em que foram analisadas a faixa etária, quantidade de professores de química que os alunos tiveram ao longo do EM, a formação desses professores, metodologia que os professores utilizavam, os conteúdos que os alunos tinham dificuldade na disciplina e no ensino médio (EM), conteúdos não abordados no EM, o tipo da rede de ensino que os alunos cursaram o EM, quantidade de reprovações na disciplina de TQ e o livro didáticos utilizados pelos alunos no EM. A partir dos questionários, os livros didáticos mais utilizados pelos alunos foram selecionados e analisados. Estes livros analisados se encontram na Tabela 1. A análise dos livros aconteceu a partir da leitura de cada tópico que coincidia com ementa da disciplina de TQ, em que buscou-se identificar erros conceituais e/ou abordagens que possam dificultar a apropriação do conteúdo.

Tabela 1: Informações dos livros didáticos de química selecionados.

Sigla*	Título do livro didático	Autor
LD1	Química – Meio Ambiente – Tecnologia – Cidadania	Martha Reis
LD2	Química na Abordagem do Cotidiano	Eduardo Leite do Canto e Francisco Miragaia Peruzzo
LD3	Química Cidadã	Wilson Santos e Gerson Mol
LD4	Ser Protagonista – Química	Julio Cesar Foschini Lisboa
LD5	Química	Andréa Horta Machado e Eduardo Fleury Mortimer

* As siglas serão utilizadas no decorrer do texto.

Resultados/discussão: A faixa etária majoritária dos alunos da disciplina de TQ é entre 18 e 20 anos. Sendo que 51% desses alunos cursaram o ensino médio em colégio público, 35% em colégio privado e 14% em colégios conveniados. Em grande parte, os alunos tiveram aulas ao longo do ensino médio com no máximo três professores de química.

Grande parte dos alunos teve aula com licenciados em química no EM, em 63% dos entrevistados, mas também mostrou que 13% dos alunos não tiveram aula com químicos seja industrial ou bacharel. Visto que 44% dos alunos cursaram o ensino médio com professores licenciados na área esperava-se que esses professores utilizassem outros instrumentos de apoio além dos livros didáticos, pois é a partir desses instrumentos que o professor irá intermediar o conhecimento científico para seus alunos. Notou-se que os professores não utilizam muitos métodos para tornar suas aulas diferentes. Experimentos em laboratórios, vídeos e visitas técnicas foram citados por alunos que estudaram em colégios com estrutura para tais coisas.

Foi questionado o nível de dificuldade em todos os conteúdos químicos que são ensinados no EM e boa parte dos alunos consideraram de baixa dificuldade. Em média cerca de 30% de alunos que nunca viram os conteúdos no EM. Ao realizar essa mesma análise com os conteúdos da disciplina de TQ foi visto que cada tópico, mesmo que semelhante com os do EM, são considerados de maior dificuldade. Dos 49 alunos que responderam o questionário 25 cursavam a disciplina de TQ pela segunda vez ou mais.

Os alunos apontaram como principal problema para as dificuldades na disciplina a falta de tempo para se dedicar melhor para os estudos e também o problema de não terem visto muitos conteúdos no EM e que grande parte das vezes, os professores do ensino superior não dispõem de tempo suficiente para tentar ajuda-los, pois tem uma ementa a concluir e problemas vindos de outras fases do ensino não têm como ser solucionados dessa forma. Ao longo do ensino médio os alunos utilizaram vários livros didáticos e um dos mais citados foi o da Martha Reis, mas 38% dos alunos disseram que haviam utilizado outros livros, mas quando questionados quais eram, foi observado que se tratava de apostilas feitas pelos próprios professores dos colégios que eles cursaram o EM.

Análise dos livros didáticos.

O primeiro livro analisado foi nomeado de LD1 este livro possui uma linguagem científica de fácil acesso para o aluno e professor o que pode minimizar abordagens equivocadas dos conceitos químicos. A princípio é apresentado o conteúdo de forma superficial com algumas informações e notícias, assim, é possível instigar

curiosidade nos leitores em relação ao conteúdo que será abordado. A apresentação dos conteúdos é feita de forma sistemática e fragmentada. Esse tipo de método pode gerar dificuldade para os alunos estabelecerem relação com os tópicos anteriores. Nessa obra foi observado um problema na associação do conteúdo com o cotidiano, que segundo Bachelard (1996), gera um obstáculo substancialista.

LD2 possui uma linguagem simples o que, por sua vez, possibilita abordagem dos conceitos químicos de forma equivocada. Muitos conceitos são abordados de forma generalizada, o que pode interferir na apropriação, pelo aluno, da linguagem científica. Nesse livro é também observada a falta de relação dos conteúdos teóricos com a prática, assim, esse alunos podem ter dificuldades de compreender novos conceitos que são mostrados para eles na disciplina de TQ.

O livro LD3, a princípio, é semelhante com a LD1, pois nesse material também é trabalhada a contextualização dos conteúdos no início de cada assunto abordado, trazendo interdisciplinaridade para o texto. A linguagem é simples e não traz muitos conceitos científicos na abordagem dos conceitos químicos.

No LD4 foram apresentadas, nos início dos tópicos, algumas questões para o aluno refletir e logo depois é apresentado um texto a respeito do conteúdo que será introduzido com a intenção de despertar o interesse. Esse livro possui uma linguagem mais científica comparada aos demais. Ao longo do capítulo são apresentados alguns textos como “saiba mais” que busca ligar os conceitos químicos com os de outras áreas da ciência, mas as contextualizações nesses livros ficam sem uma ligação clara com os conteúdos abordados.

No LD5 o autor usa pesquisas investigativas e métodos que geram a contextualização dos assuntos que são abordados, de forma aleatória. A linguagem do livro é mais científica e necessita muito da presença do professor. O livro tem um enfoque investigativo, os alunos acabam chegando a conclusões muito das vezes sozinhos, sendo fundamental a mediação do professor.

Nos cinco livros analisados foram observados problemas com a generalização dos conceitos químicos e a dificuldade de adaptar a linguagem científica de forma que

seja de fácil entendimento para o leitor. Assim, é perceptível o fundamental papel que professor exerce na escolha desses livros. Sendo necessário que ele seja capaz de identificar problemas que possam dificultar a abstração dos alunos ao trabalhar esses conteúdos.

Conclusões: Os alunos da disciplina de TQ, independente da rede de ensino proveniente, têm dificuldades com o conteúdo. Os livros didáticos analisados têm uma linguagem científica de certa forma distante da realidade apresentada nas disciplinas do curso de química, o que gera uma dificuldade nos alunos para se readaptarem para essa nova forma de linguagem. Aulas no EM com professores não licenciados podem interferir nesse aspecto, pois uma disciplina conteudista no EM pode gerar apenas um treinamento para reprodução de conceitos, não de compreensão deste.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos – PNLD 2015. Brasília, 2014.
- Lopes, A. R. C. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Unijuí, p. 186-223, 2007.
- BACHELARD, G. A= formação do espírito científico – Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 2ª reimpressão. Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 1996.
- REIS, Martha. Química – Meio Ambiente – Tecnologia – Cidadania. Ed. FDT. São Paulo, 2010.
- CANTO, Eduardo Leite; PERUZZO, Francisco Miragaia. Química na Abordagem do Cotidiano. Ed. Moderna. São Paulo, 2010.
- SANTOS, Wilson Luiz Pereira; MÓL, Gerson de Souza. Química Cidadã. Ed. Nova Geração: São Paulo, 2010.
- LISBOA, Julio Cesar Foschini. Ser Protagonista – Química. Ed. SM. São Paulo, 2010.
- MACHADO, Andréa Horta Machado; MORTIMER, Eduardo Fleury. Química. Ed. Scipione. São Paulo, 2011.

Fonte financiadora: PROLICEN

A LITERATURA DE TERROR E SUSPENSE NA ESCOLA

PACHECO, Thiago Sampaio¹.

Palavras-chave: Stephen King, Conto, Terror, Horror.

Justificativa/Base teórica: A literatura de terror tem uma longa trajetória. Suas origens remontam ao folclore e às tradições religiosas, com temas que se focam na morte, na existência de seres extracorpóreos e em entes da fantasia, tais como bruxas, duendes, fadas etc. Sobretudo, tal literatura tem como substrato o medo.

No século XX, é impossível se pensar o gênero sem citar Stephen King, um autor de *best-sellers* muito bem-sucedido. Logo com seu primeiro romance, *Carrie, a estranha* (1974), obteve reconhecimento do público leitor, ávido pelo próximo lançamento. Nesses quarenta anos, o escritor norte-americano já publicou mais de 50 livros, todos com alcance internacional, atingindo a marca de 350 milhões de cópias e várias adaptações para cinema e televisão. Apesar desses números significativos e talvez justamente por ser tão popular e acessível ao leitor em geral, Stephen King é deixado à margem da literatura canônica.

Diante do fenômeno Stephen King, seria óbvio que a academia se debruçasse sobre sua obra, mapeando as características que o tornam tão bem acolhido pelo leitor que escolhe lê-lo. No entanto, não é isso que acontece. Considerando a extensão de sua produção, são poucas as análises. No entanto, a postura pouco aberta da academia para com suas obras não impediu que trabalhos críticos tenham sido escritos ao longo de quarenta anos, sobretudo nos últimos vinte anos, quando a evidente aproximação de sua produção com a de Charles Dickens tem ficado cada vez mais clara (ELKINS, 2011, p. 14-16). Mas a maioria desses trabalhos se foca em aspectos exteriores à sua literatura. Essa abstenção de estudos que se concentram na literariedade de sua obra acaba reforçando uma tese que deveria ser questionada: a de que o autor não faz literatura de qualidade.

¹ Bolsista da Iniciação Científica do Programa de Bolsas de Licenciatura PIBIC – PROLICEN. Acadêmico graduando em Letras – Português – UFG. E-mail: thiago_sampaio_rock@hotmail.com

Diante da percepção de que a imaginação de King - ao contrário do que a academia supõe a partir de preconceitos, uma vez que sua obra não é comumente lida na universidade - estaria fundada em reflexões muito mais sérias, em referências organizadas e dramatizadas no corpo do texto, relativas às paixões humanas, é possível buscar para o escritor um lugar ao sol no horizonte acadêmico.

Sua obra, por meio de um resgate de uma herança estética dessa Literatura de Terror vinda de autores como Edgar Allan Poe e Horace Walpole – canônicos no meio acadêmico – realiza uma manutenção, uma atualização estética que permite, com originalidade, que esta literatura continue tendo vida e comunicando através do tempo. Ademais, sua obra não aspira ao mero deleite lutuoso pautado em tramas de horrores sobrenaturais, mas sim à exploração profunda da capacidade do homem para o mal e para a sua transcendência. O medo, o mais primitivo dos sentimentos humanos, é explorado para expor as deformidades da alma.

O medo em Stephen King merece, portanto, ser pesquisado justamente por ser uma literatura de grande apelo junto ao público leitor, este projeto buscou despertar o interesse de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia para a leitura literária por meio do imaginário do medo presente na obra de King.

Objetivo: Compreender, por meio de um estudo-crítico antropológico como se configura o medo e como este é tratado pela Literatura, identificando este tratamento do medo por meio de autores de Literatura de Terror, tais quais Horace Walpole e Edgar Allan Poe até chegar a Stephen King.

Mergulhar em um estudo intrínseco de duas obras de contos de Stephen King, quais sejam: *Sombras da noite* e *Tripulação de esqueletos*, mostrando de que maneira o autor transcende as marcações do *best-seller*.

Pesquisar a recepção de alunos do Ensino Médio em relação ao imaginário do medo nas obras de King.

Desenvolver o gosto dos alunos pela literatura a partir da leitura de obras de grande apelo junto ao público leitor.

Metodologia: A primeira parte da pesquisa foi de natureza bibliográfica. Foi feito um levantamento de estudos críticos e teóricos sobre o gênero terror/horror, assim como de estudos estrangeiros sobre a obra de Stephen King, além de outros estudos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foi realizada uma pesquisa no banco de teses da CAPES para mapear os estudos existentes no Brasil sobre a obra de King. Posteriormente, foi feito um estudo intrínseco das obras desse autor para compreender melhor suas tendências literárias.

Em seguida, deu-se início à pesquisa de campo, que foi realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola Estadual em Goiânia. A turma era composta por aproximadamente 27 alunos. Primeiramente, foi feita uma observação inicial para compreender como as aulas de literatura eram organizadas e como eram os alunos. Foi aplicado também um questionário como diagnóstico para mapear o perfil de leitura dos alunos. Em vista dos resultados colhidos no questionário, foram planejadas várias atividades de leitura dos textos de King, com instrumentos de pesquisa diversos, como: depoimentos, observação ativa, debates, escritura de textos em gêneros diversos. Depois dessa preparação inicial, foram ministradas aulas de 50 minutos ao longo de um semestre, uma vez por semana.

Após a realização da pesquisa de campo, os dados foram analisados e sistematizados. Por fim, foi feita a escritura do relatório final de atividades.

Resultados/Discussões: O objetivo desta pesquisa era, principalmente, desenvolver o gosto pela literatura do leitor em espaço escolar. Nesse sentido, este estudo investigou como os leitores reagiram às histórias de terror e horror de modo a direcionar o foco para os aspectos emocionais e cognitivos e captar as sensações de mudança do “eu” que perceberam após as leituras dos contos. Portanto, na parte de pesquisa-campo, necessitou-se saber a respeito das práticas de leitura para compreender suas relações e experiências de vida com a literatura. Foi-se possível perceber que a turma em pesquisa não possuía um vínculo forte com a literatura, sendo que apesar de mais da metade dos alunos gostarem de ler, não há o hábito de ir a bibliotecas, ou ler livros – integralmente – fora dos campos da escola; apenas uma parcela ínfima possui o hábito de ler frequentemente independente da escola, estes, possuem o gosto pela leitura de best-sellers e narrativas de temas

românticos. Os outros o fazem por obrigação. A outra parte dos alunos não gosta de forma alguma de ler.

Com a aplicação do projeto de pesquisa, foi possível verificar uma grande defasagem, no nível de conceitualização, do ensino. Os alunos do 2º ano do ensino médio não tinham a mínima bagagem teórica acerca dos estudos literários. Ademais, houve também a percepção da defasagem de uma formação complexa fora do realismo, evidenciando assim uma escolarização que denota um completo desnorreamento dos alunos em lidar com textos que adentram a perspectiva do elemento extraordinário, mesmo que esse se dê no plano da alegoria e da metáfora.

Conclusões/Considerações finais: Desse modo, percebe-se que a escolha de análise de duas obras de Stephen King de forma mais verticalizada de fato evidencia os motivos pelos quais o autor é digno de um estudo acadêmico, pois em determinada medida, o trabalho expõe como o autor transcende as barreiras do best-seller, uma vez que o seu traquejo com o terror e o horror modifica e atualiza uma tradição literária, com originalidade. Apesar de a literatura de terror ser uma porta de acesso para atrair leitores para a literatura, o projeto e a pesquisa campo possibilitaram a percepção de que as obras de Stephen King não são acessíveis ao público em geral, sendo uma literatura que extrapola as formas narrativas simplificadas e exige do leitor uma participação crítica para compreender as reflexões que o texto propõe.

Referências Bibliográficas

BERARDINELLI, Alfonso. O Best-seller pós-moderno de *O Gattopardo* a Stephen King. In:_____. *Não incentivem o romance e outros ensaios*. Tradução de Doris N. Cavallari, Francisco Degani e Patrícia De Cia. Org.: Lucia Wataghin. Nova Alexandria/Humanitas Editorial, São Paulo, 2007.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300 – 1800, uma cidade sitiada* / Jean Delumeau; tradução Maria Lucia Machado, tradução das notas Heloísa Jahn. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KING, Stephen. *Dança macabra; o fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão dissecado pelo mestre do gênero*. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KING, Stephen. *Sobre a escrita: a arte em memórias* / Stephen King; tradução Michel Teixeira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Suma de Letras, 2015.

KING, Stephen. *Sombras da Noite* / Stephen King; tradução Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KING, Stephen. *Tripulação de Esqueletos* / Stephen King; tradução Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

WOLFGANG, Iser. *O ato da leitura*. São Paulo: 34, 1994.

O PERFIL E OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS CONCLUINTES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS À DISTÂNCIA*

FALCHI, Vanessa Leonel¹; LEMOS, Cristiane Lopes Simão²

Palavras-chave: EaD, Perfil dos concluintes, Fatores de permanência.

Justificativa/Base teórica: O movimento inicial da Educação a Distância (EaD) teve como principal objetivo a formação regular e continuada dos professores em exercício (GIOLO, 2008). Um dos motivos por haver tais iniciativas ocorre, pois é comum nas escolas brasileiras a ausência de professores habilitados para atuarem nas disciplinas. Por esse motivo busca-se ampliar a oferta de cursos de formação de professores, inclusive por meio das modalidades à distância (PINTO, 2014). Visando alcançar tais objetivos ocorreu, em 2009, o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (PARFOR), como estratégia emergencial destinada à formação de professores que já estão em serviço e que estejam sem formação adequada.

É nesse contexto que a EaD passa a ser desenvolvida no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Desde 2006, o ICB trabalha com o ensino superior pela EaD, estando o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – PARFOR ligado a essa unidade acadêmica. Este trabalho tem como foco de estudo o referido curso, cuja turma pesquisada correspondeu à ingressante em 2011, com polos em Goianésia e Mineiros. A turma contava inicialmente com 93 acadêmicos, tendo 30 concluintes, observando-se, assim, um elevado índice de não concluintes.

A evasão ocorre principalmente por motivos financeiros, falta de tempo para se dedicar aos estudos e por não adaptação ao método adotado na modalidade de EaD (NETTO, GUIDOTTI E SANTOS, 2012). Por outro lado há estudos em menor

* Resumo revisado pelo orientadora do Projeto: Profa. Cristiane Lopes Simão Lemos. ¹ Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG) e graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por essa universidade – e-mail: vanessafalchiufg@gmail.com; ² Professora Doutora do Instituto de Ciências Biológicas/UFG – e-mail: professoracristi@gmail.com.

número, que observaram também uma relevância em identificar os fatores de permanência e entender sobre o que levou os acadêmicos a persistirem até a conclusão do curso. A permanência é analisada como elemento que pode ajudar no combate da evasão (PORTAL, 2016).

Sendo assim, este estudo busca contribuir para a identificação dos possíveis fatores que influenciaram na permanência dos acadêmicos em um curso na modalidade de ensino à distância. A partir desse entendimento, podem ser adquiridos também subsídios para colaborar com a compreensão da permanência e da evasão, buscando estratégias que possam vir a contribuir para que cada vez mais os acadêmicos consigam concluir um curso à distância.

Objetivos: Identificar os fatores de permanência dos acadêmicos no Curso de Ciências Biológicas em Licenciatura, PARFOR, modalidade EaD. Especificamente, descrever o perfil dos acadêmicos, compreender relações pessoais dos acadêmicos com os envolvidos no curso (professores, tutores, colegas e familiares) e analisar a autopercepção dos acadêmicos sobre os fatores de permanência.

Metodologia: Foi realizado um estudo descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa. Para a obtenção dos dados para a análise, foi construído um questionário composto por questões fechadas e abertas, contendo 52 questões. O questionário foi aplicado juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma direta aos acadêmicos que estavam no último período do curso em EaD de Ciências Biológicas – PARFOR, durante um encontro presencial em Goiânia, tendo 30 acadêmicos respondentes.

Para o estudo dos dados quantitativos, foi realizada uma análise do tipo quantitativa descritiva, por meio do programa Excel Microsoft, no qual foi calculada a porcentagem de cada dado. Os dados qualitativos foram estudados pela técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que consiste em descobrir os núcleos de sentido existentes.

Resultados, discussão:

- *Perfil do acadêmico concluinte:* o grupo era formado predominantemente por pessoas com a faixa etária entre 31 a 40 anos (64,5%), de gênero feminino (84%) e

estado civil casado (64,52%). Dos acadêmicos respondentes, 58,06% já haviam concluído outro curso superior antes de ingressar no curso em estudo, desses aproximadamente 62% cursaram Pedagogia. Além disso, 35,5% dos respondentes já haviam feito uma pós-graduação antes de ingressarem no curso em estudo, predominando pós-graduação em Psicopedagogia. Dos acadêmicos apenas 23% já haviam feito algum curso ou já tinham participado de cursos de pequena duração, por meio da EaD.

A figura do empregador na vida de um acadêmico pode vir a atuar como um facilitador ou não para o andamento dos estudos dos acadêmicos. Em relação ao trabalho, 96,77% dos alunos trabalhavam durante o curso, desses 48,39% trabalhavam em um regime de 40 horas semanais. Cerca de 66,67% dos acadêmicos declararam que durante o curso tiveram apoio do empregador, principalmente para irem aos encontros presenciais, pois era interessante para ambas as partes a busca por uma profissionalização. Dentre aqueles que declararam não ter apoio do empregador, destacou-se a falta de apoio em relação à frequentar as aulas presenciais. O fator ter apoio do empregador foi considerado como um facilitador que veio a contribuir positivamente para a permanência no curso, sendo que 66,77% dos acadêmicos afirmaram que mesmo trabalhando tiveram tempo para estudar.

- *Relações pessoais dos acadêmicos com colegas, tutores, professores e familiares:* elas foram consideradas por cerca de 96,77% dos acadêmicos como importantes motivadores e incentivadores para a permanência no curso. Os alunos declararam que essa contribuição se deu principalmente por meio de incentivo, apoio e motivação, com todos os envolvidos do curso.

Em relação aos tutores, aproximadamente 96,77% dos respondentes se sentiram motivados ou tiveram incentivos constantes devido ao relacionamento com os tutores. Os acadêmicos consideraram que os tutores foram fundamentais para o incentivo e a motivação, influenciando na diminuição da evasão no curso, contribuindo, portanto, para a permanência dos alunos.

Dos respondentes, 45,16% deles trocam e-mail com muita frequência com seus colegas sobre assuntos relacionados ao curso. Já para relacionamento pessoal,

apenas 22,58% deles trocavam e-mail constantemente e 83,87% usaram redes sociais para comunicar com os colegas.

Na pesquisa em questão, 53,33% dos acadêmicos constataram sentir falta de grupos de estudos para as disciplinas do curso, pois acreditavam que um grupo de estudo pode contribuir para o compartilhamento do aprendizado e ajudar um ao outro. Um dos fatores que foi destacado que veio a dificultar o surgimento e estabelecimento de grupos de estudos foi a distância física entre os acadêmicos, uma vez que tinham o mesmo polo, mas moravam em municípios diferentes.

Nas análises, destacaram-se como motivadores dos acadêmicos: as relações pessoais entre professores, tutores, colegas e familiares, a busca por uma profissionalização e a melhoria na renda. A motivação gerada através da busca de uma profissionalização é guiada pela espera de um aumento na renda dos cursantes, pois esses agora estarão mais preparados para o mercado de trabalho. Essa motivação foi vista como um fator que contribuiu para a permanência, visto que 35,48% são os responsáveis principais pela renda e pelo sustento de suas famílias.

- *Autopercepção dos acadêmicos concluintes sobre a permanência:* consideraram que para a permanência ou “para se sair bem na EaD” os fatores mais centrais foram: conhecimento básico de informática, serem disciplinados no estudo e terem bastante perseverança.

Os acadêmicos afirmaram que os fatores que contribuíram para que esses pudessem conseguir concluir o curso foram: necessidade profissional, apoio dos envolvidos no curso (tutor, colegas, professores e família) e persistência. Esses apontaram que as dificuldades só foram superadas até a conclusão do curso devido: à necessidade de concluir um curso superior, à necessidade de profissionalização; ao apoio, incentivo e motivação dos colegas, professores, tutores e familiares; e à perseverança constante ao longo do curso. Em relação a terem tido persistência durante ao curso, aproximadamente 75% dos acadêmicos em sua trajetória escolar não abandonaram nenhum curso até seu término.

Conclusões: Após as análises dos dados, foi observado que o perfil dos acadêmicos que permaneceram no curso até a sua conclusão era representado predominantemente pelo sexo feminino, por adultos com faixa etária de 31 a 40

anos. Os fatores que mais se destacaram para contribuir para a finalização do curso foram: motivações financeiras e de aperfeiçoamento profissional, motivações adquiridas por meio das relações pessoais com família, amigos, colegas, tutores e professores do curso. Ademais, essas relações pessoais, bem como a necessidade de conclusão de um curso e a perseverança, foram destacadas pelos acadêmicos como motivação para superação das dificuldades até a integralização do curso.

Referências

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, v. 29, n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERENCIA LATINO AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre. **Segunda Conferencia Latino Americana sobre el Abandono en la Educación Superior**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, 2012. p. 1-8.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

PORTAL, Cleber. **Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EaD a partir de sistema que utiliza mineração de dados educacionais e Learning Analytics**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Desenvolvimento e Tecnologias)-Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5409/Cleber%20Portal_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 ago. 2017.

Fonte de financiamento: PROLICEN (2016/2017) / Universidade Federal de Goiás.

CONSUMO E CIDADES: O ACESSO AO ALIMENTO CONSIDERADO SAUDÁVEL NO CONTEXTO URBANO¹

MARCUCCI, Yasmim Stella Domingues²; COLLAÇO, Janine HelfstLeicht³

Palavras-chave: saudável; antropologia; consumo; alimentação.

Justificativa/ Base Teórica: De início, enfatizo a importância de deixar para trás um senso comum que afirma o “consumismo” como fonte dos males da sociedade, discurso já dissecado (DUARTE, 2010; MILLER, 2007) ao não permitir explorar as possibilidades que o consumo nos possibilita analisar. É necessário admitir que o consumo seja uma forma de intercâmbio de informações e signos entre os indivíduos, pois um objeto ou prática não possui significado próprio, as pessoas o carregam de marcações. Os indivíduos estão inseridos em um tempo e espaço, neles reproduzem cotidianamente seus valores culturais, fazem suas diferenciações entre grupos e classes, sendo um dos meios de expressão principalmente através do consumo inserido em companhias pessoais, ritos e eventos cotidianamente praticados. São questões trabalhadas por Mary Douglas e Isherwood em “O uso dos bens” (2010) e por Daniel Miller em “Teoria das compras” (2007). Para estender essa linha teórica, olhar para o consumo de alimentos possui espaço para entender os mecanismos de organização social, assim escolhi para esta pesquisa as representações acerca do que é saudável dentro do ambiente da educação formal, a fim de compreender melhor como esse termo que expressa maneiras de consumir interage com o universo escolar que tem como principal público a criança e o adolescente.

¹ Resumo revisado pelo orientador do Projeto: profa. Janine Collaço

² Bolsista pelo Programa de Bolsas de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás (PROLICEN/UFG). Acadêmica e membro do grupo de pesquisa “Consumo, Cultura e Alimentação” também integrante de equipe do projeto Saberes, práticas e soberania alimentar da cultura regional do Centro-Oeste do Brasil: mapeamento do patrimônio alimentar, dos sistemas agroecológicos de produção no Cerrado e análise das condições de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), FCS/UFG. E-mail: yasmim.stella@outlook.com

³ Defendeu mestrado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo em 2003 e o doutorado em 2009, na mesma instituição com o trabalho: Sabores e memórias - Cozinha italiana e construção identitária em São Paulo. Atualmente é professora adjunta na área de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Goiás (FCS-UFG). Suas áreas de interesse são: teoria antropológica, antropologia urbana, antropologia da alimentação, antropologia e consumo. E-mail: janinecollaco@gmail.com

Durante a pesquisa do PROLICEN 2016/2017 houve um processo de imersão nas questões sociais envolvidos no ato de alimentar; principalmente como a escola lida com a responsabilidade alimentar, e se há realmente estas preocupações. Assim, explorei muito na pesquisa como o saudável opera, constrói o habitus e educa o paladar dentro de duas instituições de ensino particular que atende dois grupos sociais diferentes. Observei que as formas de ser saudável construídas na escola mudam de acordo com a origem social do público atendido, isso se dialoga de várias formas com a família do aluno e cria mecanismos de estimular e promover um habitus de diferenciação, que constrói valores sociais de exclusão e inclusão sobre a alimentação de alguém.

Existe o discurso da “saúde social” que é relacionada com alimentação, segundo o Ministério da Saúde em “Manual das Cantinas Escolares e Saudáveis”, a saúde está relacionada ao convívio social e ao ambiente; no caso da escola, cuja função não é só transmitir saberes, mas na construção de um ser social se constituindo enquanto cidadão; assim, engloba a família que deve estar atenta à educação alimentar, pois os alunos (como sujeitos ativos do processo) levam o saudável da escola para casa e tem de existir condições de possibilidade para a sua continuidade; e engloba também os serviços de saúde dentro do ambiente escolar responsável pela parte nutricional dos alunos. Assim como os objetivos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conforme a Lei Nº 11.947, de contribuir para a saúde social “por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo”.

Por fim, a infância e adolescência em boa parte marcada pelo consumo de alimentos que diferenciam grupos sociais pode gerar reeducação do paladar, do gosto, ou seja, está além de qualquer forma prática do ato de comer, é uma especialização que envolve vários aspectos da vida social, inclusive na circulação de identidades, reafirmação de fronteiras simbólicas, de etnias e diferenciação de grupos sociais que se estende à educação informal, permitindo o acesso a outras ideias e a outros valores, que podem flexibilizar o convívio social.

Objetivos: Pretendo explorar como certos grupos sociais disputam poder. Pensar em distintas posições sociais presentes na cidade de Goiânia e por meio do consumo saudável. Compreender as marcações que operam nas fronteiras analisando o acesso e distribuição de capitais simbólicos na escola notando pontos marcado pelo consumo de

alimentos que diferenciam grupos sociais; além de qualquer forma prática do ato de comer, é uma especialização que envolve vários aspectos da vida social (a circulação de identidades, reafirmação de fronteiras simbólicas, de etnias e diferenciação de grupos).

Metodologia: A escolha de uma metodologia qualitativa foi essencial para trabalhar com significações e significados que envolvem signos, e também a escolha da base teórica antropológica que permite trabalhar com as relações sociais, colaborou para mergulhar nos sentidos do saudável. Delimitei meu campo em duas escolas particulares na região urbana de Goiânia, com perfis diferentes de acordo com a localização, com a mensalidade, com a estrutura no geral, que atendem a dois grupos sociais diferentes: as classes mais abastadas e as classes menos favorecidas, com a intenção de ver as diferenças do que os diferentes grupos sociais enxergam o saudável. Assim, com a intenção de ver como essas classes dialogam entre si, eu fiz observação de campo estando presente nas escolas, conhecendo seus espaços (as salas de aula, as cantinas, os corredores, etc), conversando informalmente com as crianças, entrevistando pessoas maiores de idade pertencentes à coordenação, direção, docência e prestadores de serviços.

Resultados, discussão: A dificuldade maior que encontrei no campo de instituições de ensino particulares foi em encontrar o mínimo de preocupação com os processos alimentares que eram incorporados pelos alunos das escolas, mas consegui encontrar duas escolas de ensino fundamental que possuíam tais preocupações. Não identifiquei que estas escolas se preparam para atender aos alunos a partir de alguma corrente alimentar específica e particular, mas que vem com uma mescla de conceitos de saudáveis – orgânicos, naturais, refeições completas, linhas nutricionais, etc. -para atender os diferentes hábitos alimentares de crianças que possuem suas alergias e intolerâncias, o seu contexto familiar que traz já conhecimentos sobre preferência e um gosto já pré-modelado. Ou seja, é identificado que muitos signos circulam no ambiente escolar, e que as fronteiras simbólicas são vistas no ato da alimentação da criança, o que irá categorizá-la em níveis do quão saudável é, o que levará a intervenção da escola ou não. Mas sobre o termo saudável, observei principalmente o que vem a ser a sua definição em ambas as escolas é feita pelo o que não é considerado saudável, por um processo de exclusão da fritura, alimentos industrializados, refrigerantes, alto teor de açúcar/gorduras/sódio/calorias.

Também observei que em ambas as escolas do campo que a alimentação sempre é considerada um assunto importante a ser tratado e ensinado, pois no geral há um pressuposto existente no imaginário coletivo do meu campo de que as crianças não se “alimentam bem”, elas preferem optar por um doce, um refrigerante do que uma fruta e um suco, e há necessidade de ensina-las a se alimentar bem. E esse pressuposto se confirma vendo na fila do lanche e nos relatos das coordenadoras, que as cantinas vendem muito menos sanduíches naturais, e a procura é bem baixa, mesmo que elas tenham restrição para não colocar frituras, refrigerantes e doces. O principal motivo que leva a isso, nos dados coletados de entrevistas, é uma ausência de preocupação da parte dos pais ou responsáveis na educação alimentar dos filhos.

Por fim, as crianças e adolescentes atendidos pelas escolas particulares da minha pesquisa possuem o acesso a muitos alimentos saudáveis e a muitas qualidades, mas a construção do gosto não se dá de forma que eles queiram se utilizar do acesso, tanto nas camadas sociais mais abastadas e tanto nas menos favorecidas; visto que do ponto de vista de poder de consumo, elas se diferenciam essencialmente pela metodologia simbólica de abordagem à educação alimentar, que é o marcador sutil de desigualdade social encontrado na pesquisa, e não pelo acesso a compra de uma fruta ou a um sanduíche natural.

Conclusões ou considerações finais: É necessária uma reflexão sobre a facilidade cômoda de uma embalagem colorida de bolachas recheadas para entregar a criança e atrair o público infantil do que enfrentar todo o processo de preparo de uma alimentação saudável pautada na exclusão de produtos industrializados – esta última contém disposição e tempo, conhecimentos culinários, condições financeiras, etc. “Descasque mais, desembale menos”, frase que está presente no discurso de vários agentes que prezam pelos alimentos orgânicos - que manifesta uma forma de se alimentar associada a um estilo de vida “saudável”, nutricionalmente aprovado- mas que não se encaixam em uma vida “apressada” de pais e mães, como meus interlocutores contaram na pesquisa este ser um dos motivos pelos quais as crianças chegam a escola se alimentando “mal”; o que prejudica fatalmente crianças e adolescentes, e não se deve deixar de pensar de modo algum na sua educação alimentar. Então como resolver a situação-problema, que em longo prazo pode se tornar cada vez mais grave, é necessário repensar em caminhos que deem manutenção no atual quadro de responsabilidades de

instituições na relação tripé (escola, serviços de saúde, família), abrindo outra porta a ser exploradas futuramente na continuidade desta pesquisa.

Referências bibliográficas:

- MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Atenção Básica Manual das Cantinas Escolares Saudáveis PROMOVENDO A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/manual_cantinas.pdf
L11947 – Palácio do Planalto - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm
- BARBOSA, Lívia. Sociedade de consumo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, pgs. 39-69; pgs. 81-126; pgs. 185-227.
- BOURDIEU, Pierre - La Distinction: Critique Sociale du Jugement. Paris, LesÉditions de Minuit, 1979.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, 2005.
- GEERTZ, Clifford - O saber local. Petrópolis, Vozes, 1983.
- COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2010.
- COLLAÇO, Janine H.L. Gastronomia: A trajetória de uma construção recente. Goiânia: Revista Habitus. p. 203-222, jul. /dez. 2013
- COLLAÇO, Janine. Imigração e cozinha italiana na cidade de São Paulo: concepções de fartura e distinção. Anuário Antropológico, v. I, 2012.
- DOUGLAS, Mary; ISHEWOOD, Baron. O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude - Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 28ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: ____ Os Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MAUSS, Marcel - Sociologie et Anthropologie. Paris, PUF, 1950.
- MILLER, Daniel. “Consumo como cultura material”. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 13, n. 28, jul./dez. de 2007. Número temático, “Antropologia e Consumo”.
- SAHLINS, Marshall. - Cultura e Razão Prática. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- VELHO, Gilberto. Antropologia e cidade. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi de (org.). In: Cidade: História e Desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.