



11°

congresso de pesquisa, ensino e extensão

conpeex



## ANAIS DO XI CONPEEX

Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão  
Universidade Federal de Goiás

**Conhecimento, Inclusão Social  
e Desenvolvimento**

**3 a 5 de novembro de 2014**

**PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DE BOLSAS  
PARA ALUNOS DE LICENCIATURA**

**PROLICEN**

## ÍNDICE DE ALUNOS

| Aluno                                      | Trabalho                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ÁDRIA ALVES</b>                         | QUEM TRABALHA TEM HISTÓRIA E COM A HISTÓRIA A LITERATURA VAI À ESCOLA                                                                                                                    |
| <b>ALYNE RODRIGUES<br/>CANDIDO LOPES</b>   | A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS                                                                                                          |
| <b>AMANDA DE OLIVEIRA<br/>MARTINS</b>      | PERFIL INICIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA                                                                                                 |
| <b>ANA PATRÍCIA BATISTA SILVA</b>          | DISCUTINDO DST/HIV ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARES DE UM ASSENTAMENTO DA REGIÃO DO CENTRAL DO BRASIL SOB A ÓTICA DA BIODIVERSIDADE                                                          |
| <b>ANA PAULA BRITO VILA NOVA</b>           | JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS                                                                                                                           |
| <b>ANDREIA BATISTA COELHO</b>              | A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO DOCENTE                                                                                             |
| <b>ANITA GABRIELLA<br/>FERREIRA NORATO</b> | CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES FORMADORES NO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG: IMPLICAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS LICENCIADOS |
| <b>ANNA CAROLYNA<br/>RIBEIRO CARDOSO</b>   | MITOS, CONTOS DE FADAS E SUAS ATUALIZAÇÕES EM SALA DE AULA                                                                                                                               |
| <b>BEATRIZ GONTIJO DE JESUS</b>            | MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS MATEMÁTICOS                                                                                                   |
| <b>BELARMINA VILELA CRUVINEL</b>           | FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTES: UM ESTUDO NOS ANAIS DA ANPED ENTRE 2002 E 2013                                                                                                   |
| <b>BRUNA MUNDIM TAVARES</b>                | O BRASIL DO OUTRO: AS IMPRESSÕES E AS REPRESENTAÇÕES DE ESTRANGEIROS HISPANO-FALANTES SOBRE O CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO E SOBRE O TURISMO NO BRASIL                                     |

| Aluno                                        | Trabalho                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CÍNTIA QUEIROZ DE OLIVEIRA</b>            | INVESTIGAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE DROGAS                                                                                              |
| <b>CLERISTON FREITAS<br/>ATHAIDE BEDA</b>    | EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O TEMA FAMÍLIA EM MATERIAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA                                                                                                                |
| <b>DANIELLE SILVA MOREIRA<br/>DOS SANTOS</b> | GÊNERO, ESCOLA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL                                                                                                                             |
| <b>DANIELY PEREIRA DA<br/>SILVA OLIVEIRA</b> | A DANÇA FUNK: EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO                                                                                                                                                |
| <b>EDER DOURADO DOS SANTOS</b>               | ESTUDO SOBRE AS JUSTIFICATIVAS DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES PARA O ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A RELAÇÃO COM O INTERESSE/DESINTERESSE DOS ALUNOS PELA APRENDIZAGEM |
| <b>ESTÉPHENY ALVARENGA<br/>GOMES</b>         | PROJETO PILOTO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM YEGATU                                                                                                                            |
| <b>FERNANDA CRISTINE<br/>GUIMARÃES</b>       | INTERSUBJETIVIDADE E GÊNERO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA                                                                                                                      |
| <b>GABRIELLA CRISTINA<br/>VAZ CAMARGO</b>    | OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA DISCURSIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR DA UFG                                                                                                 |
| <b>GISELE ANTONIA DA SILVA</b>               | ANÁLISE DA PRESENÇA DA DIMENSÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO DA SUBSECRETARIA DA EDUCAÇÃO DA CATALÃO-GO                                                                                 |
| <b>HEITOR ABADIO VICENTE</b>                 | IDENTIDADE E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: GRUPOS TERAPÊUTICO-EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO                                                                                                          |
| <b>HENRIQUE SILVA FERNANDES</b>              | ECOLOGIA NA ESCOLA: A QUESTÃO AMBIENTAL MEDIANTE A PRODUÇÃO DE TEXTOS                                                                                                                |
| <b>ISABELLA DE LOURDES</b>                   | PROJETO PROPOSTAS FORMATIVAS DAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA NOS IF DE GOIÁS: EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO                                                                 |
| <b>IZABELLE DE CÁSSIA<br/>CHAVES GALVÃO</b>  | AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM E AVALIAÇÃO DE OFICINAS DE CLIMATOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA                                                                                       |

| Aluno                                 | Trabalho                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>JAKELINE SANTOS DE ALMEIDA</b>     | ATIVIDADE OU EXERCÍCIO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA                                      |
| <b>JULIANE CARLA SILVA</b>            | ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)                                                   |
| <b>KARINA ALVES BOMTEMPO</b>          | MATEMÁTICA BÁSICA EM PERSPECTIVA: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS EM PROL DA SOCIEDADE                                                                                   |
| <b>KAROLLYNNE GEOVANA NUNES ROCHA</b> | A FORMAÇÃO CIDADÃ EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM GOIÂNIA A PARTIR DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS |
| <b>LEONARDO MARTINS REZENDE</b>       | CRENÇAS E AUTOESTIMA: AFETIVIDADES ENVOLVIDAS NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA                                                                                |
| <b>LORENA ROSA QUILES DE OLIVEIRA</b> | CRIARCONTEXTO: A MEDIAÇÃO EM PROCESSOS DE LEITURA                                                                                                                  |
| <b>LORRANA LAURENCE DE ARAUJO</b>     | ANIMANDO O ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS: A PRODUÇÃO DE STOP-MOTION NAS AULAS DE GEOGRAFIA                                                                            |
| <b>LUAN CLARO DE LIMA MENDONÇA</b>    | QUANDO A ESCOLA (RE)DESCOBRE O MUSEU: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO                                          |
| <b>LUCAS MENDES SILVA</b>             | A CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA/GO: UMA ANÁLISE COGNITIVO-FUNCIONAL                                       |
| <b>Maíra Cremonese</b>                | IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: REVELANDO A CIDADE                                                                                                                    |
| <b>MATEUS DE JESUS SILVA</b>          | A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA FEF/UFG: ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE LICENCIATURA, ENTRE 2006 E 2012                              |

| Aluno                                      | Trabalho                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MONICA ANGELICA DE OLIVEIRA MARINHO</b> | ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ISRAELÂNDIA E DE ITAGUARI                                                                 |
| <b>MORGANA ABRANCHES BASTOS</b>            | CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE                                                                                 |
| <b>NATHALIA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUSA</b>  | ATITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS REFLETIDAS NAS PRÁTICAS ESCRITAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA                                                      |
| <b>NATHALIA VIEIRA SILVA</b>               | VISÕES DE CIÊNCIA E CIENTISTA ENTRE OS GRADUANDOS DE LICE                                                                                             |
| <b>PAULO RODRIGUES DA ROCHA</b>            | AValiação AMBIENTAL DO RIO CLARO – GO                                                                                                                 |
| <b>POLLYANE LISITA DA SILVA</b>            | IDENTIDADE E VIOLÊNCIA: ATITUDES, CULTURA E VALORES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA                                                                  |
| <b>RAFAEL ALVES OLIVEIRA</b>               | LETRAMENTO POÉTICO: UMA PROPOSTA DE ESCRITA E AUTORIA DO VERSO                                                                                        |
| <b>REGIANE MARIA DONDICI MARQUES</b>       | OS GÊNEROS DO DISCURSO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS                                      |
| <b>RODRIGO REZENDE DE ASSIS</b>            | PROGRAMA UFGINCLUI: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CÂMPUS JATAÍ                                       |
| <b>ROSSANA PEREIRA SENA</b>                | DIFICULDADES NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE DIVISÃO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PERÍODO 2012-2014 |
| <b>SHERRY MAX DE SOUZA</b>                 | PREPARANDO PARA O MUNDO DO TRABALHO: VIOLÊNCIA SUBLIMINAR, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO                                                                       |
| <b>SILVANA PRAZERES DOS ANJOS</b>          | PROPOSTA DE IMPLATAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NO CAP/CEPAE/UFG                                                                                        |
| <b>SIMONE GLEICE LIMA</b>                  | UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO OBSERVADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL                   |

| Aluno                                   | Trabalho                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>STÉFANY MARTINS SILVA</b>            | REPENSANDO O CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS COMO TEMA TRANSVERSAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA EM ASSENTAMENTO DA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL                                                              |
| <b>SUÉLIA NUNES DA GAMA</b>             | ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO USO DE DROGAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA                                                                                                                                                 |
| <b>TAYNAN LIMA CARVALHO</b>             | LEITURA E ESCRITA: AÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM JATAÍ                                                                                                                                                                              |
| <b>THAMIRES OLIMPIA SILVA</b>           | METODOLOGIAS DE ENSINO PARA USO DO FASCÍCULO BACIAS HIDROGRÁFICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR                                                                                                             |
| <b>TIAGO DE MATOS PEIXOTO</b>           | O SIGNIFICADO DE SER EDUCADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL                                                                                                                                            |
| <b>VICTOR HUGO REGOZINO MUNIZ</b>       | ORGANIZAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E ESTUDO DE FONTES DE PESQUISA RECOLHIDOS NO PROJETO DE PESQUISA “DO JECA AMOLENGADO AO COWBOY URBANO E AO ROQUEIRO HARD CORE: ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA E NA CIDADE (GOIÂNIA, 1937-1997)” |
| <b>VICTOR RICARDO FELIX FERREIRA</b>    | ROBÓTICA EM ENSINO DE QUÍMICA: CONSTRUÇÃO DE UM BRAÇO MECÂNICO COM MATERIAL ALTERNATIVO PARA ENSINO MÉDIO                                                                                                                             |
| <b>WANEISSA CRISTINA MANHENTE ROCHA</b> | POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE                                                                                                                                                   |



## QUEM TRABALHA TEM HISTÓRIA E COM A HISTÓRIA A LITERATURA VAI À ESCOLA.

Ádria ALVES

Márcia Pereira dos SANTOS ( orientadora)

**Palavras – chaves:** História, Literatura Goiana, trabalho, Ensino

### Justificativa / Base teórica

Propus, neste trabalho, discutir como na literatura goiana, produzida por Bernardo Élis, os trabalhadores e trabalhadoras eram contados e, como a partir disso, se poderia levantar a discussão de uma cultura do trabalho, como temas das aulas de história que se ocupariam não apenas de um “conteúdo” a ser ministrado, mas também de problemáticas que envolvessem as discussões sobre o papel do ensino de história na promoção da cidadania. Para tanto escolhi o gênero contos como fonte para desenvolver o trabalho considerando suas características e possibilidades de investigação ( GOTLIB, 1990). Tratarei nesse artigo de reflexões possíveis com a análise do livro de Élis “Caminhos dos Gerais” (1975).

Teoricamente parti das perspectivas historiográficas da História Cultural (PESAVENTO, 2007) e me baseei em historiadores que tem se preocupado com a relação entre o trabalho e a cultura. Dessa forma os estudos de Edward P. Thompson – Costumes em comum (2011)-, Natalie Z. Davies – Culturas do Povo (1990) -, e Carlo Ginzburg – O queijo e os vermes (1987) – são importantes referenciais para pensarmos como é possível contar as história dos trabalhadores. Desses autores pude retirar reflexões que me permitiram refletir melhor sobre o mundo do trabalho no capitalismo. Pude, ainda, definir as diferenças entre o trabalho urbano e o trabalho rural, o que me foi permitido, Raymond Willians ( 2009) e com a dissertação: “O campo ( re) inventado: transformações da cultura popular rural no sudeste goiano” da Profa. Márcia P. Santos (2001). Percebi como os homens e mulheres do campo, em sua maioria, percebiam o trabalho, em tempos anteriores. Especialmente no caso da dissertação de Santos, pude compreender de que universo de trabalho os literatos tomados como fonte tratavam, pois a autora tem Goiás como seu lócus de pesquisa. Assim, também me debrucei sobre as discussões sobre a relação história e literatura.

Tratando especificamente de historiadores cujos trabalhos tem a literatura como fontes como Nicolau Sevcenko (1989), Valdeci R. Borges (2000) e Márcia P.

Santos (2007), percebi que a literatura lança luz sobre muitas coisas do passado que outras fontes não permitem. Isso porque a literatura está, na medida em que ali é produzida, condicionada por seu tempo, seu lugar e, mesmo a própria vida de seus autores.

Com isso fui percebendo a pertinência de tomar a literatura como fonte de pesquisa, mas também como “material didático”, ou seja, como uma possibilidade de se ensinar história, a medida que ela representa o passado de forma poética e sua narrativa é cativante, podendo levar alunos e professores a uma atenção maior às aulas de História.

Assim, no limite de um ano foi que optei por me dedicar mais às leituras teóricas que propriamente, desenvolver o plano de pesquisa como um todo. Isso se deveu tanto à densidade das discussões – o tema trabalho no capitalismo tem uma extensa bibliografia e problemáticas que não pude alcançar ainda – quanto da própria literatura regionalista.

### **Objetivos :**

**Geral:** Discutir como a literatura goiana de Bernardo Élis representou o trabalhador(a) e o trabalho em seus contos, especialmente aqueles reunidos no livro Caminho das Gerais.

### **Específicos:**

- Discutir a literatura como fonte para a pesquisa em história, mas também como fonte para o ensino de história;
- Problematicar como a história de Goiás vem sendo contada e como se encontra na mesma a história do trabalho e dos trabalhadores;
- Desenvolver uma ampla reflexão bibliográfica contemplando as várias discussões suscitadas pela pesquisa e pelas fontes alcançadas.

### **Metodologia**

Desenvolvi a pesquisa primeiro através da revisão bibliográfica, segundo, tomando os contos e tentando decifrá-los dentro de um processo de “estranhamento” , tal como propõe Carlo Ginzburg (2009). Isso significou muitas horas de leitura e interpretação, muita análise textual e, sobretudo, muitas discussões. Nesse caso, essa primeira parte foi desenvolvida mais solitariamente



com o intuito de conhecer a teoria e conhecer a fonte para então partir para o processo de reflexão sobre as representações de Élis sobre os trabalhadores e trabalhadoras expostos em sua literatura.

### **Resultados / Discussão**

Em minhas análises pude perceber que Bernardo Élis, traz contos com um fundo realista, próprio dos autores que tomam para si a literatura como representante de uma dada região, de um dado povo, como um resgate da linguagem regional, do senso de comunidade e, mesmo, da cultura ( MARCHEZAN, 2009). Ele incorpora à sua narrativa para realçar os tipos próprios de sua terra, todas essas características acrescidas de um deslumbramento para com a paisagem natural. Capta nas suas histórias o drama humano, proveniente das terras áridas de Goiás. Áridas não por serem como os sertões de Euclides da Cunha, Melo Neto e de tantos outros, que abraçaram o regionalismo como marca de seus escritos e de sua identidade literária, mas sim pela forma como esse sertão goiano transforma homens e mulheres como seres da natureza, presos pelo seu modo de existir selvagem, mas a todo momento confrontado com a civilização, ou pelo menos, com o que representaria a mesma, ou seja, o homem branco, as instituições e as relações de trabalho ( VICENTINI, 2009).

Com isso percebo que a literatura de Élis nos traga pela rusticidade dos personagens e de seus dramas, pois ele parece obrigar seu leitor a fugir do senso comum, da inocência. Seu mundo rural não é belo, mas é trágico, pois seus dramas são dramas primitivos do existir e subsistir. Seus homens e mulheres parecem figuras de um mundo fantástico onde o humano não é humano, mas se alimenta do outro, quase antropofagicamente, pois esse outro ora é sua vítima, ora seu alimento, ora seu algoz. Os personagens elisianos representam os tipos humanos que existem e entender do que o mundo é feito é matéria primordial de estudo daí a pertinência de se pensar a literatura regionalista como profundamente universalista, pois de suas particularidades consegue representar o humano em todas as suas facetas ( ALMEIDA, 1985).

Assim, noto que o uso da literatura como fonte de pesquisa em história nos permite ir além do comum, pois permite nos reconhecermos ou nos estranharmos nas palavras escritas.

## Conclusões

Esse artigo apresentou os processos que me levaram à análise da obra de Bernardo Élis em sua relação com a história de Goiás e com o ensino de História. É preciso deixar claro que muitos objetivos e metas do plano de trabalho, como já dito, não foram alcançados, dado a complexidade das questões abordadas e do volume de bibliografia possível de ser consultado. No entanto, esse primeiro passo de pesquisa me permitiu adquirir uma maior sensibilidade para com o passado e para com sua análise. O passado não está pronto, mas em construção e isso demanda um tempo de reflexão (BLOCH, 2001). Assim, muitas questões do plano de pesquisa original, serão travadas no próximo ano, especialmente aquelas relacionadas ao uso da literatura regional no ensino de história. Creio que a opção que fiz me permitiu acessar o campo do sensível na literatura e me preparar para a próxima etapa do trabalho que é construir materiais didáticos a partir das discussões realizadas.

Com meu trabalho espero contribuir com o ensino de história de Goiás, mas também contribuir para que a memória de nossos literatos permaneça sempre viva, pois a mesma é fonte de conhecimento e de reflexão. Um ensino de história que se ocupa fundamentalmente de homens e mulheres em suas existências, não pode se abster do enfrentamento com a literatura, pois se esta representa a vida, a mesma também pode ser elemento fundamental para a manutenção desta mesma vida.

## Referências

- ALMEIDA, Nelly A. **Estudos sobre quatro regionalistas**. 2 ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1985.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Trad. André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- BORGES, Valdeci R. **Cenas Urbanas: imagens do Rio de Janeiro em Machado de Assis**. Uberlândia – MG: Aspectus, 2000.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Cia Editora nacional, 1965.
- CHAUL, Nasr F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1997.
- CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand do Brasil, 1988.

ÉLIS, Bernardo. **Caminhos dos gerais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os Vermes**: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. José Paulo Paes. São paulo: Cia das Letras, 1987.

GINZBURG, C. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Trad. de Eduardo Brandão. SP: Cia das Letras, 2001.

GOMÉZ, Luiz Palacín. Linhas estruturais da História de Goiás no século XX. In: **Estudos goianienses**. Goiânia, v.2, n.3, 16 – 29 p. 1974.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do Conto**. 5 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

LIMA FILHO, Manuel F. **O desencanto do Oeste**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. **O conto regionalista**: do romantismo ao pré-modernismo. (org) . São Paulo: Editora WMF Marins Fontes Ltda. 2009. (Col. Contistas e Cronistas do Brasil).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Historia & História Cultural**. 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Márcia Pereira. **Relembrações em mingunte**: interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes. 173 fls. Franca: UNESP, 2007. (tese de doutorado).

SANTOS, Márcia Pereira. **O campo (re) inventado**: transformações da cultura popular rural no sudeste goiano ( 1950-1990). 193 fls. Uberlândia: UFU, 2001. ( dissertação de mestrado).

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VICENTINI, Albertina. O sertão e a literatura. In: **Sociedade e Cultura**, 1 (1), jan/jun, 1998. Disponível em:  
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/1778/2139>. Acesso em 02 de junho de 2009.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Cia das Letras, 1989. 439 p.

**Fonte de Financiamento: PROLICEN – UFG – 2013/2014.**

## A CONSTRUÇÃO DE MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Alyne Rodrigues Cândido LOPES

Denis RICHTER

### Palavras-chave

Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Mapas Mentais; Ensino Médio.

### JUSTIFICATIVA

A ciência geográfica tem o espaço como um dos seus principais objetos de estudo (CORRÊA, 2005). Esse espaço está “organizado” de forma complexa, nele existe uma gama de relações que precisam ser compreendidas com um olhar diferente das outras ciências, o que se chama de “olhar geográfico”. Essa concepção contribui para entender que a questão geográfica não é somente explicada a partir do visível, mas por ir além das aparências. Nesse processo de estudo e entendimento do espaço, pode-se destacar a Cartografia por ser uma linguagem visual pertinente ao conhecimento geográfico, que nos possibilita usar esse olhar geográfico a partir da produção e leitura do mapa. Esse produto cartográfico tem como uma de suas funções apresentar a distribuição dos fenômenos, ou seja, ele representa a organização espacial da sociedade num dado momento e, assim, temos possibilidade de entendermos o mundo, seus arranjos espaciais e de provocar questionamentos sobre a perspectiva da realidade expressa no mapa.

Com base nesse contexto, a Cartografia pode ser considerada uma linguagem peculiar dos estudos da Geografia a partir da leitura do espaço através de mapas, croquis, plantas, atlas, globo terrestres, mapas mentais etc. Contudo, para que possamos compreender as informações expressas nas representações cartográficas torna-se necessário a aprendizagem e o domínio de conhecimentos e habilidades específicas para interpretar e analisar o conteúdo presente nessa linguagem, situação esta que indica a imprescindível contribuição do ensino de

Geografia para auxiliar e permitir que o indivíduo tenha acesso a esse saber. Consideramos necessário utilizar e produzir a linguagem cartográfica associando-a aos conteúdos que estão sendo trabalhados pelo professor no desenvolvimento das aulas de Geografia. A utilização da linguagem cartográfica torna o ensino de Geografia mais significativo, porque uma das formas de leitura do espaço é por meio do mapa. Sobre esses contextos, destaca Callai (2005, p. 244),

[...] para o sujeito ser capaz de ler de forma crítica o espaço, é necessário tanto que ele saiba fazer a leitura do espaço real/concreto como que ele seja capaz de fazer a leitura de sua representação, o mapa. É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa.

Tendo por base essas orientações, o aluno poderá fazer uma leitura crítica do espaço sendo um leitor de mapas e, também, um fazedor de mapas. Ou seja, não basta somente ler o espaço através do mapa, mas ser capaz de representar o espaço sendo o próprio construtor. Nessa perspectiva de formar alunos construtores de mapas, destacamos a utilização do mapa mental, um recurso que vai ao encontro da construção de mapas que valoriza os conhecimentos cotidianos dos alunos integrados aos conhecimentos científicos, aprendidos durante a formação escolar de cada sujeito. Os apontamentos de Kozel (2007, p. 121) são relevantes para o entendimento do mapa mental:

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades.

Na análise do mapa mental o professor poderá reconhecer quais são as experiências de cada aluno, assim como seus saberes espontâneos e científicos. Diante disso, o mapa mental torna-se um recurso didático muito importante para o ensino-aprendizagem de Geografia, pois na construção do mapa o aluno fará a sua própria análise espacial, poderá perceber aspectos que não eram visíveis somente pela leitura do mapa, terá condições de fazer críticas sobre a realidade e, até mesmo, encontrar soluções. A construção do mapa pelo aluno o aproximará mais das realidades em que ele vive, instigando-o a ser mais crítico do espaço. E o professor, de posse das representações dos alunos, poderá analisar as

interpretações, os avanços e os limites que os alunos possuem sobre os conteúdos ensinados de Geografia que fazem parte do currículo escolar.

## OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi de investigar as contribuições e as dificuldades da proposta metodológica do mapa mental desenvolvido no trabalho docente de Geografia, a partir da análise das práticas didáticas no Ensino Médio. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, através da utilização da linguagem cartográfica; ampliar a participação/utilização da Cartografia nas práticas escolares de Geografia, a partir da integração da proposta metodológica de mapas mentais; acompanhar e analisar as atividades escolares relacionadas a utilização de mapas mentais realizadas pelos professores de Geografia do ensino médio, para identificar os elementos que permitem a contribuição e/ou indicam o limite dessa linguagem nas aulas de Geografia, para assim potencializar o trabalho dessa proposta metodológica; e identificar e avaliar a potencialidade da utilização da proposta metodológica de mapas mentais no ensino de Geografia;

## METODOLOGIA

Esse trabalho é resultado da continuação da pesquisa que foi iniciada no ano de 2012. Então, seguimos com a pesquisa numa escola pública localizada na região Norte da cidade de Goiânia/GO. Propomos aos professores que integrassem em suas práticas escolares a atividade de produção de mapas mentais aos alunos do Ensino Médio, proposta que foi aceita pelos docentes. Procuramos, nessa fase da pesquisa deixar os professores mais autônomos para a realização da atividade.

No dia confirmado pelos professores para realização da atividade de aplicação dos mapas fomos à escola para acompanhar e analisar o desenvolvimento dessa atividade. Os mapas foram aplicados nesse dia em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio - turma “A” e turma “B”, as turmas tinham professores de Geografia diferentes. A professora da turma “A” propôs o tema “infraestrutura de Goiânia” e o professor da turma “B” propôs o tema “urbanização de Goiânia”.



Num outro momento a professora aplicou a atividade dos mapas mentais com duas turmas de 3º ano, sendo que nessa atividade o tema trabalhado foi “violência urbana na cidade de Goiânia”. Não acompanhamos essa atividade, pois procuramos deixar a professora autônoma no desenvolvimento dessa proposta. Posteriormente foi feita a análise e interpretação dos mapas mentais construídos pelos estudantes, para que os professores pudesse reconhecer as potencialidades da atividade de produção dos mapas mentais, e depois apresentamos essas leituras aos alunos das respectivas turmas.

A última etapa da metodologia realização de uma entrevista com a professora de Geografia da escola onde realizamos as atividades de campo desse estudo.

## RESULTADOS

Os mapas mentais dos alunos foram analisados a partir do conjunto das categorias - área geográfica, elementos do mapa e conteúdo geográfico (RICHTER, 2011). Os alunos do 2º ano “A” do Ensino Médio, com o tema infraestrutura de Goiânia, representaram nos mapas, em grande parte, a falta de infraestrutura urbana. Os problemas que apareceram na maioria dos mapas são os buracos nas ruas, falta de iluminação e lotes baldios com mato alto. Problemas como a falta de iluminação e os lotes baldios causam nos habitantes medo, pois isso leva a ocorrência de violência, principalmente no período noturno. Outro problema ligado a esta temática que apareceu bastante nos mapas mentais foi falta de segurança (ver mapa 01, Figura 01).

Os alunos do 2º ano “B” do Ensino Médio tiveram como tema o processo de urbanização de Goiânia, grande parte dos alunos conseguiram demonstrar nos mapas mentais o que compreenderam sobre o processo de urbanização, muitos alunos dividem a sua representação em dois momentos, o antes e o depois. O “antes” remete a um momento que a rua era tortuosa sem pavimentação, as casas não possuem uma simetria e são poucas. Já no “depois”, as ruas são retilíneas e pavimentadas, pensadas para a circulação dos carros, aumenta a quantidade de casas e diminui a área verde, o bairro passa a ter mais infraestrutura e aparecem nesse espaço a escola e os mercados. Além disso, os alunos destacaram também o aumento na quantidade de lixo nas “áreas urbanizadas”, que foi resultado do

aumento da população no bairro e a falta de planejamento urbano por parte dos órgãos gestores municipais (ver mapa 02, Figura 01).

Os alunos do 3º ano do Ensino Médio, a turma “A” e “B”, tiveram como tema do mapa mental violência na cidade de Goiânia. Ao analisarmos as representações dos alunos o que nos chamou a atenção foi o cuidado com a espacialização dos fatos - onde ocorre “tal” violência. Alguns alunos classificaram os tipos de violência como a violência física e a moral (ver mapa 03, Figura 01)



Figura 01: Mapas mentais produzidos pelos alunos do Ensino Médio

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos no decorrer dessa pesquisa que a maior dificuldade dos professores ao trabalhar com o mapa mental está relacionada ao desafio de articular a sua elaboração aos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia. Em relação à contribuição do mapa mental o que fica mais evidente é a sua potencialidade de possibilitar que os conteúdos ensinados na escola tenham significado e contribuição para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão do mundo.

Esperamos ter contribuído para o ensino de Geografia a partir da utilização do mapa mental, um recurso didático que não possui os rigores dos produtos cartográficos convencionais, mas que possibilita uma articulação entre cotidiano, conteúdos, conceitos geográficos e saberes aprendidos pelos alunos. O mapa mental possibilita a aprendizagem dos conteúdos geográficos e a leitura crítica do espaço, mas para isso o professor tem um papel fundamental, pois ele será o mediador desse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Vol. 25, n. 66. (maio/ago 2005) São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-247.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de [et al] (orgs.). Geografia: conceitos e temas. 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p.15-47.

KOZEL, Salete. Mapas mentais - uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S. [et al] (orgs.). Da percepção e cognição a representação: reconstrução teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007. p. 114-138.

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

## DISCUTINDO DST/HIV ENTRE ADOLESCENTES ESCOLARES DE UM ASSENTAMENTO DA REGIÃO DO CENTRAL DO BRASIL SOB A ÓTICA DA BIOSSEGURANÇA

Ana Patrícia Batista SILVA; Marinésia Aparecida do Prado PALOS

**Palavras-chave:** Biossegurança, Adolescentes, Doenças Sexualmente Transmissíveis e Educação

### 1. JUSTIFICATIVA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adolescência, fase que refere-se à transição da infância para vida adulta, é marcada por diversas modificações do desenvolvimento físico, mental, emocional, social e sexual. Tais mudanças contribuem para despertar o interesse do adolescente em experimentar situações que os tornam vulneráveis a riscos físicos, emocionais e sociais, especialmente no campo da sexualidade (CAMARGO; FERRARI, 2009; MORAES, *et al.*, 2011).

Nesse sentido, a aquisição de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), bem como, a infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) caracterizam-se como importantes expressões desta vulnerabilidade. Ressalta-se que, os adolescentes que vivem em regiões de assentamento tornam-se mais susceptíveis à agravos infecciosos, em especial, os transmitidos por via sexual (MORAES, 2011).

Destaca-se que dentre as DST, muitas são eficientemente transmitidas por via parenteral, como a hepatite B e C, o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), entre outras. Desta forma, como os adolescentes no ambiente escolar apresentam episódios frequentes de sangramento, o risco de aquisição destes agravos é potencializado, em especial quando os gestores da educação desconhecem as medidas de biossegurança frente à exposição a material biológico (BRASIL, 2005).

Nesse sentido sobressai-se a temática biossegurança, como uma ferramenta fundamental para a redução das vulnerabilidades as quais estão expostos as pessoas e em especial os adolescentes. E de forma singular, no que se refere aos comportamentos de riscos desses adolescentes para aquisição das DST/AIDS e Hepatites Virais. Assim, entende-se como indispensável a discussão dessa temática dentro da escola, tendo em vista que é a partir do conhecimento sobre as formas de contágio e também dos riscos inerentes, que emergem a adoção de medidas de segurança/prevenção às DST/AIDS e Hepatites Virais (MASTROENI, F. B, 2008).

## 2. OBJETIVOS

- Caracterizar os adolescentes escolares de uma área de assentamento da Região Noroeste de Goiânia, Brasil Central;
- Identificar as situações vivenciadas pelos adolescentes assentados no contexto das DST/HIV/AIDS e Hepatites Virais, a luz da biossegurança.

## 3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, realizado no período de agosto de 2013 a junho de 2014, em um assentamento da região Noroeste do município de Goiânia, Brasil Central. Esta pesquisa está inserida em um projeto âncora intitulado “*Estudo das doenças sexualmente transmissíveis em adolescentes escolares de uma área de assentamento da Região Noroeste de Goiânia, Brasil Central*”, aprovado pelo CEP/UFG, sob o protocolo de nº 365/11. A amostra do estudo foi composta por 12 adolescentes, de 5ª a 8ª série, que frequentavam a instituição pública de ensino de assentados do Jardins do Cerrado. A participação foi garantida mediante a assinatura prévia dos sujeitos ou responsáveis elegíveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta de dados foi realizada durante o mês de maio de 2014, e contou com o auxílio de um professor da escola campo, que por ter maior proximidade com os adolescentes, inclusive em programa esportivo voluntário, facilitou a obtenção das informações. Para tanto, foi elaborado um instrumento estruturado subdividido em três momentos com questões de múltipla escolha e discursiva, norteado pelas variáveis: 1) Caracterização sócio demográfica; 2) Situações que predispõem os adolescentes a aquisição de DST/HIV/AIDS e Hepatites Virais, sob a ótica da biossegurança; 3) Avaliação, do nível de satisfação dos adolescentes sobre as atividades de educação e saúde realizadas, por meio da escala do tipo LIKERT – carinhas. Os dados foram processados e analisados no programa Microsoft Office Excel versão 2013 e expostos em gráficos e tabelas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 35 alunos, 12 (34,2%) participaram do estudo, destes, 6 (50%) eram do sexo feminino e 6 (50%) do sexo masculino. A idade média dos adolescentes foi de 14,8 anos. Verificou-se quanto a religião que, 1 (8,4%) era ateu, 2 (16,6%) católicos, 4 (33,3%) evangélicos, 3 (25%) não possuíam nenhuma religião e 2 (16,6%) não informaram.

Destaca-se que a religiosidade é um importante equipamento social, já que é caracterizada como um fator de prevenção tanto ao consumo inicial de drogas pelos adolescentes quanto ao início

de uma vida sexual precoce (SANCHEZ, OLIVEIRA, NAPPO, 2004; VERONA, JUNIOR, 2012). Ressalta-se que tais associações dependem do grau de aproximação destes adolescentes com a crença religiosa (COUTINHO, MACHADO, MIRANDA-RIBEIRO, 2011).

A despeito disso, observou-se que a maioria dos adolescentes, 7 (58,3%), informaram serem usuários de drogas. Ademais, apenas 3 (25,0%) relataram não terem iniciado a vida sexual. Os demais relataram serem sexualmente ativos, dos quais, 41,6%, referiram ter iniciado com idade inferior a 15 anos. Sendo que, 5 (55,5%) faziam uso da camisinha, e 5 (55,5%) não acreditam nos riscos de adquirirem DST.

Esses achados corroboram estudos que apontam a cultura da invulnerabilidade e da onipotência como fatores que fazem com que os adolescentes se aproximem, ainda mais, de comportamentos de riscos, potencializando desta forma a aquisição de DST e a infecção pelo HIV (REIS, RAMIRO, MATOS, p. 249, 2012; MALTA, *et al.*, 2011).

Verificou-se ainda, um baixo índice de imunização dos adolescentes para a hepatite B e tétano. Apenas, 4 (33,3%) destes referiram ser vacinados. Esses dados sugerem um aumento na probabilidade de aquisição destas infecções pelos adolescentes, tendo em vista os comportamentos de riscos observados, especialmente quanto ao uso de drogas e a prática do sexo inseguro (PEREIRA, *et al.*, 2013).

A temática da biossegurança sobressai-se assim como uma ferramenta primordial para redução das vulnerabilidades as quais estão expostos tais adolescentes. Em especial, no que se refere aos comportamentos de riscos para aquisição das DST/AIDS e Hepatites Virais, tendo em vista a possibilidade de orientações, quanto às formas de contágio, assim como, dos riscos intrínsecos, constituindo assim um dos pilares que estruturam a adoção de medidas de segurança/prevenção à estes agravos.

## 5. CONCLUSÕES

Os resultados sinalizam que os adolescentes assentados encontram-se expostos a comportamentos de riscos às DST/HIV. As situações vivenciadas por eles em suas práticas sexuais são sugestivas os riscos dessas infecções em especial as hepatites virais e tétano, que apresentou baixo índice de imunização. Destaca-se, nesse sentido, o início precoce da vida sexual, somado a multiplicidade de parceiros, uso de drogas e a baixa adesão às medidas de biossegurança. Percebe-se assim a necessidade de uma abordagem quanto às medidas de biossegurança, direcionada aos adolescentes na formação escolar. Para tanto propõem-se a discussão da temática de forma contextualizada. Além disso, sugere-se que haja a articulação entre os setores da educação e saúde, com vistas, à adoção de estratégias, focadas na promoção

e educação em saúde, que norteiem a transformação das condutas até então adotadas pelos adolescentes escolares assentados.

## 6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Manual de Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Brasília: Ministério da Saúde. 2005.
- CAMARGO, E. Á. I; FERRARI, E. A. P. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14. n. 3. p.937-946, 2009.
- COUTINHO, R. Z; MACHADO, C. J; MIRANDA-RIBEIRO, P. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência: meio século de pesquisas. **Cedeplar**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- DE ANDRADE VERONA, A. P; JÚNIOR, C. S. D. Religião e fecundidade entre adolescentes no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 31, n. 1, 2012.
- MALTA, D. C., *et al.* Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares. **Rev Bras Epidemiol**, v.14. n. 1, 2011.
- MASTROENI, F. B. A difícil tarefa de praticar a biossegurança. **Cienc. Cult**, v. 60. n. 2, 2008.
- MORAES, A. N., *et al.* Vulnerabilidade em relação ao hiv entre adolescentes de 5ª a 8ª séries em escola pública de São Mateus/Es. **Arq. ciências saúde UNIPAR**, v. 15, n. 1, 2011.
- PEREIRA, A. K., *et al.* Cobertura vacinal dos adolescentes da área de abrangência do centro de saúde cachoeirinha na região nordeste de Belo Horizonte-MG. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 23, n. 3, p. 284-289, 2013.
- REIS, M; RAMIRO, L; DE MATOS, M. G. JOVENS E SEXUALIDADE O QUE ACONTECE NA ADOLESCÊNCIA. Título: Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade Volume 1-Estado da Arte: Princípios, actores e contextos, p. 244, 2012.
- SANCHEZ, Z. V; DE OLIVEIRA, L. G.; NAPPO, S A. Fatores protetores de adolescentes contra o uso de drogas com ênfase na religiosidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 43-55, 2004.



## **JUVENTUDE E VIOLÊNCIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

ORIENTANDA: ANA PAULA BRITO VILA NOVA

ORIENTADOR: DIJACI DAVID DE OLIVEIRA

### **APRESENTAÇÃO**

As reflexões presentes neste relatório final são resultantes das experiências da pesquisa científica do Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN, denominada “Juventude e violência: o papel da educação em Direitos Humanos”, durante os anos 2013/2014, um subprojeto dentro do estudo “Sociedade Educadora: perspectivas para as Ciências Sociais na educação Básica” desenvolvida no âmbito das pesquisas em educação básica da Universidade Federal de Goiás – UFG.

A construção textual foi organizada trazendo uma discussão inicial sobre o conceito de juventude e violência que se faz fundamental para entendermos a ligação entre o tema da segurança pública, da educação e dos direitos humanos. Na sequência, discute-se o papel da educação e posteriormente o papel dos Direitos Humanos e mesmo sua interação com a disciplina de Sociologia, estrutura que tem por objetivo melhor delimitar a pesquisa e os objetos analisados.

Atualmente o medo, a insegurança e os altos índices de violência e criminalidade<sup>1</sup> são noticiados em todos os meios de comunicação, estando presente tanto no meio urbano como no rural e atinge pessoas de diferentes classes sociais e econômicas. Além disso, ambientes, como a escola, que anteriormente não eram tão afetados pela deterioração e violência, agora presenciam a entrada e instalação de várias formas de violência assim como algumas formas de criminalidade como o tráfico de drogas.

---

<sup>1</sup> No Brasil os índices de violência estão estáveis porém essa pesquisa levará em conta o cenário atual do estado de Goiás onde o medo e a insegurança estão presenças na sociedade.

Para refletirmos sobre a inserção da violência escolar, precisamos antes conceituar o que vem a ser violência, levando-se em conta que o termo não é fácil delimitação ou mesmo consensual.

Segundo Rachel Niskier Sanchez (2003), a violência pode ser entendida a priori como uma violação dos direitos humanos, que se manifesta sob diversas formas em espaços públicos e privados.

Além disso, ela pode ser entendida tanto como agressão verbal quanto agressão psicológica e moral. Nascimento (2005) ressalta que a violência pode se manifestar em ações como o descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro.

A presente pesquisa busca refletir sobre a desconstrução de representações sociais naturalizantes, hierarquizantes e estereotipadas; as interfaces entre violência e as formas de dominação, em particular contra crianças e adolescentes. Além da inserção das Ciências Sociais na Educação Básica e sua aproximação com o tema dos direitos humanos e como tais direitos fundamentais contribuem para a compreensão da violência simbólica existente.

Com isso foram escolhidas em conjunto com Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, as escolas: Colégio Estadual Waldemar Mundim – localizada na Vila Itatiaia (tendo uma maior proximidade com a UFG), cidade de Goiânia-GO e Colégio Estadual Jardim América (CEJA) – localizada no Jardim América (o maior setor de Goiânia-GO).

Com intuito de obter maiores dados e relatos, esta pesquisa utilizou como metodologia a observação participante nas aulas de sociologia assim como o método etnográfico onde o ouvir, olhar foram fundamentais para a construção dos dados e da análise.

## **METODOLOGIA**

Dentre as abordagens qualitativas, esta pesquisa optou pelo método etnográfico sendo o que se apresenta mais adequado face aos objetivos desta pesquisa. A partir da observação participante das aulas e conversas com os professores de sociologia tendo assim, o intuito de responder as inquietudes propostos pela pesquisa.

A pesquisa iniciou-se no ano de 2013, sendo neste ano, executada a parte de revisão bibliográfica<sup>2</sup> fazendo-se um levantamento em livros, artigos científicos de autores acerca da temática<sup>3</sup>, que ofereceram aporte teórico-analítico, além de dados de fontes secundárias sobre a educação brasileira disponíveis em portais digitais como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Já no ano de 2014, após a escolha das escolas da capital do estado de Goiás: Colégio Estadual Waldemar Mundim – localizada na Vila Itatiaia, cidade de Goiânia-GO e o Colégio Estadual Jardim América (CEJA) – localizada no Jardim América (o maior setor de Goiânia-GO).

## ANÁLISE DE DADOS

Entendendo a escola como um espaço crítico e que possibilita a criação de alternativas para refletir sobre a desconstrução de representações sociais historicamente construídas e generalizadas sob a figura de estereótipos. Nos meses de abril a junho de 2014 foi realizada as observações participativas nas escolas: Colégio Estadual Waldemar Mundim e Colégio Estadual Jardim America, buscando assim, descobrir como está constituindo a inserção das Ciências Sociais na Educação Básica e sua aproximação com o tema dos direitos humanos, bem como a influência de situações de violência – bullying, discriminação, exclusão, subalternidade e (in) visibilidade na subjetividade de estudantes e profissionais da educação.

As observações ocorreram nas aulas de sociologia e filosofia<sup>4</sup> nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio<sup>5</sup> com o consentimento dos professores e também da direção das escolas.

A educação possui um processo transformador da sociedade, deve assim cuidar para uma formação de indivíduos conscientes de seu papel social, além de induzir as pessoas a pensarem de forma crítica e consciente a realidade na qual vivemos.

Nas escolas pesquisadas em Goiânia percebemos uma aproximação, ainda que não descrito nos currículos escolares, com os temas de direitos humanos. A proximidade é percebida nas discussões propostas em sala de aula em que os alunos têm

---

<sup>2</sup> Tendo como recorte temporal os últimos cinco anos.

<sup>3</sup> Temática que envolve a violência, educação e direitos humanos.

<sup>4</sup> Os professores de sociologia também lecionam a disciplina de filosofia.

<sup>5</sup> As observações abrangeram as turmas da Educação de Jovens e Adultos que acontecem no período noturno no Colégio Jardim América, em decorrência do número de jovens matriculados.

a oportunidade de expressar suas opiniões e contrastar com as teorias e estudos que aprofundam as questões dos direitos fundamentais como as estudadas ao decorrer da disciplina.

Nas aulas de sociologia<sup>6</sup> em meio aos estudos dos clássicos é trabalhada com os alunos a discussão de temas que estão em evidências tanto na realidade local como a noticiada pelos meios de comunicações.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Com a pesquisa, observamos a reprodução de preconceitos propagados pelo senso comum ou meios de comunicação, em muitas situações através de brincadeiras ou em momentos cômicos.

Ao expressarem suas opiniões sobre assuntos polêmicos, complexos e de grande importância para todos a maioria dos alunos das escolas pesquisadas exterioriza preconceitos velados e discorrem como se fosse naturais.

Durante as discussões os alunos não percebem a dimensão das frases utilizadas bem como as ideias que eles trazem em algumas situações como a redução da maioridade penal irá refletir diretamente em suas vidas, pois a maioria encontra-se na faixa etária menor que 18 anos.

A violência física é, sem dúvida, um dos problemas graves e para isso as escolas investem em câmeras instaladas nas salas de aulas como também na preocupação com as drogas, apesar de não terem projetos que consigam coibir o seu uso. Porém um dos problemas que contribuem para os números crescentes da violência nas escolas é o grande número de violência simbólica exteriorizada e propagada pelos alunos e demais funcionários escolares.

Nas escolas não há uma preocupação por parte dos coordenadores e diretores em montar um projeto que trabalha a questão da violência simbólica, cabendo assim, aos professores à proposta de uma educação voltada para o humano.

Podemos constatar que apesar dos temas de direitos humanos serem transversais e multidisciplinares, é na sociologia que tem a maior oportunidade de contato com as teorias/ideias/conceitos sobre os temas além do espaço para debate e discussão dos problemas contemporâneos e de suas realidades.

---

<sup>6</sup> Que traz as junto às disciplinas de Antropologia e Ciência Política.

Outro fator importante está presente nos discursos dos professores de sociologia que mesmo com as dificuldades vivenciadas, má estrutura física das escolas, entre outros problemas, não desistem de provocar o debate e discussão e assim contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Em se tratando de educação e combate à violência, não só se faz necessário o debate, como também a adoção de medidas práticas oriundas dos centros educacionais para a contenção e reversão do processo de banalização da criminalidade, procurando se dirimir os preconceitos e pejoratividades das relações sociais e contribuir para o fomento de uma cultura de respeito mútuo ao próximo, um princípio fundamental para a consolidação dos Direitos Humanos. Busca-se, portanto, a construção de uma sociedade melhor e mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e dignidade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo/ Brasília: EdUNESP. 2000.

GEERTZ, Clifford. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. Estar aqui: de quem é a vida afinal? In: *Obras e Vidas- Antropólogo como autor*. 3 ED. Rio de Janeiro: EdUERJ 2009.

NASCIMENTO, F.S.N. *Violência no espaço escolar público e os conflitos no desafio à prática docente*. Bragança-PA, 2005. Não publicado.

SANCHÉZ, R.N. *O Enfrentamento da violência no campo: dos direitos de crianças e adolescentes*. In: GOMIDE, D; SILVA, J.F; SILVA, M.J.P. *Pacto pela paz: uma construção possível*. “Subsídios à V Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente” / Organização: Aborg, Marista, Fórum DCA. São Paulo: Peirópolis, 2003.

## A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO DOCENTE.

Andréia Batista COELHO – Faculdade de Letras – Goiânia –

[andreaacoelho@gmail.com](mailto:andreaacoelho@gmail.com)

Alba Cristhiane SANTANA – Faculdade de Letras – Goiânia –

[albapsico@gmail.com](mailto:albapsico@gmail.com)

**Palavras-chave:** Formação de professores – Afetividade – Mediação Pedagógica.

### **Justificativa/ Base Teórica**

Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados obtidos a partir de uma pesquisa sobre a mediação pedagógica no ensino fundamental, especificamente, nas séries finais. Buscou-se compreender como os significados construídos sobre a mediação pedagógica na educação básica participam do processo de formação de professores.

A proposta de desenvolver pesquisas sobre a mediação pedagógica tem sido seguida por diferentes estudiosos na área da Educação e da Psicologia, com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da ação do professor no processo ensino-aprendizagem (ALMEIDA; MAHONEY, 2007; FONTANA, 2005; LEITE, 2006). Entende-se que a ação planejada e desenvolvida pelos professores pode favorecer ou não o processo de aprendizagem dos alunos, portanto, é relevante que os profissionais da educação se apropriem de conhecimentos que fundamentem sua ação.

A legislação educacional também tem focalizado a qualificação da formação de professores, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, que apresenta uma série de definições que exigem dos cursos de Licenciatura reformulações no sentido de promover a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2002, artigo 3º).

Essa pesquisa se fundamentou em uma perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (2003, 2010), na qual o processo de aprendizagem é visto como fundamental para mobilização do desenvolvimento

humano. Esse autor aponta que o desenvolvimento é um processo de mudanças cognitivas e afetivas que ocorre por meio da interação dos sujeitos com os contextos nos quais está inserido, envolvendo a internalização dos elementos que compõem a cultura. A internalização pode ocorrer nas relações interpessoais, onde os sujeitos produzem e negociam os significados a respeito de si próprios e do mundo, por meio de um movimento de compartilhamento de crenças, concepções e interpretações sobre a realidade (BRUNER, 1997). Dessa forma, a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada por outras pessoas, ou por instrumentos e signos construídos socialmente.

No ambiente escolar, a relação do sujeito com os outros e com o objeto de conhecimento é mediada por meio de diferentes experiências e estratégias, dentre elas, destacamos a ação exercida pelos professores, vista como mediação pedagógica. Segundo Leite (2006) a mediação pedagógica envolve: as condições de ensino propostas pelo professor; as formas de utilização de diferentes mediadores culturais, como os livros, os textos, o material didático; as características pessoais do professor; o tipo de relação estabelecida com os alunos. Esse autor ainda ressalta que as condições de mediação pedagógica são permeadas pela dimensão afetiva, a partir de uma perspectiva que entende a cognição e afetividade de forma entrelaçada e fundida em uma unidade.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem não pode ser compreendido apenas através da dimensão cognitiva. Acreditamos que a formação de professores deve assumir a tarefa de propiciar reflexões e conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem e, em especial, sobre a natureza da ação do professor. O atendimento a essa tarefa pode ser favorecido por estudos sobre a mediação pedagógica, com foco nos elementos que a constituem e na participação da dimensão afetiva.

## OBJETIVOS

**Objetivo geral:** Investigar sobre a mediação pedagógica nas séries finais do ensino fundamental, com foco nas condições que contribuem com o processo ensino-aprendizagem.

**Objetivos específicos:** a) Identificar os elementos que caracterizam a mediação pedagógica nas séries finais do ensino fundamental; b) analisar a



participação da dimensão afetiva na configuração da mediação pedagógica e as condições que propiciam ao processo ensino-aprendizagem; c) analisar como os significados produzidos sobre a mediação pedagógica participam do processo de formação docente.

### **Metodologia**

A metodologia foi fundamentada em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, que caracteriza o processo de investigação como relacional e interpretativo, o pesquisador é ativo na construção e interpretação dos dados e na produção do conhecimento (DENZIN; LINCOLN, 2006). Na perspectiva histórico-cultural é valorizado o processo de significação que ocorre por meio da linguagem, vista como uma importante ferramenta semiótica desenvolvida nas relações interpessoais (VIGOTSKI, 2003).

O contexto de pesquisa foi uma escola de ensino fundamental, selecionada dentre instituições públicas no município de Goiânia que atendem alunos de licenciatura em atividades de estágio e de pesquisa. Foi selecionada uma turma das séries finais do ensino fundamental, preferencialmente nas aulas de Língua Portuguesa, por ser a área de estudo da aluna-bolsista. A ideia foi verificar como as variáveis: idade dos participantes, conteúdos curriculares e exigências específicas da série selecionada, interferem na produção de significados acerca da mediação pedagógica.

Participaram do estudo, além da professora-pesquisadora e da aluna-bolsista, os alunos e a professora da turma observada. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa e mediante aceite foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), informando sobre os objetivos da pesquisa e sobre as condições de participação de cada um.

Os procedimentos de construção de informações (coleta de dados) foram: (a) observação participante; (b) questionário; (c) memorial e (d) entrevista semiestruturada. A construção do processo construtivo-interpretativo se desenvolveu a partir duas categorias de análise, a saber: (a) Afetividade e significados discentes, que apresenta os significados construídos pelos alunos acerca da mediação pedagógica vivenciada nas aulas de língua portuguesa e (b) A formação docente e a prática reflexiva, que apresenta as significações

do professor sobre a mediação pedagógica vivenciada nas aulas que foram observadas.

Os procedimentos adotados na pesquisa contribuíram com a construção das duas categorias de análise, por meio do trabalho de articulação (cruzamento) dos dados obtidos no processo de construção das informações.

## Resultados /Discussão

**Eixo 1: Afetividade e significados discentes:** Nesse eixo é analisada a compreensão dos alunos sobre a mediação pedagógica e como a afetividade se relaciona com as significações apresentadas por esses participantes. Para isso utilizamos as informações construídas com: o questionário e o memorial. No questionário produzido com questões abertas e fechadas, tivemos três perguntas referentes à metodologia do professor; quatro sobre as relações afetivas construídas com o professor e outras três perguntas que articulam metodologia e afetividade, totalizando dez perguntas.

Foi possível identificar que os significados que os participantes-alunos atribuem às aulas de língua portuguesa ressaltam um ponto a ser destacada nessa pesquisa, a relação entre metodologia e afetividade. Esses participantes identificam alguns aspectos da mediação pedagógica e os relaciona com a afetividade, seja no seu sentido positivo ou negativo. São significados que observamos tanto nos memoriais quanto nos questionários.

**Eixo 2: A formação docente e da prática reflexiva:** neste eixo apresentamos as análises dos dados construídos por meio dos procedimentos realizados com o professor: a entrevista e o memorial. Sendo assim, o professor considera a formação humana como algo sócio-histórico e como um sujeito inacabado, ele leva exemplos de professores da graduação e da pós-graduação como pontos motivadores para o seu trabalho, especificamente um de seus professores de estágio, o qual o fez ver que *“trabalhar com adolescente é possível, interessante e que satisfaz”*. De modo que a participante afirma que o professor atua como o mediador entre o aluno e o conhecimento, entre as possibilidades de construção do saber. Destacando a dimensão afetiva como um fator inerente ao processo de aprendizagem.

## Conclusão

Durante o desenvolvimento desta pesquisa percebemos que, primeiramente, a formação docente capacita o professor a identificar e compreender, sempre buscando estudiosos da área, algumas características relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que a faixa etária lhe apresenta, sem ignorar aspectos importantes que desencadeiam as dificuldades de aprendizado, bem como algumas características que beneficiam a metodologia escolhida para incentivar seus alunos durante os estudos.

Portanto, a vinculação entre o processo de formação docente e a sua prática ganha ainda mais espaço, uma vez que a aplicabilidade da sua metodologia de ensino contempla as condições do processo de ensino-aprendizagem e colabora para a realização profissional, de modo a garantir uma boa relação afetiva com a profissão.

## Referência

- ALMEIDA, L.R.; MAHONEY. A.A. (orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CPnº 1 de 19 de fevereiro de 2002. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2013.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 130 p.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.
- FONTANA, R.A.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LEITE, S.A.S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- 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).

**CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES FORMADORES  
NO CURSO DE LICENCIATURA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG:  
IMPLICAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS  
LICENCIADOS.**

**Bolsistas:**

Anita Gabriella Ferreira NORATO

Leandro Vasconcelos BAPTISTA

**Orientadora:**

Simone Sendin Moreira GUIMARÃES

**Co-orientador:**

Rones de Deus PARANHOS

**Palavras-chave:** formação de formadores; formação de professores; identidade profissional.

**JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA**

Ser professor é mais do que ensinar um conteúdo específico. É uma profissão que requer do profissional um conhecimento específico compósito, capacidade analítica, de natureza mobilizadora e interrogativa, com postura de distanciamento, autocrítica com capacidade de comunicabilidade e circulação, sendo estes os marcadores distintivos da profissão docente (ROLDÃO, 2007). Somado a isso, é um fazer que está relacionado à dinâmica da realidade cultural na qual esse fazer acontece, assim, podemos considerar a docência uma atividade complexa. A formação de professores que não considera essa complexidade pode investir em uma profissionalização esvaziada de sentido na qual o processo formativo se resumiria a ensinar um método para ensinar um conteúdo específico na escola básica. Mas o que pensar quando esse processo formativo envolve a formação dos professores formadores?

Esse trabalho, que parte de um projeto maior que discute a formação do professor formador, inquietou os pesquisadores no sentido de entender o que pensam os professores formadores sobre a profissão docente na Educação Básica e como esses se relacionam com a formação dos futuros professores de Ciências e Biologia.

**OBJETIVOS**

Os objetivos do trabalho desenvolvido foram: 1) caracterizar a trajetória e a atuação profissional dos professores formadores de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG; 2) entender como suas trajetórias formativas, concepções sobre formação de professores

e práticas pedagógicas influenciam na construção da identidade docente dos futuros professores.

## METODOLOGIA

Pesquisa de natureza exploratória e abordagem qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas com questões abertas, feitas com os professores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG. Os professores foram escolhidos de acordo com sua carga horária e de diversos departamentos.

A entrevista foi composta por dois blocos, um bloco relacionado à **trajetória formativa** do professor formador e um sobre sua **atuação docente** em cursos de formação de professores, cada bloco foi composto por cinco questões. Para esse recorte foi utilizada apenas uma questão referente ao bloco da trajetória formativa do professor formador e uma referente ao bloco de atuação docente. A análise dos resultados referentes a esta questão foi feita a partir de uma adaptação da Análise da Asserção Avaliativa de Bardin (2011).

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

No bloco sobre **trajetória formativa** foi feita a análise da seguinte questão *Como você percebia a escola básica e a atuação dos professores desse nível de ensino no Brasil na época da sua formação e hoje? O que mudou?* De maneira preliminar percebemos que quatro (4) professores formadores entendem que aconteceram mudanças na profissão de professor da Educação Básica e dois (2) professores entendem que a profissão não mudou. Todos os professores que entendem que as mudanças aconteceram indicam que essas caracterizam um cenário de atuação profissional pior hoje do que na época em que foram formados.

Para três (3) dos professores entrevistados, durante a época de formação, o professor inserido na educação básica possuía o respeito de toda a comunidade escolar, por ser considerado uma autoridade, além disso, essa mesma quantidade de professores considera que a profissão anteriormente tinha prestígio e um professor entrevistado indica ainda que o salário antigamente era melhor. Em relação ao respeito dado ao professor anteriormente e hoje, Thiele e Webler (2007), em pesquisa sobre a mesma temática tem resultados semelhantes, evidenciando o discurso do respeito e autoridade que o professor possuía antigamente. Para os autores, muitos dos professores já viveram os tempos em que a profissão docente possuía respeito e autoridade dentro da escola.

Dois professores (2) formadores indicam que os alunos que entravam na universidade para fazer licenciatura estavam mais bem preparados antes do que hoje. Esses formadores indicam que a educação básica não está mais formando com qualidade. Segundo Leitão (2010) o desempenho do aluno na educação básica influencia na formação do ensino superior, assim, o professor formador, ao falar que “*o material humano que nós da universidade temos é muito pior que era há alguns anos atrás*” (Sujeito 2) remete a uma história de possível precarização da educação básica que hoje se reflete nas universidades em especial nas licenciaturas.

No bloco **atuação docente** da licenciatura foi analisado a seguinte pergunta 1) *Você participa ou discute temas relacionados à formação na universidade? Com que frequência isso acontece? Você poderia citar a última vez que isso ocorreu?*

Dos seis (6) professores entrevistados quatro (4) indicam que participam ou discute temas relacionados à formação na universidade através de reuniões do NDE (da licenciatura ou do bacharelado) nas quais são discutidos temas como Projeto Político do curso bem como propostas oficiais relacionadas ao currículo do curso vindas do MEC.

Entendemos que as reuniões de NDE se constituem um importante espaço para repensar constantemente o curso e seu PPC, evitando que esse se configure apenas como uma peça meramente documental. Porém, como a legislação (Brasil, 2010b) indica que o NDE deve ser composto por no mínimo 5 professores, são poucos os professores que participam desse momento. Outro ponto destacado por três (3) professores é a participação em eventos. No contexto da UFG os professores entrevistados indicaram que participaram de eventos formativos promovidos pela PROGRAD (Pró-reitora de Graduação/UFG) e pelo LESEC (Laboratório de Estágio Supervisionado e Ensino de Ciências ICB/UFG), porém, muitas vezes os espaços formativos, no que concernem as licenciaturas, são escassos dentro da universidade.

## CONCLUSÕES

Mesmo sem concluir todas as análises, a pesquisa até aqui desenvolvida fornece elementos interessantes e que podem ser utilizados para (re)pensar o curso objeto desse trabalho. Percebemos que os professores têm trajetórias formativas e profissionais distintas, mas que influenciam a sua concepção sobre o “ser professor” e essa concepção pode influenciar a construção da identidade docente do futuro professor.

No bloco relacionado à trajetória formativa, percebemos que a maior parte dos professores acredita ter ocorrido mudanças relacionadas à profissão docente, na educação básica, de sua

época de formação até hoje. Tais mudanças apontam uma piora no sistema educacional, evidenciando uma grande desvalorização docente, falta de prestígio e baixos salários, fatores que corroboram com a falta de procura dos cursos de licenciatura.

No bloco relacionado a atuação profissional percebemos que a maior parte dos professores indicam que participam ou discute temas relacionados à formação na universidade principalmente através de reuniões do NDE. Todos os professores consideram a importante, mas admitem que participam de temas relacionados a formação de professores. Vemos a participação dos professores em temas relacionados a formação na universidade como um fato positivo, porém, essas atividades formativas devem ser constantes e significativas na modificação das práticas pedagógicas e da relação que esse professor tem com a profissão para qual está formando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL, Parecer CONAES nº4 de 17 de junho de 2010, sobre o núcleo docente estruturante-NDE, 2010 in:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093)

\_\_\_\_\_, Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências, 2010. in:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093)

Leitão, A. Licenciatura Em 1º CEB Na ESEC: Uma Década A Formar Profissionais Reflexivos. Exedra 4: 49-63, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan-abr, 2007.

THIELE, M. E. B.; WEBLER, R. M. *Um olhar sobre a saúde do professor: Desafios e possibilidades*. Simpósio de Educação e XIX Semana de Educação, 2007.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

Bolsas PROLICEN/UFG



## Mitos, contos de fadas e suas atualizações em sala de aula

Anna Carolyna Ribeiro CARDOSO  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sueli Maria de REGINO

**Palavras-chave:** mitos, contos de fadas, atualizações, educação de jovens

### APRESENTAÇÃO

Muito antes de conhecer a escrita o homem contava histórias. Provavelmente, a primeira coisa que fez ao perceber sons formando palavras e significados foi contar uma história. Essas primeiras narrativas falavam de deuses e heróis, desejos e pragas, fantasia e realidade, além de serem transmitidas ao redor de fogueiras, nas casas durante o longo inverno, em templos e outros locais de cunho religioso. Algumas dessas narrações foram e são chamadas de mitos e outras, de contos folclóricos ou contos de fadas.

Mito é um termo grego de várias definições: pode designar fábula, mensagem, palavra, ficção, entre outros, e se refere a histórias de deuses, semideuses e heróis tais quais Zeus e Hércules, Thor e Siegfried e Vishnu e Krishna. O mito muitas vezes tem relação com a religião de determinado povo, como no caso dos gregos antigos e dos hindus. Segundo Joseph Cambell (2008), a narrativa mítica trata da criação do mundo, do homem e de experiências comuns à existência humana (morte, nascimento, crescimento, amor), por isso é uma espécie de padrão ou modelo a ser seguido, harmonizando o indivíduo com a sociedade em que vive.

Já o conto de fadas envolve princesas, príncipes, bruxas, madrastas, duendes, fadas, animais falantes e criaturas mágicas. Embora possam apresentar alguma influência religiosa como a presença da Virgem Maria, os contos de fadas são menos relacionados ao sistema religioso do que os mitos, que constituíam a base de religiões primitivas. Os contos de fadas são de origem popular: são as histórias que mães e avós contavam nas horas de descanso, por isso são extremamente relacionadas ao folclore de um povo.

A pesquisa apresentada teve por objetivo a leitura de mitos e contos de fadas em sala de aula, levando em consideração sua importância para crianças e adolescentes em formação.

## JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ambos mitos e contos de fadas são padrões da condição humana e mesmo os mais bárbaros deles são responsáveis pelo crescimento da psique, tanto em um nível consciente como inconsciente, porque ensinam sobre os grandes perigos existentes no mundo, conforme Brandão (1997). Por deles é possível conhecer a tragédia, a tristeza, o mal e a destruição, mas também o prazer, a bondade, a justiça e a felicidade. Nesse sentido, a leitura de contos de fadas e mitos é essencial para a educação de crianças e jovens, pois são verdadeiras obras de arte, conforme Bettelheim (2012).

A leitura das coletâneas de mitos e contos de fadas faz parte do que se pode chamar de letramento literário e, como forma literária, é essencial para toda e qualquer pessoa, pois – para Candido – a literatura é “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (2004, p.175) e negá-la é mutilar o que nos torna humanos. Além disso, o que temos hoje é um mundo desmitologizado, segundo Campbell (1993), onde não existem padrões míticos e ritos iniciáticos a seguir, porque os jovens não conhecem essas narrativas primordiais. É preciso fazer essas histórias conhecidas a fim de que crianças e jovens consigam dar sentido a suas vidas.

A pesquisa foi desenvolvida pela bolsista Anna Carolyna Ribeiro Cardoso sob a supervisão da professora doutora Sueli Maria de Regino e utilizou como principais fontes os trabalhos de Campbell (*Mito e Transformação, O poder do mito*), Junito Brandão (*Mitologia grega, volumes 2 e 3*), Nelly Novaes Coelho (*Contos de fadas – símbolos – mitos – arquétipos*) e Bruno Bettelheim (*A psicanálise dos Contos de Fadas*). Os mitos e contos de fadas deste relatório estão relacionados à cultura ocidental, especialmente à mitologia greco-latina e aos contos de Grimm.

## OBJETIVOS

O objetivo geral dessa pesquisa foi apresentar aos alunos, durante aulas de língua portuguesa, alguns dos contos de fadas e mitos mais conhecidos da literatura ocidental, a fim de que os estudantes possam conhecer e reconhecer esses gêneros literários. A apresentação desses contos reconheceu a importância das atualizações dessas histórias, de forma a possibilitar o trabalho com releituras crítico-reflexivas

por parte dos alunos. Como objetivos específicos, pretendeu-se realizar: a contação e discussão de mitos e contos de fadas em sala de aula e a comparação entre os mitos e contos de fadas tradicionais e suas versões cinematográficas mais recentes.

## METODOLOGIA

Os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2013 foram destinados ao projeto de extensão *Hora do conto*, conduzido pela professora doutora Sueli Maria de Regino. O projeto em questão, realizado na faculdade de Letras, propõe a contação de contos de fadas em LIBRAS e língua portuguesa, de modo que ouvintes e surdos possam conhecer essas histórias maravilhosas<sup>1</sup>. Durante esse mesmo período, a bolsista frequentou algumas das aulas da Pós-Graduação ministradas pela professora Sueli, uma vez que seu curso relacionava literatura infantil e a Teoria do Imaginário, de Gilbert Durand.

Em novembro, a bolsista apresentou o trabalho *Rosa Branca, Rosa Vermelha e os símbolos* durante o EREL/EGEL de 2013. Em dezembro, houve uma nova apresentação sobre contos de fadas e suas origens na literatura oral. O evento aconteceu no Colégio de Aplicação da UFG e foi intitulado CIRCULA.

Em fevereiro de 2014, Anna Carolyn assistiu a uma mesa coordenada pela professora Sueli Maria de Regino no XV Colóquio da Faculdade de Letras e II Colóquio Nacional de Letras. A conferência tratava de literatura infantil e imaginário e tiveram a palavra tanto os intérpretes da *Hora do Conto* quanto orientandos de graduação e pós-graduação da professora Sueli.

Em março, a professora orientadora sugeriu que fosse realizada a adaptação de dois mitos para publicação em algum congresso da faculdade de Letras ou interpretação na *Hora do Conto*. Os mitos escolhidos foram *Cupido e Psiquê* e *Perseu e a Medusa*. A aluna Anna Carolyn utilizou como base de pesquisa *O Asno de Ouro*, de Lúcio Apuleio e *Mitologia grega* – volume 2, de Junito Brandão, para realizar as adaptações.

Tanto as adaptações quanto as atualizações serão utilizadas no trabalho de conclusão de curso da bolsista, que está sendo desenvolvido sob a supervisão da

---

<sup>1</sup> O termo “maravilhosas” se refere a contos folclóricos que, de forma geral, apresentam situações surpreendentes, mágicas. São consideradas narrativas maravilhosas os contos das *Mil e Uma Noites*, por exemplo, e não apenas contos de fadas. Tzevetan Todorov (2012) se utiliza desse termo, assim como Vladimir Propp em *Morfologia do conto maravilhoso*.

professora Sueli Maria de Regino e se intitula, provisoriamente, *Mitos, contos de fadas, suas atualizações e a educação de jovens*.

### ANÁLISE DE DADOS

Não foi possível levar a pesquisa de PROLICEN à sala de aula de maneira contínua. Apenas uma das exposições do projeto, a que foi realizada no CEPAE, teve como público-alvo alunos de ensino fundamental e médio. As outras apresentações foram destinadas à graduação e à pós-graduação. Isso se deve ao fato de que, embora a professora orientadora e a bolsista quisessem aplicar a pesquisa, não foi possível encontrar um horário em que ambas pudessem estar em uma escola, em salas de aula de oitavo ano, série originalmente estabelecida no projeto da bolsa PROLICEN.

Quanto à palestra dada durante o CIRCULA, a recepção dos trechos de contos de fadas e suas atualizações não foi bem recebida pelos alunos. A bolsista estava sozinha com cerca de doze a quatorze estudantes do CEPAE, os quais estavam mais interessados em mexer nos celulares e conversar do que ouvir sobre a origem dos contos de fadas. Como o evento era obrigatório, os meninos e meninas queriam que acabasse logo ao invés de aproveitarem o momento para ampliar seus conhecimentos.

Como experiência de sala de aula desse PROLICEN, a palestra *Contos de fadas – histórias de histórias* foi malsucedida, já que não recebeu atenção merecida. Isso pode ser resultado da obrigatoriedade do próprio CIRCULA e a insatisfação dos alunos a respeito disso, do fato de que a palestra começou muito cedo (sete horas da manhã) e os alunos estavam sonolentos ou da própria falta de mediação da bolsista, que não havia ministrado uma palestra anteriormente.

### CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Mitos e contos de fadas são narrativas tão antigas quanto a própria humanidade. Passadas de geração em geração até serem escritas, essas histórias são ricas em símbolos, ritos de iniciação e trabalham as várias facetas da psique. As referências trazidas por personagens como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, conflitos como a Guerra de Tróia, eventos do porte do Ragnarok e as reencarnações de Buda estão presentes em livros, séries de televisão, filmes e palestras.

Ainda que primordiais por dizerem a respeito do homem e de sua experiência, mitos e contos de fadas são pouco conhecidos pelos alunos do ensino fundamental e médio. O desconhecimento em relação a personagens como Aquiles, Hércules, Loki e Odin demonstra não apenas falta de cultura geral, mas também a deficiência na formação humana desses mesmos alunos. A falta de literatura, especialmente a de mitos e contos de fadas, que têm caráter formativo, indica a mutilação e alienação do homem, repetindo Antonio Candido, já citado. A fim de promover a leitura dessas histórias, esse projeto de PROLICEN foi criado.

Ainda que a pesquisa não tenha sido levada a campo e a única experiência com alunos do ensino fundamental e médio não tenha sido completamente bem sucedida, o trabalho com contos de fadas e mitos deve ser proposto para as escolas, porque contribui para a vivência do indivíduo em processo de desenvolvimento. Esse trabalho pode e deve ser realizado utilizando-se das várias atualizações dos contos de fadas e mitos, mas é preciso selecionar as melhores atualizações, não apenas as mais coloridas e superficiais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- BRANDÃO, J. *Mitologia grega*. Vol.2.3. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CAMPBELL, J. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008
- COELHO, Nelly N. *Contos de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.
- ELIADE, M. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HOUSTON, N. *A espécie fabuladora*. São Paulo: LP&M, 2010.
- PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS MATEMÁTICOS

Beatriz Gontijo de JESUS

Faculdade de Educação, [bia\\_gontijo1411@hotmail.com](mailto:bia_gontijo1411@hotmail.com)

Alessandra Oliveira Machado VIEIRA

Faculdade de Educação, [alessandra\\_vieira@ufg.br](mailto:alessandra_vieira@ufg.br)

Palavras-chave: psicologia da educação matemática; mediação pedagógica; formação de conceito; interações sociais.

### Justificativa / Base teórica

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, intitulada *Psicologia da educação matemática: um estudo sobre processos psicológicos desenvolvimentais e mediação pedagógica no cotidiano do ensino-aprendizagem de matemática*, que foi realizada em uma turma da segunda série do ensino fundamental, de uma escola pública de Goiânia-GO. Tem como foco principal de investigação o contexto da educação matemática, em que destaca tanto a inter quanto a multidisciplinaridade relacionando os conhecimentos psicológicos e a aprendizagem de uma forma geral.

Fávero (2011) levanta a importância de considerar a relação entre a construção de saberes particulares, como por exemplo, os saberes matemáticos, e os processos psicológicos desenvolvimentais que sustentam essa construção. Com isso, investigações envolvendo a psicologia da educação matemática buscam maior entendimento sobre como as crianças aprendem, tanto quanto os adultos ensinam a matemática, favorecido pelas demandas da escola, com a finalidade de compreender diferentes trajetórias de construção de conhecimentos e dificuldades, assim como a solução das mesmas na aprendizagem da disciplina pesquisada.

Desta forma, com a finalidade de colaborar com os estudos desenvolvidos na área de psicologia da educação matemática, destacamos a importância deste trabalho, por fundamentar-se nas abordagens histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007, 2009) e sociocultural construtivista (VALSINER, VAN DER VEER, 2000), sob o enfoque de uma metodologia de análise qualitativa.

## Objetivos

O objetivo geral da pesquisa diz respeito a realização de análises das práticas pedagógicas e dos significados construídos nas interações entre crianças-crianças e crianças-professores, no cotidiano do ensino de matemática, vivenciados na primeira etapa do ensino fundamental.

Nesse trabalho, tem-se como objetivos específicos: (a) identificar e analisar indicadores da qualidade da mediação pedagógica em momentos de resolução de atividades, partindo-se dos estudos das videograções realizadas na sala de aula; (b) analisar como tais indicadores de mediação promovem ou dificultam a formação de conceitos científicos no ensino da matemática.

## Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada no período de sete meses (maio a novembro de 2012), tendo sido os procedimentos de coleta/construção dos dados: (a) imersão etnográfica e observações naturalísticas na escola, das situações organizadas para a aprendizagem matemática em sala de aula, com registro das informações em diários de campo; videograções de aulas e sessões estruturadas, previamente planejadas; (b) duas entrevistas semiestruturadas com a professora, uma inicial e outra, denominada episódica. Essa última, mediada por videogração, com a apresentação de episódios previamente selecionados com o objetivo de promover reflexões espontâneas da professora sobre as suas interações com (e entre) as crianças;

Para essa apresentação, os procedimentos de análise consistiram na seleção e transcrição de episódios ilustrativos da especificidade das estratégias comunicativas, metacomunicativas e de ensino-aprendizagem, visualizadas tanto nas ações das crianças, como da educadora, durante as aulas.

## Resultados / Discussão

Para este trabalho selecionamos um episódio de intervenção da educadora, que nos permite refletir sobre a importância da qualidade da mediação pedagógica para o processo de construção de conceitos científicos pelos educandos.



Contextualização: o episódio, com duração de 8 minutos e 14 segundos, diz respeito à primeira situação estruturada planejada pela educadora para quatro crianças, que foram convidados a se reunirem em outra sala da escola. A educadora apresentou uma folha de atividade de sobre medidas de capacidade e utilizou desenhos de garrafas como sua principal referência para se alcançar a construção do conceito de litro pelo grupo.

Ao longo do episódio, a educadora questionou os educandos em alguns momentos na introdução do conteúdo, pois tinha o intuito de incentivar a participação dos mesmos na atividade. Moysés (1994), pautada na concepção histórico-cultural, salienta a importância de estimular a participação das crianças, visto que o ato de ensinar não pode ser reduzido à prática de apresentar respostas prontas aos educandos. Desse modo, os educadores devem auxiliar as crianças a levantar hipóteses e soluções para os problemas ou desafios propostos ao longo das aulas, construindo assim um sistema de conhecimento científico.

Contudo, a educadora poderia ter conseguido maior participação das crianças se tivesse organizado o ensino a partir dos conhecimentos espontâneos dos alunos, isto é, a partir do que do que compreendiam em suas realidades sobre medidas de capacidade e mais especificamente sobre litro. Segue, abaixo, o episódio

(...) A educadora pergunta aos alunos: “A metade de um litro chama-se...? Como que chama a metade de um litro, Flávio?”. O educando diz: “Não sei não”. A educadora olhando para a pesquisadora disse: “Tá escrito aqui ó (mostrando a folha). Você não leu, Flávio?”. Rodolfo responde: “Meio litro”. A educadora confirma a resposta: “Meio litro, a metade de um litro é meio litro, não é?”. Rodolfo ainda não compreendendo tenta perguntar: “Meio litro, tia, mas...”. A educadora o interrompe e mais uma vez questiona: “Metade não é dividido ao meio? Lembra da metade?”. Mais uma vez o educando tenta formular uma pergunta, mas não consegue concluí-la: “Tia, mas... meio?”. (...) Mais uma vez, utilizando do desenho de uma garrafa representada na folha de atividade, a educadora insiste na explicação: “Imagina essa garrafa aqui ó. Essa garrafa... olha aqui Rodolfo, eu estou explicando. Imagina que essa garrafa tem um litro, a metade não é dividido ao meio? (o educando balança a cabeça afirmativamente). (A educadora continua...) A metade não é dividir ao meio um inteiro? Olha aqui Rodolfo, se é um litro e eu divido a garrafa ao meio vai ficar o que? Meio litro de cá e meio litro de cá, não é? Então a metade de um litro é meio...?”. O educando completa: “litro”. (...)

Nesse episódio pode-se perceber que a educadora apresenta a resposta correta aos educandos. Dedicar-se a uma explicação de caráter indutivo, sem espaço para a verbalização de dúvidas, relações ou hipóteses do aluno sobre a resposta.

Na entrevista episódica, após assistir o episódio apresentado, a educadora relatou acreditar na eficácia do desenho para tornar o conteúdo significativo para os educandos. Esse foi o aspecto do episódio que chamou a sua atenção. E, embora acredite que, com a utilização do desenho (enquanto um recurso didático para o ensino), a explicação do conteúdo consistiu em um caminho para a formação do conceito de litro, da forma como a intervenção ocorreu não é possível afirmar que esse conhecimento tenha sido de fato internalizado pelo educando.

Segundo Vigotski (2009), “a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo” (p. 156). Assim, apenas a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito.

Parece existir, portanto, uma distância entre a resolução da atividade e a apropriação do conhecimento, e entre os objetivos e motivos dos participantes envolvidos na atividade. Ao longo tanto da explicação quanto do desenvolvimento da atividade que se seguiu, foi possível constatar não só o desinteresse de Rodolfo, mas de todos os educandos. Com isso, levantamos duas hipóteses para esses fatos. Primeiro, a educadora, ao longo da explicação não partiu de saberes prévios dos educandos, desconsiderando seus conceitos cotidianos, espontâneos, construídos por meio de vivência direta da criança no meio. Segundo, a intervenção não potencializou interações coletivas ou cooperativas (interações socioafetivas), de trocas e busca de objetivos comuns durante a atividade de aprendizagem.

O simples desenho representado na folha e as perguntas imediatamente seguidas de respostas prontas configuraram o que Vigotski (2009) chamou de ensino direto de conceitos, sendo esse não promotor de generalização. Pode-se inferir que a mediação da professora, nesse caso específico, possibilitou memorizações e a transmissão do significado das palavras litro e meio litro. Para Vigotski, “o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras (...) Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento (2009, p. 247).

Sobre este aspecto, segundo Vigotski (2009), portanto, é função da escola superar os conceitos da realidade do educando fazendo com o que a criança se aproprie do conhecimento científico e com isso internalize a cultura e se constitua como homem.

## Conclusões

Consideramos, por meio da análise atual de alguns dos dados da pesquisa, tendo por base a grande diversidade de procedimentos utilizados, que o processo de ensino-aprendizagem não está relacionado apenas ao planejamento do ensino, mas também às concepções, práticas e interações promovidas pelo educador, no contexto da aprendizagem matemática. Esse processo implica não somente a aprendizagem de conteúdo, mas também a formação das crianças, isto é, seus valores, suas crenças, práticas sociais e subjetividades.

Desta forma, os resultados têm mostrado a participação dos aspectos cognitivos, relacionais e psicológicos engendrados no processo de aprendizagem do conteúdo matemático, refletidos pela apreensão do conteúdo de forma indutiva, tendo a mediação da professora uma característica mais diretiva no processo.

Finalmente, as análises confirmaram a importância de mais estudos sobre as significações que canalizam e orientam as práticas pedagógicas, as formas de organização do ensino e a qualidade da mediação pedagógica. E ainda, o estudo legitima a importância da formação continuada de professores, sendo necessário um espaço de diálogo, reflexão de práticas pedagógicas, além de estudos teóricos sobre o processo de formação de conceitos na infância.

## Referências bibliográficas

FAVERO, M. H. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba, n. Especial 1/2011, 2011, p. 47-62.

MOYSÉS, L. *O Desafio de Saber Ensinar*. Campinas, SP. Editora Papirus, 4<sup>a</sup>. Edição, 1999.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The social mind: Construction of the idea*. NewYork: Cambridge University Press, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2<sup>o</sup>. ed. – São Paulo: Editora WMP Martins Fontes, 2009.

## Fonte de financiamento

PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROLICEN.

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTES: UM ESTUDO NOS ANAIS DA ANPED ENTRE 2002 E 2013

Belarmina Vilela CRUVINEL  
Bolsista PROLICEN  
Camila Alberto Vicente de OLIVEIRA  
Orientadora  
Regional Jataí

Palavras-chave: Formação docente – Profissionalização docente – Anais da ANPED – pesquisa em didática

### Justificativa

A intenção de realizar esse estudo surgiu durante a disciplina Didática e formação de professores, ofertada durante o terceiro/quarto períodos do Curso de Pedagogia da Regional Jataí – UFG em 2013.

Ali foi possível entrar em contato com leituras e estudos que envolvessem questões relativas à natureza e especificidade da educação, concepções de educação e tendências pedagógicas, planejamento e organização do ambiente escolar e sobretudo com textos que versavam sobre a formação, profissionalização e identidade docentes.

Essa proposta, então, inserida em um projeto de maior abrangência intitulado “O que as pesquisas em didática revelam? Um estudo nos anais da ANPED entre 2002 e 2013”, busca inserir o estudante de licenciatura em processos investigativos que discutem a escola básica e o trabalho docente e aqui, especialmente, a temática da formação e profissionalização docentes.

Compreende-se como formação docente

[...] área de conhecimentos, investigação, e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999 apud OLIVEIRA, 2013, p.22)

Nesse estudo, ainda consideramos a definição de profissionalização docente como o ato de tornar-se profissional, pois refere-se ao domínio de saberes

específicos e inerentes à profissão oriundos da formação inicial e das condições nas quais se exerce a docência (GAUTHIER, 2003).

Partindo dessas definições e considerando a formação e profissionalização docente como um dos aspectos centrais para a qualidade da educação básica, tem-se como hipótese que há um número de pesquisas significativo sendo desenvolvidas acerca dessa problemática e, portanto, justifica-se o problema que ora apresentamos: como a temática formação e profissionalização docentes tem sido abordada nas pesquisas em didática publicadas nos Anais da ANPED (Grupo de Trabalho – GT – 4 – Didática) no período compreendido entre 2002 e 2013?

### **Objetivos e percurso metodológico**

Partindo dessas considerações, ao final desse estudo espera-se:

- Levantar os relatos de pesquisas publicados nos Anais da ANPED, especialmente no GT 4- Didática, entre 2002 e 2013 que versam sobre a temática formação e profissionalização docentes;
- Identificar a origem (instituição, autores) dessas pesquisas a partir da leitura integral dos textos publicados nos Anais da ANPED no período citado;
- Verificar os objetivos e procedimentos realizados nas pesquisas para se alcançar os resultados publicados nos referidos Anais;
- Destacar as principais conclusões obtidas pelas pesquisas e
- Relacionar as pesquisas publicadas (e suas principais conclusões) com a realidade da escola pública e com o trabalho docente a partir da mediação com as observações do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia e de outras vivências proporcionadas pelo Curso.

Para atingir os objetivos pretendidos será realizado um estado da arte no Grupo de Trabalho 4 (GT 4) nos Anais da ANPED no período entre 2002 e 2013, conforme o projeto ao qual esse subproduto está vinculado.

Será realizado um levantamento quantitativo das últimas onze reuniões anuais, tanto das comunicações orais (trabalhos completos) quanto dos pôsteres a partir das palavras-chave e dos títulos atribuídos aos textos pelos respectivos autores destacando, seguramente, as palavras e expressões formação docente e profissionalização docente.

Dessa forma, serão selecionados os textos e realizada a leitura integral dos mesmos buscando caracterizar, minimamente, a origem dos autores (instituição, Estado); os objetivos, a metodologias e os resultados principais das pesquisas realizadas e publicadas nos Anais da ANPED.

### Resultados e considerações finais

O trabalho está em desenvolvimento, no estágio de levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico a partir dos conceitos que se desejar evidenciar nessa investigação, os quais serão aqueles, também, destacados nos artigos publicados nos Anais da Anped, quais sejam: formação e profissionalização docentes.

Já foi feita uma listagem (etapa quantitativa) dos trabalhos publicados no referido suporte e no recorte temporal descrito, a qual está sendo interpretada e analisada para a continuidade da pesquisa.

Espera-se, ao final desse estudo, perceber se as conclusões/resultados obtidos pelas pesquisas acadêmicas publicadas nos Anais da ANPED entre 2002 - 2013, no GT 4 – Didática, relacionam-se com a realidade da escola pública, seja pelos relatos dos próprios textos ou pela mediação com esses espaços do “chão” da escola vivenciados no Curso de Pedagogia da Regional Jataí.

Almeja-se, também, qualificar a capacidade de leitura, interpretação e produção de textos científicos, vivenciar outros espaços formativos da Universidade como grupo de estudos e participar de eventos, especialmente com publicação de trabalhos, na Regional Jataí e em outros *loci* acadêmicos.

### Referências

OLIVEIRA, C.A.V. de. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. 2013. 161f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: Silva, Marilda da. **Pedagogia cidadã** : cadernos de formação : caderno de didática /. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.

**Financiamento:** Programa PROLICEN/PROGRAD/ UFG

## O BRASIL DO OUTRO: AS IMPRESSÕES E AS REPRESENTAÇÕES DE ESTRANGEIROS HISPANO-FALANTES SOBRE O CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO E SOBRE O TURISMO NO BRASIL

Bruna Mundim TAVARES

Prof. Dr. Antón Corbacho QUINTELA

**Palavras-chave:** identidade brasileira, representações, alteridade, português para estrangeiros.

### Justificativa/ Base teórica

Dois grandes eventos sediados no Brasil, a Copa do Mundo e a Olimpíada, têm atraído e atrairão a atenção do mundo para o país e têm gerado e continuarão gerando muita produção escrita sobre a gestão do turismo, as infraestruturas, os hábitos etc. A Copa do Mundo já ocorreu e conseqüentemente houve muita produção textual e muitas representações sendo renovadas e/ou criadas. Simultaneamente, nesse período, e devido à crise econômica mundial, centenas de estrangeiros chegaram ao país como imigrantes. Esses imigrantes tiveram, no início, escasso conhecimento da cultura brasileira e, do português brasileiro; alguns deles registraram na mídia, em diversos gêneros, as suas impressões. Assim, o meu primeiro intuito foi formar um *corpus* para contrastar os testemunhos dos imigrantes com as representações sobre o Brasil contidas nas produções de jornalistas e escritores que vieram apenas pelos eventos. Cabe ressaltar, como exemplo do primeiro grupo, os estrangeiros oriundos de países hispano-falantes que têm aulas de português brasileiro no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG; eles têm produzido textos sobre as experiências que tiveram, ou que estão tendo, no país e sobre o que sabiam antes de chegar ao Brasil. Esses registros foram úteis para que eles expusessem o que agora acreditavam que é verdade e o que era só um estereótipo.

No ensino de uma língua estrangeira, as *Orientações Curriculares* (2006) propõem uma aula onde os alunos sejam formados como cidadãos, capacitando-os para a sociedade complexa em que vivemos. O material pedagógico, que formamos a partir deste plano, proporcionou aos alunos



questionamentos sobre as representações que estrangeiros hispano-falantes têm do Brasil e, a partir daí, criaram a sua opinião sobre a visão do *outro*, escritor/ jornalista, em contraste com a sua de estrangeiro vivendo no Brasil.

Neste contexto manifesta-se a importância sobre a reflexão acerca da construção dessas representações sobre o Brasil, concretamente, para os nossos fins, em textos produzidos por hispano-falantes. Esses textos sobre o Brasil foram lidos em diversos países; aí se revelou a importância do que estamos propondo, pois os alunos não têm muitos materiais sobre essas informações e, frequentemente, não dispõem de instrumentos para desenvolver, de modo crítico, a análise sobre a visão do *outro*.

Para entender sobre representações, parti de um capítulo do livro *Sociologia e filosofia* de Émile Durkheim (1970), segundo o qual as representações são construídas a partir das experiências que temos e que nos são repassadas na sociedade em que vivemos. Relacionado às representações, há o conceito de cultura. Estes dois conceitos estão diretamente ligados, pois as representações são a expressão da cultura de um povo. Para conceituar o termo cultura, utilizei a definição de Peter Burke (2005), pela qual se pode definir cultura como tudo o que carregamos desde que nascemos e até mesmo antes de nascer.

### **Objetivos**

Os objetivos da pesquisa foram divididos em duas etapas, as quais seriam, em primeiro lugar, a estruturação e análise de um *corpus* com textos de autoria de turistas/ visitantes espanhóis e hispano-americanos, composto por impressões, ponderações e juízos de valor sobre as atrações turísticas do Brasil, sobre o modo como eram exploradas e sobre o estilo de vida dos brasileiros.

Em segundo lugar preparou-se um instrumento com uma síntese de impressões atuais sobre o turismo no Brasil que servisse para o contraste nas aulas de português para estrangeiros do Centro de Línguas/ Faculdade de Letras/ Universidade Federal de Goiás com as impressões dos alunos do curso de Português para estrangeiros nas aulas, com as impressões futuras, as quais deverão surgir em decorrência da Copa do Mundo em 2014 e dos Jogos Olímpicos em 2016. Elaborou-se um instrumento didático-pedagógico baseado em três planos de aulas.

## Metodologia

As aulas foram planejadas a partir de um dos objetivos do ensino de língua estrangeira que é definido nas *Orientações Curriculares* (2006) – promover a formação dos alunos, capacitando-os para a sociedade complexa em que vivemos.

- Metodologia para a compreensão do funcionamento do fenômeno literário

A Teoria dos Polissistemas concebe a literatura como um sistema onde há vários sistemas e estes têm intersecções e superposições mútuas que usam diferentes opções concorrentes, mas funcionam como um único todo estruturado, no qual os membros são interdependentes. Em relação à estrutura plural do sistema literário, Even-Zohar (1990), na *Teoría de los Polisistemas*, destaca que:

[a]sí pues, la idea de sistema ha hecho posible no sólo explicar adecuadamente los fenómenos “conocidos”, sino también descubrir otros completamente “desconocidos”. Además, datos conocidos, de los que jamás se había pensado que pudiesen ponerse en relación con los datos normalmente conectados con un “hecho”, se han vuelto ahora significativos con respecto a ese “hecho”.

A interação entre a literatura de um país e outro não pode, portanto, ser ignorada, pois pode haver algum fator que complemente o significado ou a criação de um novo movimento literário, não se excluindo o fato de que pode haver influências buscadas em outros países.

Para a análise das reportagens, apoiei-me no livro *Da literatura comparada à teoria da literatura*, dos autores Álvaro Manuel Machado e Daniel-Henri Pageaux, no qual há um capítulo sobre *as experiências da viagem*. Nele, a viagem é tratada como um componente da literatura, pois ela abarca um momento histórico cultural de um país; na viagem, o estrangeiro registra a visão dele sobre o país, assinalando como ele enxerga a cultura desse país através de sua cultura já internalizada. No fragmento abaixo, nota-se essa concepção:

assim, a viagem é simultaneamente uma experiência humana singular, única, inconfundível para aquele que viveu, e um testemunho humano que se inscreve num momento preciso da história cultural de um país: o do viajante. Por seu turno, este conceito de uma cultura implica para o viajante-escritor, a escolha de uma escrita, a forma literária, mais ou menos pessoal, da sua narrativa. (MACHADO e PAGEAUX, 1998, p. 34)

Considerando a viagem como uma forma literária, pode-se dizer que os diários e as narrativas literárias, escritos por viajantes estrangeiros, são

válidos como uma importante fonte de representações sobre o Brasil em seus diversos momentos.

### Resultados/ Discussão

Os fragmentos que foram recopilados para a discussão e análise em sala de aula são de reportagens do jornal *El país*, em versão eletrônica e na edição brasileira do jornal. O fragmento a seguir aborda a visão de um jornalista que vive no Brasil e que não apoia as manifestações de protesto durante a Copa.

Não apoio, não compartilho e não vestirei preto em dia nenhum de jogo do Mundial. Quero que a Copa aconteça da melhor forma. Não vou torcer contra, até porque o que já tinha que ser gasto, roubado, já foi. Se fosse para protestar, que tivesse sido feito antes. Eu quero mais é que quem chega de fora, veja um Brasil que sabe receber, que sabe ser gentil. Quero que quem chegue, queira voltar. Quero ver um Brasil lindo. Meu protesto contra a Copa será nas eleições. Outra coisa, destruir o que temos hoje, não mudará o que será feito amanhã. (CIFUENTES, 2014)

A representação sobre a Copa como um momento de festa e não de reivindicações e protestos não foi compartilhada pelos alunos da turma de português para estrangeiros. Um aluno espanhol expôs a seguinte opinião:

Oposto ao exposto no trecho anterior acho que os protestos deveriam continuar durante a Copa e, assim, ser mais visíveis. A denúncia social é mais importante que a imagem que os estrangeiros podem ter. (Aluno 01, 2014).

Os alunos concordam com a opinião de que tem que haver manifestações para que haja melhorias, não se importando com a visão que os turistas estrangeiros terão do Brasil e, sim, com a ideia de que o país tem que melhorar. O Brasil impressionou os alunos por conter belezas que estes não pensavam que existissem. O Estado de Goiás, pouco conhecido entre a maior parte dos alunos estrangeiros antes de chegarem a este estado, atraiu esses alunos por ser diferente das imagens geralmente veiculadas na mídia; um exemplo das representações tópicas encontra-se no seguinte fragmento retirado de uma reportagem:

O chamado país da bola era também o do samba, das garotas de Ipanema, da alegria e da preguiça tropical. E do atraso. Um país como o que as propagandas de roteiros turísticos mundiais apresentam às vezes. (ARIAS, 2014)

O autor usa de sua ironia para representar a imagem do Brasil no exterior. Ao apresentar esse trecho, os alunos concordaram com que antes de pensarem em morar, estudar ou trabalhar no país, eles assumiam essas representações com verdadeiras. Uma aluna colombiana deu a seguinte opinião: “Eu sempre pensava no Brasil e lembrava só do Rio, não conseguia pensar em outras coisas, agora vejo um Brasil cheio de oportunidades, com

grana. Aqui as pessoas pagam e dão valor às ideias, à criatividade, isso é diferente do meu país” (Aluno 02, 2014). A valorização da mão de obra é uma das questões que a aluna não imaginava, pois o país do atraso, tal como foi assinalado pelo jornalista Arias, era a representação que todos tinham.

Os textos discutidos em sala de aula foram elaborados por escritores – sobretudo jornalistas – estrangeiros, mas que vivem o seu dia-a-dia com contato com brasileiros e que, conseqüentemente, possuem uma visão em princípio fundamentada sobre o Brasil. Os alunos também fizeram o que os jornalistas fazem; expuseram as representações que tinham sobre o Brasil quando chegaram ao país e, depois, perceberam como elas haviam mudado.

### **Conclusões**

A partir das aulas pudemos concluir que o Brasil tem recebido nos últimos meses representações análogas às fossilizadas ao longo do séc. XX. Ao longo dos cursos, representações como as seguintes, “Brasil um país de festa”, “um país de riquezas naturais”, “um país de comida exótica”, “um país extremamente burocrático”, “um país de samba” foram, no entanto, sendo modificadas, tanto pelos debates desenvolvidos em sala de aula em relação a motivos da cultura brasileira, quanto pelo contato com brasileiros que *não moram no Rio de Janeiro* e que expressam senhas de identidade regionais. Os alunos conseguiram captar essas representações e ficaram interessados em mudá-las, para o qual é preciso conhecer melhor o país.

A finalidade da pesquisa foi pesquisar e estudar as representações sobre o Brasil e apresentá-las criticamente aos alunos estrangeiros com o intuito de dialogar sobre como se podem melhorar e ampliar as imagens que são transmitidas sobre o Brasil.

### **Referências bibliográficas**

ARIAS, Juan. A Copa nos ajuda a descobrir que o Brasil já é um país normal. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/13/opinion/1402688745\\_879461.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/13/opinion/1402688745_879461.html)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar Editor Ltda, 2005.

CIFUENTES, Pedro. O que tinha que ser roubado, já foi. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/28/politica/1401230263\\_388844.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/28/politica/1401230263_388844.html)>.

Acesso em: 10 jun. 2014.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. Forense, 1970.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoría de los Polisistemas*. Disponível em: <<http://tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf> >.

Acesso em: 23 ago. 2012.

*Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Ed. Edições 70, 1998.

### Depoimentos

Aluno 01 – Depoimento de um aluno espanhol do Curso de Português para estrangeiros, Nível básico, do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás; primeiro semestre de 2014.

Aluno 02 – depoimento de um aluno colombiano do Curso de Português para estrangeiros, Nível básico, do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás; primeiro semestre de 2014.

## INVESTIGAÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE DROGAS

Cíntia Queiroz de OLIVEIRA, Faculdade de Enfermagem, [xintia\\_cintia@hotmail.com](mailto:xintia_cintia@hotmail.com)

Márcia Maria de SOUZA, Faculdade de Enfermagem, [marcia@fen.ufg.br](mailto:marcia@fen.ufg.br)

Palavras-chave: Drogas ilícitas; Drogas Lícitas, Adolescente; Professores.

**JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:** O papel do professor é trabalhar na construção de uma sociedade equilibrada, na qual os alunos desenvolva sua criticidade e lutem pelos seus interesses em meio à sociedade (BULGRAEN, 2010). A intervenção pedagógica deve estar voltada a atender as necessidades dos alunos, pautada na problematização e reflexões gerais da temática abordada, desvinculando-se de crenças, tabus e valores pessoais a ela associado, isso certamente ajudará o educador a ampliar seus conhecimentos e visão de mundo além de assumirem uma postura ética em sua atuação (BARRIOS;MARINHO-ARAÚJO;BRANCO, 2011). Sabe-se que os professores dos Ensinos Fundamental e Médio são considerados agentes da prevenção a agravos a saúde por serem potencialmente importantes veículos de formação e de informação sobre vários temas incluindo: drogas (FERREIRA et AL, 2010). A adolescência faz parte de um período de transição entre a infância e a fase adulta do desenvolvimento humano, caracterizado por transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais (EISENSTEIN, 2005). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, define-se a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990). É um período de muitas inquietudes e conflitos, com necessidades de integração social, busca pela autoestima e autoafirmação e de independência familiar e isso os coloca em situações de comportamentos variados e vulneráveis a processos de morbimortalidade (RESSEL; SEHNEM; JUNGE, 2009). A vulnerabilidade na adolescência se dá através das transformações e a curiosidade de conhecer outros comportamentos, como o início da vida sexual precoce, promiscuidade juvenil, o uso de drogas lícitas, ilícitas, e consequentemente a prática de violência contra si, família e sociedade (BERTOLOZZI, 2009). Nosso pensamento norteador entende que os adolescentes são considerados um grupo de risco pelos fatores que constituem sua vulnerabilidade pela exposição aos agentes externos e os aspectos psíquicos do desenvolvimento próprio dessa fase. No ambiente escolar, o que cerne a prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas tem como visão a aumentar as chances dos alunos que nunca usaram drogas continuarem não usando ou adiem o início do uso (BRASIL, 2010). Com isso o professor deve ser capacitado para desenvolver algumas habilidades que favoreça a interação e a confiança do educando, buscando estabelecer

diálogo, e, contudo ser problematizador, a fim de desenvolver um sujeito com pensamento crítico-reflexivo para interpretar o mundo, nele intervir, transformá-lo, transformar-se e ser sujeito de sua própria ação (BULGRAEN, 2010). Mediante a esta questão este trabalho se justifica a necessidade de investigar sobre o conhecimento e práticas dos professores em trabalhar conteúdos relacionados às drogas em suas aulas, especialmente sobre medidas preventivas e encaminhamentos a redes de apoio (assistência especializada). Este trabalho é importante, pois a partir dos resultados encontrados foi possível planejar ações conjuntas, com envolvimento da Universidade com as áreas da educação e da saúde (especialmente Estratégia Saúde da Família), quanto à lacuna do conhecimento no que diz respeito à temática complexa das drogas com consequências irreparáveis para a população jovem e a sociedade em geral.

**OBJETIVO:** Investigar os conhecimentos e práticas dos professores da educação básica sobre a temática drogas. **METODOLOGIA:** Estudo descritivo e de intervenção que foi realizado no período de agosto de 2013 a agosto de 2014. A população foi constituída por professores e coordenadores, atuantes na instituição de ensino da rede básica, localizado na Região leste de Goiânia-Goiás. Foi aprovado pelo Comitê de Ética e apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos um questionário do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (CEBRID), adaptado aos objetivos propostos e validado por teste piloto, contendo dados sócio-demográfico, e questões específicas sobre o tema. **ANÁLISE DE DADOS / DISCUSSÃO:** Participaram do estudo 19 professores da instituição. **Dados sociodemográficos:** Quanto ao gênero, prevaleceu o sexo feminino (68%), em relação à faixa etária sobressaiu o grupo de 41 a 50 anos (44%). Quanto à habilitação acadêmica tivemos a maior prevalência de professores que fizeram Licenciatura (42%), e (42%) fizeram a graduação mais uma especialização. Sobre o tempo de docência que cada professor exerceu, prevaleceram os professores que tinham de 15 a 30 (53%). **Questões específicas:** Em relação à idade adequada para iniciar a prevenção do uso indevido de drogas a maioria respondeu que a idade adequada era de 07 a 10 anos (69%), e que os responsáveis pela prevenção do uso de drogas ilícitas e lícitas são os pais (95%), em relação às dificuldades dos professores em abordar essa prevenção do uso de drogas em sala de aula (84%) afirmaram não terem dificuldades de abordar o tema, mas outra realidade foi revelada, (84%) desses professores não se sentem preparados tecnicamente para trabalhar o tema drogas. Isso nos mostra quão necessário é uma capacitação com os professores sobre o tema, uma vez que esta é uma vulnerabilidade existente na instituição, pois a mesma atende a maioria adolescente. E relação às visitas da Unidade Básica de Saúde (UBS) da região, realizar alguma ação de prevenção do uso e abuso de drogas na instituição, (37%) relataram ter mais de um ano sem



este tipo de visita. Vemos aqui uma necessidade da instituição de ter um vínculo com a unidade básica de saúde, pois há possibilidade do Enfermeiro vir com sua equipe fazer algum trabalho com os professores ajudando- os a lidar com o tema. Quanto ao trabalho de sensibilização sobre o tema com os pais dos alunos feito pelos professores (74%) disseram nunca terem feito este trabalho. A partir desses dados foi verificada a necessidade de se iniciar uma parceria junto com a instituição e os responsáveis por ela para a elaboração e execução de um trabalho com os professores sobre essa temática, através de oficinas usando metodologia participativa. A instituição concordou com a parceria, foi também oferecido aos participantes um certificado da Faculdade de Enfermagem-UFG ao final das oficinas para aqueles professores que tiveram mais de 75% de presença nas oficinas. **INTERVENÇÃO: Capacitação com os professores da instituição:** A análise dos dados coletados foi feita tendo em vista a metodologia utilizada da pesquisa-ação, se baseou no processo de análise ao longo dos encontros, todos os momentos das discussões foram muito ricos e levaram a uma mudança na realidade e conduta dos professores. Os encontros foram realizados em uma sequência pactuada com a coordenação pedagógica e professores nos quais aconteceram nas datas agendadas com o grupo de professores, que tiveram o cuidado de intercalar com suas atividades pedagógicas já previstas e programadas no início do ano letivo, os encontros aconteceram com o intervalo médio de 30 dias e duração de 1 hora.

Na primeira oficina nos minutos iniciais, foram feitos o acolhimento com os professores e uma pactuação do contrato de trabalho definindo horários e o local específico para a realização dos encontros. Iniciamos o conteúdo teórico conceituando “droga” discutindo o papel da mesma na história da humanidade, utilizado a música “Fora de si de Arnaldo Antunes” para a representação do que a droga faz com o ser humano o deixando fora de si, dividiu- se os professores em grupos, onde eles tiveram que criar uma **droga imaginária** que não existisse no mercado. Todos os grupos fizeram a atividade proposta, e após fizemos uma discussão sobre como foi criar essa droga e quais conclusões poderíamos retirar daquela atividade proposta. O retorno foi satisfatório uma vez que ao final da oficina eles falaram uma palavra que resumia o sentimento após a aula foram: Alegria, descontração, sair da rotina e aprender de forma diferente. A segunda oficina intitulada: **O que me dá prazer**. Foram discutidas as diferentes motivações que levam o adolescente para o uso de drogas, formas de proteção, qual é a influência do contexto. Abordado também a relação entre a droga, prazer, sexualidade e AIDS, fatores que são de risco ou proteção dos adolescentes em relação ao uso de drogas e quando que a família e a escola são fatores de risco ou de proteção. A terceira oficina tema: **Tipos de drogas e seus efeitos no sistema nervoso central**. Levamos

informações sobre os tipos de drogas mais conhecidos e como são classificadas. Já a quarta oficina foi intitulada: **Redução de danos**. Foi apresentada ao grupo uma breve apresentação oral do que é a redução de danos segundo e que esta estratégia está amparada pelo artigo 196 da Constituição Federal como medida de intervenção preventiva, assistencial, de promoção de saúde e dos direitos humanos. Após a exposição do conteúdo teórico foi proposto uma discussão sobre que seria “reduzir danos” aos adolescentes usuários de drogas e um exercício de aplicação prática dessa estratégia no cotidiano. Foram elencadas estratégias de aconselhamento para redução da quantidade de droga utilizada, ou a proposta do usuário fazer o consumo de uma droga menos agressora, evitar o uso de várias drogas ao mesmo tempo, para a diminuição das interações das drogas simultaneamente, usar seringas e agulhas descartáveis e aconselhar o uso individual dos mesmos. Tivemos um grande retorno desses professores uma vez que o uso de drogas acontece dentro da instituição, e como eles relataram hoje eles tem um embasamento teórico e prático para lidar com a situação e saber o que fazer com este aluno adolescente. Na quinta e última oficina foi dado o tema: **Escola na prevenção do uso de drogas Encaminhamento dos alunos usuários aos estabelecimentos de saúde**. Foram propostas Estratégias para a abordagem dos alunos quanto ao tema drogas como: falar sempre do prazer no qual a droga oferece; salientá-los para os efeitos no organismo; responsabilizar os jovens sobre suas escolhas e consequências; tomar cuidado quanto à repressão e atitudes preconceituosas, pois muitas vezes os professores que são os primeiros a ajudar na abordagem desse aluno dentro dessa instituição. Foi proposta também aos professores uma explicação sobre o serviço CAPS - Centro de Atenção Psicossocial no qual faz parte da rede de atenção a usuários de drogas e como este funciona como é o encaminhamento dos alunos caso seja detectado algum aluno que queria o tratamento e os contatos destes CAPS. **CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS:** Tendo em vista este tema e a instituição estudada, o trabalho teve uma grande contribuição para os docentes uma vez que o método revelou-se uma ferramenta eficaz no manejo de problemas comuns presentes na realidade vivida na escola, como discussões sobre as drogas e suas vulnerabilidades, efeitos, além de favorecer um modelo de êxito para capacitação de profissionais de educação a metodologia participativa. Esta estratégia aconteceu de forma recíproca e as questões coletivas foram esclarecidas, a partir da busca de soluções para os problemas vivenciados pelos professores na instituição, pois a partir desta intervenção os membros do grupo tiveram oportunidade de pensar, falar e trocar experiências uns com os outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARRIOS, A; MARINHO-ARAUJO, C. M; BRANCO, A.U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Psicol. Esc.* 2011, vol.15, n.1, pp. 90-99.
2. BERTOLOZZI, Maria Rita et al. Os conceitos de vulnerabilidade e adesão na Saúde Coletiva *RevEscEnferm USP* 2009; 43(Esp 2):1326-30
3. BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Drogas: cartilha para educadores*. 2 edição, Brasília 2010.
4. BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.
5. EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. *AdolescSaude*. 2005;2(2):6-7.
6. FERREIRA, T.C.D. et al. Perceptions and attitudes among public school teachers towards the topic of drugs. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.34, p.551-62, jul./set. 2010
7. RESSEL, L.B et al . Representações culturais de saúde, doença e vulnerabilidade sob a ótica de mulheres adolescentes. *Esc Anna Nery*. 2009;13(3).

## FONTE DE FINANCIAMENTO

08/09/12 Inscrição de Formulário de Inscrição e Plano de Trabalho do Projeto de Pesquisa - Chamada Pública

FAPEG  
FUNDAÇÃO DE AMPARO  
À PESQUISA  
DO ESTADO DE GOIÁS

GOVERNO DE  
GOIÁS  
NÃO FUMOS CHEGA VICE-REIS GOIÁS

**Chamada Pública nº 006/2012**  
**Fomento a Pesquisa Científica para Enfrentamento das Drogas Ilícitas e do**  
**Alcool no Estado de Goiás**

Fundação de Amparo à Pesquisa  
do Estado de Goiás - FAPEG

CONTROLE DIGITAL  
201200664220368

**FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO**

**1. Dados Pessoais do Proponente**

1.1. Nome Completo: MÁRCIA MARIA DE SOUZA

1.2. CPF: 336.252.121-53

1.3. Documento de Identificação: 1472282

1.4. Órgão Emissor: SSP-GO

1.5. Data de Nascimento: 11/07/1964

1.6. Nacionalidade: BRASILEIRA

1.7. Naturalidade: APARECIDA DE GOIÂNIA

1.8. Estado Civil: Casado(a)

1.9. Gênero: Feminino

1.10. Endereço: RUA DAS QUARESMEIRAS

1.11. Bairro: CONDOMÍNIO ALDEIA DO VALE

1.12. CEP: 74680-450

1.13. Cidade: GOIÂNIA

1.14. UF: GO

1.15. E-mail: marcia@fen.ufg.br

1.16. Endereço do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaCV.do?id=k4727556u4>

1.17. Telefone Residencial: (62) 3567-3131

1.18. Telefone Celular: (62) 9811-5764

1.19. Telefone Comercial: (62) 3281-0114

**2. Dados da Titulação do Proponente**

2.1. Titulação: Doutor(a)

2.2. Ano: 2007

2.3. Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## A DANÇA *FUNK*: EXPERIÊNCIAS DO SUJEITO

Daniely Pereira da Silva OLIVEIRA\* Rafael GUARATO\*\*

**Palavras-chave:** Ensino. Dança. Funk. Cotidiano.

### **Justificativa / Base Teórica**

A dança enquanto área de conhecimento a nível acadêmico é relativamente recente, o que torna incipiente a existência de epistemologias que se debrucem acerca de suas especificidades como campo. Dentre as peculiaridades que envolvem essa área, para a qual se volta nossa atenção neste estudo, é o ensino de dança na educação básica formal. Dada a carência apresentada, parte significativa dos estudos tem se pautado predominantemente no modelo de ensino proposto por Isabel Marques (2010), cujo foco é ensinar uma dança “livre”. Para tanto, a autora, de modo geral, prega a anulação, proibição e incipiência de outros modelos de danças que possuem “repertórios” como: danças de rua, *funk*, dança de salão, dança do ventre, *axé* quando se trata de ensino na rede de educação básica, alegando que:

[...] aulas de dança alicerçadas pelas leis de mercado tendem a vender amostras das ondas passageiras da moda em suas salas (da lambaeróbica à dança de rua), impregnando de superficialidade até mesmo as propostas mais consistentes de dança. (MARQUES, 2010: p. 135)

Adiantamos que, longe de desmerecer a proposta pedagógica da pesquisadora, nossa dedicação é compreender aquilo que pela autora foi abandonado, ou seja, as potencialidades e possibilidades diversas de criação e expressão dos corpos populares no ambiente escolar, tendo como foco a dança *funk* carioca<sup>1</sup>. Isto posto, faz-se necessário perceber que os preceitos em que se assentam as propostas de Isabel Marques, encontram subsídios na teoria apocalíptica dos meios propagada pelo filósofo Theodor Adorno (1973), segundo a qual a indústria cultural e os meios de comunicação de massa apresentam efeitos nefastos, direcionado para fins estritamente comerciais e atuando de modo impositivo sobre os indivíduos. Para Adorno, os meios de comunicação em massa

\* Acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás.

\*\* Orientador, professor do curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal de Goiás.

<sup>1</sup> Adotamos o adjetivo “Carioca” para diferenciar o funk advindo das favelas do Rio de Janeiro daquele que marcou as décadas de 1960/70, a exemplo de James Brown.

operam sob a judicie de um falso realismo que conjuga dominação e produção na constituição do sujeito, restringindo estes a consumidores culturais de padrões estabelecidos pela ordem vigente. Portanto, o sujeito no pensamento adorniano é reduzido à ingenuidade e passividade, reprodutor e incapaz de consciência crítica frente aos meios de comunicação em massa, assim como nos escritos de Marques supracitado.

No entanto, será que podemos afirmar que todos os sujeitos reagem do mesmo modo ao se relacionarem com danças presentes em meios midiáticos? O que nos permite assegurar que todos os sujeitos dançam *funk* pelas mesmas motivações? Qual o instrumental teórico que nos permite compreender as maneiras de fazer dança ao invés de condená-las? Frente o exposto, faz-se urgente pensarmos outras possibilidades para o ensino de dança na escola que leve em consideração o sujeito e suas relações com conteúdos de dança<sup>2</sup> que se encontram amplamente difundidos no contexto social em que se encontram.

Para tanto, partimos do pressuposto de que não podemos tratar de modo simplista danças tidas como reprodução fiel X danças criativas, supondo a existência de um poder soberano realizado pelos meios de produção/reprodução enquanto cabe ao sujeito o papel de passividade diante o que lhe é apresentado, nos remetendo há falsos problemas entre certo e errado, pode e não pode, bom e ruim. Com intuito de aprofundar o debate, recorreremos às contribuições do crítico literário Raymond Williams (1979) ao nos fornecer referenciais que possibilitem uma outra compreensão do sujeito, muito aquém de apenas reproduz a ordem dominante, através no conceito de *mediação*.<sup>3</sup>

Nesta esteira, dispomos das contribuições de Michel de Certeau (1998) que em seu estudo sobre as práticas cotidianas, nos traz pistas do sujeito que diante a ordem dominante é capaz de produzir desvios, revelando diversas maneiras de

<sup>2</sup> Tal questionamento sobre o abandono do ensino de passos e coreografias (repertórios) em ambiente escolar formal, também foi realizado por Márcia Strazzacappa no texto: STRAZZACAPPA, Márcia. Para entrar na dança - o ensino de dança no espaço escolar. In: FARIA, Lana Costa; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *O ensino de dança: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: SEDUC, 2009. p. 19-26.

<sup>3</sup> Para Williams, o sujeito no processo de interação social, exerce função que não pode ser negligenciada. Não se trata de mera determinação material no processo de consumo cultural como acreditava Adorno, uma vez ocorrido a mediação, o sujeito provoca a relação de interação entre material e social, impossibilitando taxar toda produção cultural como reflexo de processos sociais mais amplos. Tal perspectiva compreende que cada sujeito tem sua forma de apreender e modificar essa aquilo que lhe foi transmitido, num processo necessário para a construção de significados. (WILLIAMS, 1979: p. 101)

“fazer com”. Deste modo, em se tratando de sujeito, acreditamos na importância de considerar a diversidade dos *usos* que estes fazem com a dança *funk* carioca. Pesquisar danças populares nos requer superar discursos generalizantes que se contentam em reduzir a supostas motivações ou simples apelo sexual, os quais em nossa leitura, limitam o conhecimento do corpo popular em suas diferentes significações, estagnando o potencial criador dos dançantes em seu cotidiano em detrimento de uma estratégia de ensino de dança que se pretende hegemônica.

Deste modo, a presente investigação se fez necessária para uma melhor compreensão do sujeito a partir de suas experiências cotidianas, uma vez que o entendimento sobre as danças dispostas nos corpos de estudantes se encontra negligenciada pela bibliografia específica sobre ensino de dança, merecendo nosso esforço em fornecer um outro olhar que possibilite compreender as inúmeras significações atribuídas a essas danças pelos sujeitos que as praticam.<sup>4</sup>

## Objetivos

Geral: Fomentar discussões acerca do uso de danças populares urbanas para o ensino de dança a nível básico, tendo como foco a dança *Funk*.

Específicos:

- Sondar as relações entre dança, indústria cultural e meios de comunicação de massa.
- Analisar o processo de construção da dança como linguagem e sua relação com identidades, valores e comportamentos urbanos.
- Investigar a bibliografia disponível acerca do ensino de dança na escola.

## Metodologia

O suporte metodológico se configura por procedimentos pertencentes a pesquisa bibliográfica, através do estudo de textos, revistas, livros e periódicos.

---

<sup>4</sup> Vários estudos se encontram publicados acerca das minúcias que envolvem o fenômeno popular *funk* carioca no campo da antropologia, principalmente relativo à sua musicalidade e significação de sociabilidade criada por seus fazedores. Dentre a bibliografia consultada destacamos: DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002; MOURA, Wagner Aparecido de. *Funk: um discurso sedutor da cultura popular*. Anais do III Simpósio Internacional de Cultura e Comunicação da América Latina. São Paulo, 2010. p. 624-640; VIANNA, Hermano. *O baile funk carioca: festas e estilos da vida metropolitanos*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1987; \_\_\_\_\_. VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. Rio de Janeiro UFRJ - *Revista Estudos Históricos*, v. 3, n. 6, 1990 p. 244-253.



Compreende também nossa metodologia, a análise de fontes audiovisuais sobre dança *funk* carioca publicados em canais de vídeos e redes sociais. A proposta consiste em trabalhar com uma multiplicidade de fontes bibliográficas e audiovisuais de modo crítico, sendo todas elas tratadas enquanto testemunho e investigadas de acordo com suas particularidades, necessitando às vezes de métodos diferenciados de tratamento (BLOCH, 2001), tendo em vista a compreensão e não o julgamento.

## Resultados/Discussão

Nossas reflexões parte do entendimento da própria massificação popular, ou seja, nosso olhar não parte de fora dessa realidade, mas sim a partir de/com as práticas de danças populares massificadas que revelam, sobretudo, uma condição de existência social, nos movendo a analisar o que essa nova forma de sociabilidade comporta de outras formas de relações sociais. Segundo Jesús Martín-Barbero (2009), o papel ideológico, cultural e político que os sujeitos desempenham com seus corpos, no ato de dançar por exemplo, expressam simbolicamente matrizes culturais atualizando memórias e estruturas plurais, no entanto, operando e/ou se relacionando em outras vias que não as dominantes.

Deste modo, através das brechas, das contradições do rádio, da televisão, da internet, o sujeito popular encontra formas para sua existência pública, mantendo contato, acessar emoções, justamente por que o sujeito, capta e insere nos meios o seu próprio jeito de lidar com a realidade e construir sentido conforme suas matrizes culturais, conectando experiências individuais ao mundo, o popular se expressa através/com os meios de comunicação. Assim, percebemos que a dança *funk* carioca ocorre na sociedade de modo geral em diferentes espaços. Com as demandas do sujeito na atualidade, a escola de educação básica se torna palco onde os sujeitos expõem suas experiências. Muito aquém de mera reprodução de passos, a dança atua como constituinte da vida em sociedade.

O processo de compreensão da complexidade das significações que compõem a dança *funk* carioca, nos exige que aprofundemos nas pluralidades de sua ocorrência (CERTEAU, 1998), devendo nos perguntar quem dança, onde,



quando, como e por que?<sup>5</sup> Pois, ao nos atermos aos sujeitos e suas práticas corriqueiras, nos inviabiliza tratar os dançarinos populares como sendo de *funk*, haja vista que, no interior desta nomenclatura existe uma diversidade de funk's e sujeitos que realizam gestuais com intuitos díspares. A escola formal de nível básico, enquanto lugar legítimo de ensino aprendizagem, deve ser atenta aos sujeitos e seus fazeres extra escolares, seus cotidianos e experiências, pois, os discentes trazem consigo experiências outras em dança presente no seu cotidiano. Considerar essas vivências cotidianas - uma delas sendo a dança *funk* carioca - contribui para aproximação entre espaço escolar e a vida do educando como um todo, nos exigindo novos procedimentos de criação, e metodologia para o ensino de dança.

## Conclusões

Atualmente os meios de comunicação de massa nos traz pistas do cotidiano do sujeito, enquanto autor que propõe o que será publicizado, ativo nas escolhas daquilo que vai ler e assistir. Uma vez que os espaços de aprendizagem não formal nos quais o sujeito pode intervir ao publicizar e compartilhar suas produções, pode ser compreendido como indicativo de que existe interesse dos sujeitos na dança *funk* carioca, uma predisposição a fazer com o corpo. Do mesmo modo, devemos perceber que cada sujeito elabora suas experiências com a dança *funk*, envolvendo motivações diferentes os levam as escolhas que perpassam da sexualidade à formação de identidades coletivas através da dança.

## Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. A televisão e os padrões da cultura de massa. In: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1, p. 19-31, 2009. Universidad de Salamanca. Disponível em: <

---

<sup>5</sup> A exemplo da pluralidade de funk's existentes, no ano de 2012 ganhou destaque midiático o "funk ostentação", com músicas lançadas apenas na internet alcançou a soma de 10 milhões de acesso ao clipe do Mc Danado. (EPOCA, 2012: p. 112). Já em 2013 a Revista Veja lançou a reportagem intitulada: "Quanto mais exibidos, melhor", destacando que os vídeos de Mc Guimé atingiu mais de 19 milhões de visualizações no canal YouTube. Do mesmo modo, em 2014 o vídeo: "MC Dadinho - Lança o Passinho do Romano (Fezinho Pataty) (DJ Dn de Caxias)" alcançou mais de 14 milhões de visualizações.

[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)

>. Acesso em 14 Out. 2012.

MARQUES, Isabel A. Linguagem da dança: arte e ensino. 1 ed. São Paulo. Digitexto, 2010.

ROSENBERG, Bernard; WHITE, David Manning (Orgs.) *Cultura de Massa*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 546-562.

STRAZZACAPPA, Márcia. Para entrar na dança - o ensino de dança no espaço escolar. In: FARIA, Lana Costa; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *O ensino de dança: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: SEDUC, 2009. p. 19-26.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

### Fonte de Financiamento

Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG)

## Estudo sobre as justificativas de professores e futuros professores para o Ensino de Física na Educação Básica e a relação com o interesse/desinteresse dos alunos pela aprendizagem.

Eder Dourado dos SANTOS

UFG/CAJ

[fisicamatematica67@gmail.com](mailto:fisicamatematica67@gmail.com)

Frederico Augusto TOTI

UFG/CAJ

[toti.fred@gmail.com](mailto:toti.fred@gmail.com)

Palavras chave: Ensino, Física, justificativas, aprendizagem

### JUSTIFICATIVA

É bastante comum educadores em ciências enfrentarem em sala de aula do Ensino Médio, o desafio de justificar para os alunos a necessidade e a relevância de se aprender ciências, em particular disciplinas como Física, Química e Biologia. Não são raras as vezes que os professores de ciências se deparam com questionamentos de seus alunos sobre a utilidade e a razão da obrigatoriedade dessas disciplinas, principalmente quando não se tem intenção de seguir carreiras científicas ou na área das engenharias. O Ensino torna-se assim, quase sem sentido.

Muitas vezes a ciência parece ser assumida na educação como algo que se justifica como uma finalidade em si. No entanto, conforme ressaltado nos parâmetros curriculares nacionais de ciências (PCN), a ciência não pode ser ensinada no Ensino Médio como finalidade justificadas em si mesma, mas deve fazer sentido aos estudantes, sob pena de não atenderem aos objetivos do Ensino de Ciências no Ensino Médio. Assim parece relevante estudar as justificativas para se ensinar e aprender ciências, no caso desse projeto, ensinar e aprender Física. Mais do que fundamentar esses objetivos proclamados no âmbito legal da LDB/1996 e do PCN (BRASIL, 1999), é preciso estudar quais justificativas chegam aos alunos em sala de aula, na formação de professores (no âmbito da Universidade) e quais os sentidos que essas justificativas assumem para os jovens. Além disso, é necessário se pensar em como reconstruir essas justificativas na formação de professores de Física e na sala de aula, junto aos alunos do Ensino Médio, visando permitir aos jovens construir uma relação de valores com a educação científica. Este projeto de PROLICEN, se dedicou a algumas dessas

questões importantes, especificamente aquelas que partem dos professores em exercício, atualmente, no município de Jataí-GO.

## OBJETIVOS

O objetivo central desse projeto foi produzir dados empíricos que favoreçam uma fundamentação e construção de significados para processos de ensino e aprendizagem de ciências, em particular de Física, no contexto do Ensino Médio, buscando consolidar estratégias para promover a atribuição de significados para a aprendizagem de Ciências. Trata-se de validar, em parceria com professores de Física da rede pública de ensino, formas de produzir e difundir sentidos para a aprendizagem de ciências (em particular, Física) visando o enfrentamento de um aparente desinteresse dos jovens pela ciência e pela carreira científica, que assumimos como hipótese, originada da forma inadequada como a ciência é percebida pela população em geral (IZIQUE e MOURA, 2004).

## METODOLOGIA

Esse estudo foi desenvolvido, com o apoio de uma revisão de literatura desenvolvida no âmbito do projeto do orientador, intitulado: Educação em Ciências e Cidadania: buscando fundamentos e referências para democratização da ciência e a ação sociocientífica popular para contextos brasileiros. Após os dados dessa revisão de literatura, organizou-se um conjunto de questões relacionadas entre si sobre as justificativas que os professores mais utilizam para justificar o Ensino de Física no Ensino Médio. Essas questões foram enviadas para todos os professores de Física Jataí, havendo um retorno acima de 90% de respostas. Pela riqueza e complexidade do questionário (anexo III), este foi o principal instrumento metodológico utilizado. O questionário foi enviado em formato digital, ou seja, através do link somente os professores que o recebiam, acessavam e suas respostas eram registradas em banco de dados que posteriormente foram analisados a luz da revisão de literatura efetuada (anexo I).

## ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente fizemos uma lista de 20 (vinte) artigos considerados relacionados à temática deste estudo. Dessa busca, resultou em apenas 06 (seis) desses artigos. Após a análise desses artigos, iniciamos uma produção de um questionário online usando banco de dados do “googledocs”. Com essa ferramenta concluída, entramos em contato com os professores do ensino médio do município de Jataí - GO, via e-mail, à pedido de suas colaborações para responderem o questionário. A princípio não houveram respostas imediatas. Então aguardamos pacientemente, já pensando em uma outra

estratégia para coletar as respostas dos professores.

Obtivemos quatorze respostas de um total de 16 professores contatados (professores de Física em exercício, seja efetivo ou não). Então iniciamos um estudo de revisão da literatura, consultando os artigos selecionados e também fontes mais avançadas, para análise do conteúdo (respostas). E com base na literatura revisada, elaboramos algumas categorias de justificativas para analisar as respostas dos professores.

Dentre as respostas encontradas, na maioria delas (cerca de cinco dessas) os professores afirmam que uma maneira de produzir significados de aprendizagem dos conceitos de Física nos jovens, é a atividade experimental. Mencionando a resposta de um professor: "...levar o aluno no laboratório, tornando a física mais concreta...". Esse padrão de resposta se encaixa em uma das categorias de objetivos – **descrição de um fenômeno físico por meio da experimentação**.

Na categoria – **Uso das novas tecnologias** –, os professores elaboram respostas muito relevantes, destacando-se que para aprendizagem em Física ser êxito, o uso de softwares e as redes sociais são de extrema importância. Assim um professor responde: "Uso maciço de computadores e softwares de simulação, modelização além de uso para recursos audiovisuais, sem descartar a comunicação em redes formando comunidades de aprendizagem virtuais... É preciso dar acesso a esses bens e a fazer da escola a promotora desse acesso ao invés de ser a última signatárias das modernas tecnologias...".

Na categoria – **Serem alfabetizados cientificamente** – os professores destacam que o conhecimento científico para o entendimento do mundo atual, é uma forma de esclarecer a importância da aprendizagem de Física no Ensino Médio. Mencionando a resposta de um professor: "A estratégia principal seria uma demonstração por parte da SOCIEDADE e da FAMÍLIA de que o conhecimento científico é relevante e pode ser decisivo na compreensão do mundo...".

Na categoria - **Preparação para seguir carreira científica** - um professor responde: "Visitas a laboratórios de Universidades para receberem incentivos a serem futuros pesquisadores teóricos ou experimentais nessa área..."

Na categoria - **Ensinar e aprender sobre ciência que tenha aplicação direta na vida cotidiana** -, um professor fornece uma resposta muito crítica e muito importante: "...A aproximação de elementos da cultura científica com a cultura cotidiana é especialmente difícil devido ao conhecimento científico romper e se diferenciar do senso comum em diversos aspectos, mas considero que uma abordagem que busque estabelecer pontes entre esses dois universos culturais, bem como mostrar como a ciência influencia o dia a dia, seria mais efetiva em mostrar a importância da física estar presente no Ensino Médio."

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Após analisar todas as respostas, e utilizar a literatura como base para produção de nosso trabalho, foi possível verificar que os professores tem grande comprometimento com seu trabalho, evidenciado quando percebemos um esforço em elaborar justificativas fortes (capazes de influenciar seus alunos) sobre a importância da aprendizagem de Física. Porém, nossa hipótese é que devido a falta de tempo por parte deste profissional para preparação de suas aulas, em geral, elas se tornam apenas em aulas de exercícios de operações abstratas, forçando os estudantes (que até parecem ter uma atitude positiva em relação à Física) a memorização repetitiva para se resolver os problemas. Assim vemos que, as estratégias para demonstrar a grande importância da aprendizagem de Física sugeridas pelo professores, são de extrema relevância. No entanto, para se realizá-las, usando as respostas dos próprios professores, é necessário "...redução de conteúdos, preparação adequada de professores em formação." e aumento da carga horária da disciplina de Física.

O texto final, com base nas categorias obtidas com o trabalho empírico e teórico desse estudo será apresentado no próximo Conpeex (2014). O artigo resultante será disponibilizado para os professores que participaram do estudo e sua versão completa será apresentado em evento da área de Ensino de Física ou ciências, ainda não determinado, no anos de 2015. A ideia geral é sensibilizar os professores de Física para a importância de se justificar adequadamente e mostrar a relevância da aprendizagem de Física na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**. V.8, n.2 ago 2003. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

GALLEGOS, J.A. "Reflexiones sobre la ciencia y la epistemologia científica". **Enseñanza de las Ciencias**, 17 (2), p.321-326,1996.

Ricardo, Elio C.; Freire, Janaína C.A. **A concepção dos alunos sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório**. Pesquisa em Ensino de Física. v.9, n.2, p. 251-266, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172007000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172007000200010&lang=pt)>.

Lunkes, Mércio José ; Filho, João Bernardes da rocha. **A baixa procura pela licenciatura em física, com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense**. Ciência e Educação, v.17, n.1, p.21-34, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci\_arttext&pid=S1516-73132011000100002&lang=pt>.

DEBOER, G.E. Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationships to science education reform. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 37, n. 6 p. 582-601, 2000.

FURIÓ, C.; VILCHES, A.; GUIASOLA, J; ROMO, V. **Finalidade De La Enseñanza De Las Ciencias En La Secundaria Obligatoria. Alfabetización Científica o Preparación Propedéutica?**. Enseñanza de las Ciencias, 2001, 19 (3), 365-376.

do Estado de São Paulo., 2004.



## PROJETO PILOTO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM YĒGATU<sup>1</sup>

Estépheny Alvarenga GOMES<sup>2</sup>

Aline da CRUZ<sup>3</sup>

### 1. *Justificativa e base teórica*

O Yĕgatu (também conhecido como Nheengatu) é uma variedade moderna da língua geral amazônica. Atualmente, essa língua é falada no Alto do Rio Negro, particularmente no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste da Amazônia do Brasil, pelos povos Baré, Baniwa e Werekena, os quais substituíram suas línguas tradicionais pelo Yĕgatu. Nas aldeias próximas às zonas urbanas, nota-se uma substituição do Yĕgatu pelo Português, de modo que há crianças monolíngues em Português, com pais e avós falantes de Yĕgatu enquanto língua materna e Português como segunda língua. Por parte da comunidade, há o desejo de estabelecer uma maior aproximação entre as crianças e os adultos por meio do ensino de Yĕgatu nas escolas municipais. No entanto, há poucos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis.

Como referência à descrição da língua, há o trabalho de TAYLOR (1985) e CRUZ (2011) que falham quanto à aplicabilidade em sala de aula em função de possuírem como público alvos os linguistas e estudiosos de Tipologia e Linguística Histórica Comparativa. Existem materiais com fins didáticos elaborados por CASASNOVAS (2006) e NAVARRO (2011), porém são sucintos a ponto de não responderem às necessidades dos professores em sala de aula. Ademais, observa-se a existência de duas grafias concorrentes, chamadas de *Kuiriwara* '[grafia] do presente' *Kuximawara* '[grafia de] antigamente'. A primeira, formulada por professores em curso de Licenciatura pela UFAM; a segunda, mais tradicional ensinada nas escolas de tradição salesiana.

Independentemente das grafias adotadas, percebe-se a ausência de materiais didáticos. Por conta dessa ausência, este trabalho descreve uma primeira tentativa de construção de atividades, tomando como premissa a concepção de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* que considera o diálogo o conteúdo programático como parte constitutiva do trabalho, isto é, o material didático deve ser

---

<sup>1</sup> Palavras-chaves: Ensino Intercultural; Material Didático; Línguas Indígenas Brasileiras; Nheengatu (língua geral amazônica)

<sup>2</sup> Bolsista do *Programa de Incentivo às Licenciaturas* da UFG. Graduanda em Letras.

<sup>3</sup> Professora da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

elaborado a partir das necessidades dos educandos segundo as observações dos educadores. Desta maneira, se estabeleceu, por meio de cartas e *e-mails*, o diálogo com os professores de São Gabriel da Cachoeira enquanto mediadores da metodologia utilizada, observando, comentando, avaliando e criticando o material para que houvesse consenso com as práticas já existentes.

## 2. Objetivo

Este projeto buscou, portanto, a construção de material didático contextualizado por meio da reformulação das narrativas registradas por Casanovas (2006) segundo os critérios ortográficos chamados de *Kuiriwara*, para, fortalecer a escrita da língua tal como proposta pelos falantes.

## 3. Metodologia

Para cumprir com o proposto, a elaboração de material didático foi elaborada seguindo três etapas: adaptação de narrativas para a grafia nova; elaboração de atividades e avaliação das atividades pelos professores.

### Etapla 1: Adaptação de narrativas à grafia nova

Foram selecionadas dez narrativas, publicadas em Casanovas (2006) e Cruz (2011). Os textos selecionados foram adaptados para a nova grafia, conforme ilustra o exemplo 1 abaixo:

#### Exemplo 1: Adaptação de grafia

Grafia antiga/*Kuximawara*, por Casanovas (2006):

Yepé ara, yawaraté usú usikái yauti umbau arã aé.  
Ikupukú xinga uwatá, uwasemu umaã uyenú uikú  
yepé mirá wasú rupitá ruakí. Ape yawaraté uyusikí  
usú merupí sesé.

Reformulado segundo a nova grafia, *Kuiriwara*:

Yepe ara, yawarate usu usikai yauti ũbau arã ae.  
Ikupuku xĩga uwata, uwasemu umaa uyenu uiku yepe  
mira wasu rupita ruaki. Ape yawarate uyusiki usu  
merupi sese.

### Etapla 2: Elaboração de atividades

Nesta etapa, foi realizada a construção de atividades de compreensão do vocabulário do texto, visando enriquecimento vocabular, compreensão lexical e aquisição da escrita. Foram também elaboradas atividades sócio-interativas que tinham como objetivo incentivar o diálogo entre crianças e seus pais e avós em

casa, de modo a levar o aluno a conhecer a cultura indígena que muitas vezes se perde na cidade.

### Etapas 3: Avaliação de atividades

Nesta etapa, realizou-se envio das atividades para a avaliação dos professores de Yêgatu em São Gabriel da Cachoeira e reformulação segundo os apontamentos feitos pelos professores.

## **4. Resultados e discussão**

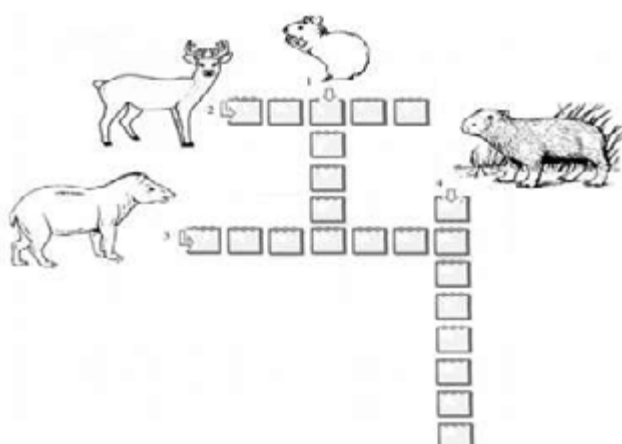
O resultado deste projeto foram as atividades didáticas e sua avaliação pelos professores. Este material poderá ajudar as escolas do município de São Gabriel da Cachoeira, pois aumentarão a quantidade de atividades já existentes, podendo fazer parte da proposta didática geral. A Tabela 1 indica os textos adaptados e a quantidade de atividades formuladas por texto:

Tabela 1: Quantidade de atividades formuladas por texto adaptado para nova grafia

| <b>Título do texto</b>        | <b>Quantidade de atividades</b> |
|-------------------------------|---------------------------------|
| <i>Adana kuyã-muku purãga</i> | 5                               |
| <i>Kurupira</i>               | 3                               |
| <i>Kurupira</i>               | 9                               |
| <i>Pirayawara mira</i>        | 5                               |
| <i>Sukuriu</i>                | 5                               |
| <i>Tamakuari</i>              | 2                               |
| <i>Urubu e Wira-Wasu</i>      | 8                               |
| <i>Wakara</i>                 | 4                               |
| <i>Yauti, Yawarate</i>        | 3                               |
| <i>Yawarate mira</i>          | 4                               |
| <b>Total</b>                  | <b>48</b>                       |

Segundo BARBOSA (1997), atividades lúdicas como cruzadinhas ajudam no reconhecimento e enriquecimento do léxico. Desta forma, como há crianças bilíngues em português e Yêgatu, outras monolíngues português, diversas cruzadinhas foram feitas em função deste tipo de atividade também ajudar na adaptação e fixação da nova grafia. A figura 1 exemplifica uma cruzadinha:

Figura 1: Exemplo de atividade de aquisição vocabular, do tipo “cruzadinha”



Devido à observação encontrada em (MEC/SEF, 1997.126p) de que crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos, o tipo de atividade observada na figura 2 abaixo compõe uma dinâmica de ensino que favorece não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também do trabalho coletivo, dando a devida importância à relação entre as práticas culturais da comunidade, compartilhando com os discentes um conjunto de saberes e formas de conhecimento, operando a interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o aluno que aprende na escola e o que ele traz para a escola, em um processo contínuo e permanente de aquisição.

Figura 2: Exemplo de atividade sócio-interativa

4 - Na estória é dito que a banha da Sukuriu foi utilizada para aliviar a dor que o jovem estava sentindo em função de ter tido os ossos quebrados. Recorra às pessoas que tem conhecimentos medicinais e peça ajuda para responder as seguintes questões:

a- Explique o procedimento para a extração da banha da Sukuriu.

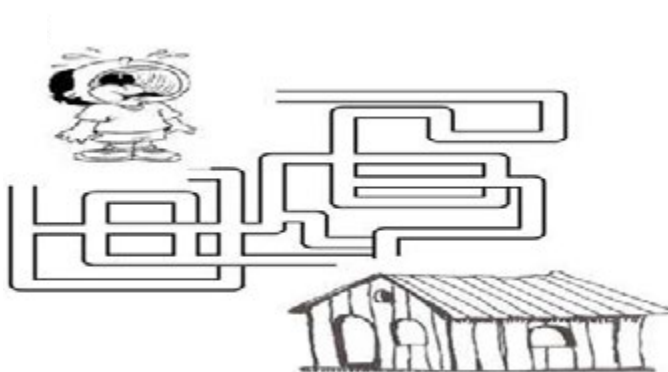
---

b- Cite outros usos medicinais da banha da Sukuriu.

---

Quanto à avaliação, os professores apontaram imagens descontextualizadas. Na figura 3, por exemplo, o garoto que chora exaustivamente não tem características físicas indígenas, por isto os falantes recomendaram a troca da imagem. Como os professores gostaram das atividades e da ideia do projeto, um dos melhores desenhistas do grupo se propôs a reformular os desenhos considerados inadequados.

Figura 3: Exemplo de desenho a ser readaptado



Desta forma, temos como aperfeiçoar as atividades e mais importante, conseguimos envolver falantes de Yëgatu na elaboração do projeto.

### 5. Considerações Finais

O material aqui proposto ainda está em elaboração e o diálogo com os professores para readaptá-los continuará. Pretendemos continuar o projeto, reelaborando os materiais e, em caso de obtermos financiamento, publicando-o para envio às comunidades. Acredita-se que os materiais poderão oferecer subsídios para a construção da proposta didática da escola, em um processo de interlocução que auxiliem os professores e as necessidades dos alunos, os situando dentro de um leque maior de atividades em sala de aula.

Do ponto de vista, da pesquisa do *Programa de Incentivo às Licenciaturas* da UFG, consideramos que essa experiência com material didático para o Yëgatu nos deixou mais conscientes da complexidade da questão da grafia entre indígenas brasileiros. Ademais, nos fez refletir sobre as múltiplas culturas e línguas, que constituem um imenso patrimônio imaterial do Brasil e que devem ser respeitadas.

### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Maria Emília. *O Dicionário na Aprendizagem da Língua materna*, IIE, ME, Lisboa: 1997.
- CASASNOVAS, Afonso. *Noções de língua geral ou Nheengatú: Gramática, lendas e vocabulário*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.
- CRUZ, Aline da. *Fonologia e Gramática do Nheengatú — A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Utrecht: LOT, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Curso de Língua Geral (Nheengatu ou Tupi Moderno) — A língua das origens da civilização amazônica*. São Paulo: Edição do autor, 2011.

## INTERSUBJETIVIDADE E GÊNERO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fernanda Cristine GUIMARÃES

UFG/PROLICEN – [fernandacristineg@gmail.com](mailto:fernandacristineg@gmail.com)

Orientadora Profa Dra Vânia Cristina CASSEB-GALVÃO

UFG/FL/D – [vcasseb2@terra.com.br](mailto:vcasseb2@terra.com.br)

Palavras-chave: ENSINO; INTERSUBJETIVIDADE; DISSERTAÇÃO; ENSINO MÉDIO.

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

O trabalho *Intersubjetividade e gênero: uma proposta de sequência didática* procura contribuir para o projeto ELPBL – Ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal – propondo uma sequência didática que direcione o ensino de marcas de intersubjetividade em textos dissertativos-argumentativos. A proposta da sequência didática tenta direcionar o professor a ensinar aos alunos a perceberem as marcas de subjetividade nesses textos e a se apropriarem delas em seus próprios enunciados. O ensino dessas marcas capacita o aluno com um determinado domínio semântico que o ajuda a produzir efeitos de sentido específicos, melhorando sua desenvoltura argumentativa e persuasiva. Habilidades linguísticas altamente necessárias para uma expressão pessoal eficiente.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz e Schneuwly (org.), 2004, p. 97). Segundo o mesmo estudo, “uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (ibidem, p 97).

### OBJETIVOS

Nossos objetivos resumem-se, em analisar textos dissertativos comuns ao ensino médio, visando destacar marcas gramaticais de subjetividade, observar os sentidos gerados por essas marcas, criando também um espaço onde o aluno possa produzir textos se apropriando das marcas aprendidas.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

Por não termos uma turma-alvo trabalhamos com uma proposta de intervenção ideal, assim como afirma Zabala, “teríamos as condições da prática educativa a partir de um *modelo teórico* que não leva em conta o contexto educacional em que deve se desenvolver a prática.” (Zabala, 1998, p. 22).

O trabalho propôs uma sequência didática como intervenção ideal, contendo uma sugestão de produção inicial (que deve ser um texto produzido pelo aluno para que o professor perceba suas necessidades lingüísticas), módulos que direcionam o estudo e a análise de textos dissertativos-argumentativos veiculados pela mídia sobre assuntos atuais e uma sugestão de produção final (para o professor avaliar o que foi aprendido pelo aluno).

## CONCLUSÕES

A partir da proposta de sequência didática pensada nesse trabalho, percebemos a necessidade de se analisar textos dissertativos-argumentativos, o quanto esse gênero é rico para melhorar habilidades lingüísticas nos alunos de ensino médio.

Conseguimos discernir com mais clareza o papel do professor como mediador para que a aprendizagem de fato ocorra, e ainda, o quanto a sequência didática pode ajudar na eficácia do ensino, valorizando o que o aluno sabe e direcionando-o para o novo, passo-a-passo, finalizando por reconhecer o que o aluno aprendeu.

Lamentamos não termos conseguido incluir no nosso cronograma a aplicação da sequência didática, fazendo-a apenas como intervenção ideal. Porém, incentivamos o trabalho dos docentes com esse gênero e também tentativas de ensino parecidas com as que propomos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1995.
- CASSEB-GALVÃO, V. *A (inter)subjetividade nas línguas: a expressão da evidencialidade*.



MOURA, F. *Trabalhando com dissertação*. Editora Ática, 1995.

OLIVEIRA, M; DIAS, N; WILSON, V. *Subjetividade – mudança linguística e ensino de língua portuguesa*. In: \_\_\_\_\_. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta* ; organização Maria Maura Cezario e Maria Angélica Furtado da Cunha. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Tradução: Ernani F. da D. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**FONTE DE FINANCIAMENTO:** Universidade Federal de Goiás – Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)

## OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PROVA DISCURSIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR DA UFG

Gabriella Cristina Vaz CAMARGO (PROLICEN/Regional Catalão)

Eriplane Rodrigues RIBEIRO (orientadora/ Regional Catalão)

**Palavras-chaves:** gêneros discursivos, vestibular, prova discursiva de Língua Portuguesa, UFG.

Livros didáticos, documentos institucionais, provas de vestibulares e concursos são, sem dúvida, um excelente material que pode nos revelar muito sobre os estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil e como estão repercutindo no ensino. O vestibular tem exercido grande influência nos currículos escolares, levando muitas escolas a priorizarem os conteúdos exigidos nas provas desse processo seletivo. No Brasil, são realizadas muitas pesquisas que analisam essas provas e, na área da Língua Portuguesa, são mais comuns estudos que tomam como objeto ou *corpus* a prova de redação. Porém, consideramos a prova discursiva um rico material que merece ser objeto de análise, uma vez que, através dela, também conseguimos avaliar a repercussão dos estudos linguísticos no campo pedagógico.

Na área de Língua, nos últimos anos, um tema que tem merecido especial atenção de pesquisadores, linguistas, professores de Língua portuguesa de nível fundamental, médio e superior, tanto do ponto de vista teórico quanto de sua aplicação prática em sala de aula são os gêneros discursivos, principalmente depois que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) propuseram que o ensino de Língua se dê a partir deles, já que, para os PCN, uma das principais funções da escola é ensinar o aluno a produzir e interpretar os textos que circulam na sociedade.

Vale lembrar que os PCN fundamentam-se na concepção bakhtiniana de gênero do discurso, propondo a abordagem dos gêneros por meio da análise de seu conteúdo temático, construção composicional e estilo. Os PCN partem, ainda, da categorização de Bakhtin (2000), para quem os gêneros podem ser classificados em primários e secundários, o que significa que há gêneros mais simples e outros mais complexos, a depender da esfera de atividade em que são produzidos.

Em relação à aplicação da teoria à prática, consideramos que o ensino de Língua Portuguesa, efetuado a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, possa contribuir para formar pessoas com condições de ler e escrever os mais variados textos, pertencentes a gêneros das mais diversas esferas de atividade. Conforme ressalta Bakhtin (2000), a língua é dialógica e existe a partir de enunciados que criamos em determinadas esferas da atividade humana.

Como dissemos anteriormente, as provas de vestibulares têm exercido grande influência nos currículos escolares, por isso, especialmente Colégios com 3º ano do Ensino Médio e Cursinhos pré-vestibulares procuram desenvolver as capacidades de compreensão e escrita dos alunos exigidas, uma vez que na segunda fase dos vestibulares a prova costuma ser discursiva.

O processo seletivo da UFG, nos últimos anos, ocorre em duas fases<sup>1</sup>. Na primeira fase, as provas são constituídas apenas de questões objetivas e, na segunda, as provas eram discursivas. A prova discursiva de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática e ainda a Redação são obrigatórias para qualquer que seja a área que o candidato tivesse interesse, seja humanas, exatas ou biológicas.

Neste sentido, acreditamos ser importante realizar um estudo teórico-analítico com o propósito de observar como o conceito de gênero do discurso tem repercutido fora das publicações especializadas, especialmente na prova discursiva de Língua Portuguesa da UFG. Desse modo, procuramos, também, analisar a prova como um gênero como forma de contribuir para a discussão sobre a importância de se pensar o ensino de Língua sob a perspectiva dos gêneros discursivos.

Para atingir esse objetivo, analisamos duas provas discursivas do vestibular da UFG. Os critérios para a seleção desse *corpus* foram, principalmente: 1) tratar-se de provas elaboradas recentemente pela UFG; 2) terem sido aplicadas para candidatos que pleiteavam vaga nos cursos oferecidos pela Regional Catalão. Assim, a primeira prova selecionada foi proposta para o Processo Seletivo 2013-1 e era composta de cinco questões; a segunda, constituída de três questões, foi aplicada no Processo Seletivo 2014-1.

Ao longo de todo o percurso da pesquisa, realizamos revisão bibliográfica da literatura indicada pela orientadora, tendo sido produzidos fichamentos dos

---

<sup>1</sup> No dia 16 de maio de 2014, o Cepec, Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da UFG, decidiu adotar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), tornando esse o único processo seletivo para os cursos de graduação dessa universidade.

seguintes textos: Bakhtin (2000), Brandão (2000), Brasil (1997), Brito (1997), Bunzen (2006), Fiorin (2006), Gregolin (2007) e Ribeiro (2007).

À medida que realizávamos as leituras, num primeiro momento, tomamos como *corpus* as cinco questões da prova discursiva de Língua Portuguesa do vestibular da UFG – Processo Seletivo 2013-1, procurando observar como os estudos sobre gêneros estão refletidos na prova<sup>2</sup>.

Para a elaboração das questões dessa prova, foram utilizados três diferentes gêneros: letra de música, história em quadrinhos e romance, por meio de um trecho do romance brasileiro “O cortiço” de Aluísio de Azevedo. É importante destacar que, além de a prova ser constituída por três gêneros distintos que se relacionam em razão do tema, nela há uma questão que remete explicitamente à noção de gênero, a questão de número 2 que exige do candidato que observe que efeitos de sentidos são produzidos com a mudança de gênero do Texto 1 para o Texto 2. Além disso, são explorados na prova gêneros constituídos por meio da hibridização. Assim, tanto a letra de música, como também a história em quadrinhos, que se caracterizam por serem gêneros secundários, são produzidos a partir de um outro gênero secundário, a saber, o gênero romance<sup>3</sup>.

A segunda prova analisada, do Processo Seletivo 2014-1, realizou-se no dia 1º de dezembro de 2013. As questões dessa prova também foram elaboradas a partir de três gêneros distintos, discurso, fotografia e charge que abordavam o mesmo tema, uma crítica social sobre como as pessoas vivem e convivem entre si em diferentes de civilizações.

É interessante observar que nessa prova, especialmente na primeira questão exige-se do candidato um bom conhecimento sobre a noção de gênero, especificamente do gênero “discurso”, um gênero que, apesar de ser produzido

---

<sup>2</sup> Com base nas análises dessa prova, produzimos o texto “Gêneros do Discurso nas provas discursivas do vestibular da UFG”, apresentado no XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, em Uberlândia – MG, tendo sido publicados o resumo e o trabalho completo. O primeiro pode ser acessado em: [http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2013/relatorio/dados\\_comunicacoes.asp?id=2161](http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2013/relatorio/dados_comunicacoes.asp?id=2161) e o segundo encontra-se disponível no link: [http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_2161.pdf](http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_2161.pdf).

<sup>3</sup> No II SEPMEEL – Seminário de Pesquisa do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFG, Regional Catalão, apresentamos a comunicação “Gêneros do discurso nas provas discursivas do vestibular da UFG”. O resumo foi publicado na página do evento e pode ser acessado em: [http://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/II\\_SEPMEL\\_-\\_Caderno\\_de\\_Programa%C3%A7%C3%A3o\\_Geral\\_Comunica%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_Resumos.pdf](http://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/II_SEPMEL_-_Caderno_de_Programa%C3%A7%C3%A3o_Geral_Comunica%C3%A7%C3%B5es_e_Resumos.pdf).

oralmente, pertence ao que Bakhtin denomina de “gêneros secundários”, em razão de ser mais “complexo” e exigir maior grau de elaboração. Assim, além de propor uma reflexão sobre o gênero “discurso”, o candidato deveria explicar quais foram os recursos linguísticos que o autor usou para definir este texto como pertencente a esse gênero<sup>4</sup>.

Deste modo, as análises nos permitem concluir que a prova é afetada por diferentes correntes dos estudos linguísticos, uma vez que temos, além da presença da *Linguística Textual*, quando se exige dos candidatos noções específicas dessa área, como “coesão textual”, “progressão de ideias” e “referenciação”, da *Teoria da Enunciação*, quando se solicita ao candidato que identifique as “marcas linguísticas da enunciação”, a influência da *Análise do Discurso*, quando são mencionadas ou exploradas as noções de “efeito de sentido” e “gêneros do discurso”<sup>5</sup>.

Considerando a própria *prova* um gênero discursivo, segundo a teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (2000), concluímos que o conteúdo temático da prova discursiva de Língua Portuguesa do vestibular da UFG é a língua, a linguagem.

Para pensar a construção composicional, concordamos com Chociay (1998 *apud* RIBEIRO, 2007, p. 107), que analisou provas discursivas da Vunesp e concluiu que a prova discursiva é dividida em *comentário* e *solicitação*. O *comentário* é toda a contextualização que os elaboradores da prova deixam para que os candidatos consigam responder e interpretar melhor a questão. Nas provas analisadas, observamos ser muito frequente a retomada de algum gênero como parte da contextualização. E a *solicitação* seria, de fato, a própria pergunta.

O estilo, outra característica que compõe o gênero, seriam as marcas linguísticas do texto, por exemplo, a ocorrência de verbos no imperativo (releia, leia,

---

<sup>4</sup> Os resultados dessa análise foram apresentados na comunicação “A prova discursiva de Língua Portuguesa do vestibular da UFG e os gêneros discursivos” no III SIC Letras UFU, promovido pelo Grupo PET LETRAS da Universidade Federal de Uberlândia – MG. O resumo referente a essa apresentação foi publicado na página do evento e está disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxkUk5cBEKJQZ2s1WkhLNjNpLWc/edit>.

<sup>5</sup> O último trabalho apresentado dessa pesquisa até a presente data, intitulado “A prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG: os gêneros discursivos”, foi apresentando como pôster no GELCO - I Encontro Internacional e VII Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, realizado na Universidade Estadual de Goiás (Campus de Goiás), na Cidade de Goiás, nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 2014. O resumo publicado encontra-se na página do evento e pode ser acessado pelo link: [http://www.gelco2014.ueg.br/caderno\\_de\\_resumos.pdf](http://www.gelco2014.ueg.br/caderno_de_resumos.pdf).

justifique, observe, explique, exemplifique, etc.), pronomes interrogativos (que, qual, quem, etc.) e ainda o ponto de interrogação, que caracteriza uma pergunta.

Uma das etapas planejadas para nosso trabalho era realizar oficinas para vestibulandos, de forma que pudessem conhecer um pouco mais sobre a prova discursiva de Língua Portuguesa da UFG e, assim, pudéssemos auxiliá-los com a compreensão da prova, por intermédio de reflexão em torno do conceito de gêneros do discurso. Como não haveria sentido realizar oficinas para tratar da prova discursiva da UFG, em razão da adesão da UFG ao SisU, optamos por participar de um projeto de extensão, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Ms. Neuza de Fátima Vaz de Melo, intitulado “Lendo e Redigindo para o ENEM”, para colocar em prática alguns dos conhecimentos obtidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nossa participação no projeto aconteceu dia 20 de setembro de 2014 e contou com a participação de, aproximadamente, vinte vestibulandos de escolas públicas e particulares de Catalão que avaliaram positivamente a nossa participação. O tema de nossa apresentação foram os “Tipos e Gêneros Textuais”, em que foram discutidas as principais diferenças entre os tipos dissertativo, narrativo e descritivo, além de refletir sobre os gêneros mais comumente empregados na elaboração de provas de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: \_\_\_\_\_. MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

RIBEIRO, Erislane Rodrigues. **Escrita e diálogo: heterogeneidade no gênero prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG**. 2007. 208P. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

## ANÁLISE DA PRESENÇA DA DIMENSÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO NA SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO – GO

Gisele Antônio da SILVA<sup>1</sup>, Scarlet Dandara Borges ALVES<sup>2</sup>, Kátia Martins de OLIVEIRA<sup>2</sup>, Simara Maria Tavares NUNES<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Departamento de Letras, Regional Catalão; <sup>2</sup>Departamento de Química, Regional Catalão; <sup>3</sup>Departamento de Educação, Regional Catalão

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental, Ensino Médio, Ensino de Química, formação cidadã.

### Justificativa/Base Teórica:

Nas últimas décadas do século XX suscitou-se uma preocupação maior com as questões ambientais. Precisamente no ano de 1992, na Conferência ocorrida no Rio de Janeiro (Rio 92 ou ECO 92), os temas ambientais passaram a integrar de forma crescente e permanente as preocupações do Estado e da sociedade em geral.

Essas preocupações ambientais também chegaram à Escola e ao Ensino. Segundo Chalita (2002), a educação se constitui na mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo para a construção de novos conceitos e consequente mudança de hábitos. Acredita-se ainda que a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes. E, segundo Lima (2004), a educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidos com a sustentabilidade ecológica e social. Assim, as aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber (PENTEADO, 2007).

Mas, segundo Medina (1997), a Educação Ambiental não deve se limitar ao repasse de regras do que se pode ou não fazer, de culpas e recompensas por cuidar ou não do ambiente. Mas, antes, deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do meio ambiente para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição crítica e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. Visa, portanto, à construção de relações sociais, econômicas e



culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças.

## **Objetivos**

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, onde o foco foi mapear e diagnosticar a existência de ações de Educação Ambiental em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Catalão (GO) e região. Para o mapeamento e o diagnóstico da dimensão Ambiental nos currículos, realizou-se uma pesquisa documental, através de um levantamento bibliográfico onde analisou-se as ações e os projetos com a dimensão ambiental desenvolvidos nas escolas.

## **Metodologia**

Neste trabalho buscou-se avaliar a realidade da Educação Ambiental nas escolas estaduais da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO e verificar a existência de ações e/ou projetos com a dimensão Ambiental no Ensino Médio, especialmente na disciplina de Química. A pesquisa realizada teve cunho qualitativo, pois “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

A coleta de dados ocorreu a partir da análise documental, sendo avaliado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para o mapeamento das ações ambientais e/ou projetos de Educação Ambiental nas escolas de Ensino Médio da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO. A análise foi dividida em duas etapas: na primeira houve a construção de uma Tabela onde se buscou avaliar se a escola desenvolve ações de Educação Ambiental, em quais disciplinas, o título e o resumo do projeto (quando disponível) para a caracterização dos dados que parecessem relevantes em uma leitura preliminar; em um segundo momento foi realizada a avaliação dessas informações que indicassem as proposições das escolas com relação aos aspectos da Educação Ambiental.

## **Resultados / Discussão**

A Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO têm um total de 20 (vinte) escolas de Ensino Médio; foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de 19 (dezenove) dessas escolas. Apenas uma escola não disponibilizou os documentos para essa pesquisa.

Após a análise dos documentos, um dado preocupante é que em 8 (oito) das 19 (dezenove) escolas, ou seja em 42% das escolas cujos documentos foram analisados, não constava nenhuma ação com a dimensão Ambiental. Esses dados não corroboram com a realidade das escolas a nível nacional, pois segundo o senso escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2001 aproximadamente 115 mil escolas de ensino fundamental já ofereciam Educação Ambiental (61,2% das escolas brasileiras). E, em 2004, esse número passou para, aproximadamente, 152 mil escolas (94%), o que demonstra um aumento significativo de escolas que passaram a trabalhar a Educação Ambiental. Esses dados vem de oposição com a pesquisa realizada com as escolas da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO.

Quanto às escolas que desenvolvem ações com a dimensão ambiental, em 5 (cinco) delas, ou seja, 25% das escolas pesquisadas, existem projetos com a dimensão ambiental sendo desenvolvidos por professores de geografia; 3 (três) escolas (15%) tem projetos em que o professor de biologia trabalha a temática ambiental. Portanto, segundo os dados, essas duas disciplinas é que desenvolvem a maior quantidade de ações de dimensão Ambiental. Segundo Fracalanza *et al.* (2005), em geral, a Educação Ambiental é ministrada nas disciplinas de Biologia e Geografia.

Nos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) e/ou Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE's) analisados foram encontradas apenas 2 (duas) escolas (10%) em que são os professores de química que desenvolvem ações de dimensão Ambiental. Percebe-se assim que a temática ambiental está sendo pouco discutida na disciplina de Química nas escolas da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO. Assim, a contextualização que pode e deveria acontecer entre a temática ambiental e o Ensino de Química ficou pouco evidente, pois apenas em 2 escolas (10%) existem ações de dimensão Ambiental na disciplina de Química, demonstrando uma desvinculação da disciplina de Química com as questões relacionadas ao meio ambiente.

Enfim, pode-se concluir em relação à análise da existência da dimensão ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e/ou Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE's) da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO que são poucos os projetos e ações desenvolvidos que abordam a temática ambiental. Observou-se também, de modo geral, uma descontinuidade dos

projetos, superficialidade de ações, onde não há o devido envolvimento da comunidade escolar. Pesquisa realizada por Trajber e Mendonça (2006) mostra que os projetos desenvolvidos pelas escolas brasileiras, são, em sua maioria, realizados de forma integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e contam com a participação de alunos e comunidade. Isso vem na contramão aos resultados obtidos nesta pesquisa. A análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) e/ou Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE's) também evidenciou que a Educação Ambiental é concebida desvinculada de outras práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

## Conclusões

A realização desta pesquisa propiciou um maior entendimento teórico/prático da presença da dimensão ambiental nas escolas da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO através das análises dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) e/ou Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE's). Observou-se que as discussões/ações relacionadas com a temática ambiental se apresentam de maneira insatisfatória e com pouca frequência nos documentos, principalmente no que diz respeito à Química. Estas se constituem em ações pontuais, sem envolvimento da comunidade; a maioria das ações são resumidas em excursões e visitas de campo, outras em plantio de mudas em datas comemorativas, não contribuindo com uma formação crítica e reflexiva dos alunos. As ações atualmente desenvolvidas ainda não estão dentro dos ideais de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória. Existe assim uma lacuna entre o currículo escolar e a prática realizada nas escolas através ações e projetos que estabeleçam relações entre a Educação Ambiental, especialmente no Ensino de Química, mesmo a Educação Ambiental fazendo parte do currículo escolar brasileiro. Apesar dos documentos oficiais da legislação educacional orientarem que as práticas de Educação Ambiental devem ser emancipatórias, estas não chegam à realidade da escola e nem da sala de aula.

A inserção da Educação Ambiental no Ensino de Química e nas demais disciplinas é um desafio, mas pode contribuir muito, pois a Química pode contribuir para a promoção da Educação Ambiental, fazendo com que os alunos compreendam os problemas ambientais e reflitam sobre as suas contribuições individuais e coletivas. Acredita-se que o desenvolvimento de práticas educativas a partir de conteúdos químicos de relevância social e ambiental apresenta-se como

uma alternativa essencial e interessante para a formação plena dos alunos para o exercício da cidadania.

### Referências bibliográficas

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A. do; MEGID NETO, J.M.; EBERLIN, T.S. (2005). **A educação ambiental no Brasil**: panorama inicial da produção acadêmica. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

LIMA, W. Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos. **Fórum Crítico da Educação**: Revista do ESEP / Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas, V. 3, nº 1, 2004.

MEDINA, M. N.; SANTOS, E. C. **Educação Ambiental para o Século XXI & A Construção do Conhecimento**: suas implicações na Educação Ambiental. Brasília: IBAMA, 1997.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e formação de professores**. Coleção Questões de Nossa Época, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997..

**Fonte de Financiamento:** Programa de Bolsas de Licenciatura da UFG - PROLICEN

# RELATÓRIO FINAL

Período de agosto/2014

## ECOLOGIA NA ESCOLA: A QUESTÃO AMBIENTAL MEDIANTE A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Elza Kioko Nakaiama Nenoki do Couto, FL/UFG, elzakm@terra.com.br

Henrique Silva Fernandes, FL/UFG, fernandesletras@gmail.com

**Palavras-chave:** meio ambiente, ecolinguística, imaginário, produção textual

### APRESENTAÇÃO

A escola como a conhecemos se estabeleceu como o lugar do conhecimento sistematizado, porém sua função social tem sido tema de debate tanto no meio científico quanto no comunitário. Dentre os autores que já contestaram o potencial “transformador” da escola está Bordieu (2001) que teceu críticas sobre a configuração do sistema de ensino e apontou algumas falhas como o fato de a escola não ser um divisor de águas tão eficiente na vida de seus alunos e sim um lugar onde são perpetuadas as hierarquias externas a ela. O sistema educacional brasileiro ilustra bem o pensamento do teórico, segundo Fernando de Azevedo (1958), a estruturação do ensino no Brasil é excludente “produto de uma civilização fundada na escravidão” (p. 76) e essa constituição centralizada na manutenção de uma elite apenas conserva o contraste entre as classes.

Desde já é preciso ressaltar que, por ser um espaço socializador, muito se espera da escola e, em um regime de liberalismo concorrencial, é à educação que muitos confiam a missão de formar cidadãos aptos à mobilidade e convivência social. Com vistas a esse

potencial de desenvolvimento humano, os currículos escolares têm agregado ao longo dos anos vários campos de interesse comunitário: os chamados temas transversais, que recebem esse nome por não terem um espaço exclusivo na grade escolar e que, ao invés disso, devem permear todas as disciplinas, possibilitando a integração entre as diversas áreas do conhecimento sistematizado. O trabalho aqui desenvolvido tem como base um destes temas: o **meio ambiente**.

A causa ambiental foi destaque nas duas últimas décadas e há pelo menos meio século é amplamente debatida no meio científico, mas foi com a constatação dos efeitos da ação humana sobre o meio que a preocupação com a preservação dos recursos naturais se tornou uma causa urgente e de interesse de todos, sob tais circunstâncias a inclusão do tema nos currículos escolares de todo o país foi inevitável. Outra consequência da percepção dessa grave crise ecológica foi a apropriação dos ideais ecologicamente corretos pelo sistema capitalista – fundamentam campanhas políticas, comerciais de grandes empresas e norteiam uma série de projetos governamentais por todo o mundo. Entretanto, algumas contradições comuns em discursos aparentemente ecológicos revelam que durante muitas vezes em que são utilizados termos como sustentabilidade, consciência ecológica, ou qualquer outra expressão supostamente calcada em uma relação de respeito ao meio ambiente, há apenas a preocupação com a imagem politicamente correta e pouca incidência de práticas motivadas por um pensamento crítico em relação ao tema.

Mircea Eliade (1963) ressalta o papel educativo do mito e defende sua importância para a constituição da cultura de um povo. Esse posicionamento é compartilhado por Joseph Campbell (1990) que destaca nossa mitologia como um elemento fundamental para o entendimento de nossa relação com o meio ambiente. Segundo Campbell, nossa mitologia desassocia a origem humana da natureza e isso nos guia a um comportamento de dominação sobre o mundo, o que nos coloca em meio a correntes ideológicas implícitas que contrapõem a todo o tempo o discurso ambiental. Diferentemente do imaginário oriental que prevê a integração entre o ser humano e o meio que o cerca.

Esse imaginário antropocêntrico está presente nos discursos ambientais que figuram em todos os meios de comunicação reforçando a chamada *ecologia rasa*, ecologia centralizada nos interesses do ser humano, em detrimento da *ecologia profunda* que reconhece a unidade humana com a natureza, independentemente da utilidade econômica que esta possui para o ser humano. Isso nos leva a questionar sobre o modo como os jovens reagem ao tema, sobre como eles veem e sentem as ligações entre o ser humano e o meio ambiente físico e se eles percebem as lacunas que separam o discurso ecológico da falta de ações para efetivá-lo.

Questões acerca dos métodos utilizados para promover a educação ambiental nas escolas também se fazem pertinentes nesse contexto.

## OBJETIVOS

O principal objetivo dessa pesquisa é investigar como o discurso dos estudantes (materializado nos textos escolares) reflete as conexões que estabelecem com o meio ambiente físico e social do qual fazem parte e de que maneira suas redações refletem essa conexão. Por meio dessa investigação podemos também averiguar se essa relação é ecologicamente consciente; analisar a percepção dos alunos sobre a situação do espaço físico local e o modo como essa percepção se relaciona com os conceitos da *ecologia profunda* e, por fim, avaliar o conhecimento que os alunos possuem sobre os recursos naturais que fazem parte do cotidiano deles.

## METODOLOGIA

As orientações para a produção dos textos seguiram o modelo de aplicação postulado por Couto (2012), dessa forma não estipulamos a quantidade de linhas para cada texto e solicitamos que fossem produzidos em casa. Couto (2012) recomenda a reescrita, que consiste em três etapas nas quais os autores modificam, se assim desejarem, seus textos de acordo com as informações recebidas em sala de aula. Esse modelo estimula o aluno a se posicionar como elemento ativo em seu processo de aprendizagem e funciona sem a necessidade de que o professor marque os “erros” no texto do aluno. Em cada etapa do processo de produção o aluno leva seu texto para casa e a ele é pedido que reescreva o que achar necessário.

Para a análise dos textos produzidos nos baseamos em três fontes teóricas: a ecolinguística, a antropologia do imaginário e a ecologia profunda. A ecolinguística como exposta em Couto (2007) vê a língua relacionada aos falantes e ao meio em que eles vivem, ou seja, ela encara a língua contextualizadamente. Como já se pode ver pelo prefixo “eco-“, ela é uma visão ecológica da língua, pois integra **ecologia** e **linguística**, constituindo, portanto, a disciplina mais adequada para os objetivos aqui visados. A ecolinguística estuda, por meio da língua, as relações entre homem e os meios ambientes físico, mental e social. Sendo assim, é possível saber quão importante, ou não, é o espaço físico para aqueles que nele residem, avaliar o conhecimento que os habitantes de determinado território possuem sobre a diversidade biológica ali presente, as informações que detêm sobre o espaço geográfico e etc.



Como a imaginação e o imaginário constituem elementos fundamentais para a produção de textos, é preciso recorrer à antropologia do imaginário de Durand (1997), aquela é faculdade de perceber, dinamizar, criar, distinguir, memorizar, reproduzir, articular, imagens este, o imaginário, o modo como tal faculdade é operacionalizada, ou seja, o modo de estruturar as imagens aprendidas pela imaginação por meio de três constelações de imagens denominadas regimes, ou seja, diurno, noturno e crepuscular.

A ecologia profunda, que tem Arne Naess (1912 - 2009) como seu idealizador, postula que nossa relação com o mundo deve ser harmoniosa e de não exploração, uma vez que somos parte da natureza. Todos os seres vivos têm direito à existência, independentemente de sua utilidade para os humanos. O respeito deve ser estendido até mesmo à natureza não animada. Trata-se de colocar a vida no centro das atenções (biocentrismo), não os humanos propriamente ditos (antropocentrismo).

Por fim, abarcando o ensino da tipologia textual clássica (narração e descrição) de modo a aprimorar as habilidades dos estudantes, não só em suas atividades escolares, mas também, em suas práticas sociais, temos o supracitado método proposto por Couto (2012), que toma como exemplo as noções orientais de harmonia para sugerir um método de produção textual que visa o equilíbrio entre forma e conteúdo. Tal método consiste em uma alternativa para os atuais métodos pedagógicos que destacam a forma, representada pela capacidade de se aproximar o máximo possível da linguagem formal em detrimento do conteúdo, ou seja, as ideias contidas nos textos. O autor critica restrições presentes nos métodos didáticos tradicionais, tais como, a inflexibilidade no tema dos textos – sempre determinados pelo professor; a imposição do horário e do local – geralmente uma sala de aula e às vezes sob muito barulho vindo da rua e corredores; a quantidade mínima de linhas que cada texto deve atingir; e o método de correção – que geralmente consiste na marcação dos erros do aluno em vermelho, o que acarreta redução das notas.

Para a execução do projeto escolhemos o Colégio Estadual José Rodrigues Naves, situado em Goianira, região metropolitana de Goiânia. A preferência por essa escola se deu exatamente por sua localização, trata-se de uma escola localizada em uma cidade que conta com pouco mais de 30 mil habitantes e que, por estar tão próxima da capital (22 quilômetros), estabeleceu com esta uma relação de dependência comum às cidades que rodeiam metrópoles. Trabalhamos com duas turmas do 3º ano do ensino médio e com uma turma do 2º ano do mesmo módulo. A programação de atividades foi a mesma para todas elas.

A primeira aula consistiu na apresentação de três versões do conto Chapeuzinho Vermelho: Capuchinho Vermelho, versão de Charles Perrault; Chapeuzinho Vermelho de

Jacob e Wilhelm Grimm e Fita Verde no Cabelo, versão de Guimarães Rosa. Por meio destas diferentes exposições do conto pudemos discutir com os alunos suas semelhanças, contrastes, noções de espaço, tempo e caracterização das personagens: elementos fundamentais para a narração.

Esclarecidos esses conceitos, solicitamos a primeira produção textual dos estudantes: uma adaptação do conto que levasse em conta o espaço físico que eles, os alunos, ocupam e o modo como eles se vestem e falam. Anotamos os nomes dos alunos que realizaram a atividade e reservamos as aulas seguintes para a apresentação dos textos.

A colaboração dos estudantes foi massiva, de todas as três turmas apenas quatro estudantes se recusaram a produzir a narração, porém quando convidados à leitura em classe, poucos se sentiram confiantes para participar. Desse modo tivemos bastante tempo para falar sobre outros elementos presentes nas narrativas, como os discursos direto e indireto, a onisciência ou não do narrador e etc. Essas discussões incentivaram os alunos a rever a estrutura dos textos até então produzidos e reescrevê-los. O processo de reescrita ocorreu duas vezes, dessa forma, tivemos três versões de cada texto. Notamos que, após o processo de reescrita, a confiança dos estudantes aumentava. Muitos deles já comentavam sobre seus textos durante as aulas e alguns até se ofereceram para compartilhar trechos de suas produções com a turma. Essa experiência revela a importância da reescrita, pois dá ao aluno a oportunidade de se sentir integrado ao processo de aprendizagem e o valoriza enquanto indivíduo, causando o envolvimento do estudante que agora vê seu progresso e não somente suas deficiências de escrita apontadas pelo(a) professor(a).

Na etapa seguinte, composta pela descrição, solicitamos a produção de um texto que deveria conter uma exposição detalhada do espaço físico e dos personagens contidos nas narrações produzidas anteriormente. Neste momento buscávamos mapear as regiões importantes para os estudantes e o modo como se relacionavam com elas. Reservamos novamente três aulas para a execução desta etapa, durante duas delas solicitamos a reescrita dos textos ao mesmo tempo em que discutíamos com os alunos suas impressões sobre o trabalho que estavam desenvolvendo, esclarecíamos dúvidas e etc. Com a finalização dessa etapa tínhamos em mãos os dados para análise.

## ANÁLISE DE DADOS

Coletamos o total de 204 textos, dentre estes as três versões das narrações e descrições das três turmas envolvidas. Por se tratar de um projeto que tem a ecolinguística como uma de

suas bases teóricas faz-se necessária uma contextualização do espaço onde residem e estudam os alunos participantes da pesquisa, de modo que o leitor compreenda com mais clareza os dados obtidos.

Segundo o levantamento de 2013 do IBGE a população goianirense vive predominantemente em ambiente urbano. Do total de 33.451 pessoas, apenas 609 vivem na zona rural. Essa disposição está diretamente ligada ao modo com o qual os alunos interagem com o mundo, já que suas preocupações tem como centro o meio que os cerca. Observamos que suas relações com o meio ambiente estão majoritariamente voltadas para o espaço urbano e suas configurações.

A ecolinguística propõe a harmonia das inter-relações dentro de um ecossistema levando em consideração não só os espaços urbanos, onde a presença humana se concentra, ou seja, o faz de modo a abranger também os espaços naturais, já que estes representam a base de sustentação da vida, notamos, entretanto, que essa consciência ambiental não foi representada nos textos produzidos. As inquietações dos estudantes, como já dito, orbitam unicamente em torno da cidade e de sua modernização insatisfatória, como é o caso do trecho presente em um dos textos que sugeria um encontro em frente ao único semáforo do município.

Em consequência disso a fauna e flora características da região são praticamente ignoradas e sua representação, quando ocorre, acaba sendo feita de modo genérico por meio da transmutação do lobo, do conto referência, em lobo-guará, ou da substituição da cesta com doces por uma cesta com pequis (fruto típico de regiões sertanejas). Em outro caso a resolução dos conflitos de um dos textos se dá durante uma dança típica do centro-oeste: a catira.

A presença destes elementos poderia revelar uma identificação com o meio ambiente natural local não fosse a institucionalização destes itens como símbolos da cultura goiana, sendo assim, percebe-se entre os jovens o conhecimento daquilo que os identifica externamente enquanto residentes de determinada região do país ao mesmo tempo em que revelam nenhuma afinidade com a história ou as práticas locais. Essa não identificação com o meio ambiente natural da região é reflexo direto da falta de percepção da utilidade imediata que este representa.

O meio urbano, em contrapartida, desempenha o lugar de inserção social, é para essa região que os jovens olham e é com ela que se preocupam. Esse foco no espaço urbano se manifesta por meio de menções à qualidade ruim das ruas da cidade, à pouca variedade de

---

<sup>1</sup>Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=520880>>. Acesso em 16 de agosto de 2014.

estabelecimentos comerciais, à falta de opções de lazer e principalmente à criminalidade. Todos estes aspectos simbolizam a aflição dos alunos que vivem em um ambiente cuja atualização tecnológica, em comparação à capital, se encontra defasada. "O plano de Ana era convencer o prefeito à (SIC) construir um novo asfalto" (E.G.S.).

A materialização desse sentimento nos textos, está ligada ao espaço físico: Goianira é uma cidade metropolitana e a maior parte de sua população adulta (os pais dos alunos) trabalha em Goiânia, a capital do estado. A dependência da capital aparece repetidas vezes nos textos, em referências ao transporte coletivo (principal via de ligação entre as duas cidades); ao posto de trabalho de algum adulto que eventualmente aparece na narrativa e na maioria das vezes em forma de comparação implícita, como no trecho em que um dos personagens precisa ir à capital comprar ingredientes para um bolo.

O conto de Jacob e Wilhelm Grimm funcionou como motivação principal para a confecção dos textos e por meio de seus personagens os alunos também imprimiram sua visão sobre o mundo que os cerca. Elencamos alguns dos elementos principais dessa obra e os confrontamos com as adaptações elaboradas pelos alunos.

Para Bruno Bettelheim (2002), o lobo representa no conto original um dos aspectos do duplo, termo cunhado pela psicanálise que denomina a divisão de consciência gerada pelo processo de projeção, sendo assim, no momento da narrativa em que a avó é devorada pelo lobo, sua essência humana, cuidadora, compreensiva continua ali e só é substituída momentaneamente pela figura do predador. A presença do lobo funciona, nesse caso, "como uma solução para um relacionamento muito difícil de conduzir ou compreender." (p. 71, 2002). Observamos nas redações dos alunos que essa substituição temporária da figura da avó pelo lobo não ocorre em momento algum, ao invés disso há a morte cabal da anciã, morte provocada pela espécie predadora representada aqui pelo lobo, "pegou algumas facas na cozinha e esfaqueou a idosa até a morte" (P.S.).

Essa substituição definitiva representa uma divisão social etária: morrem os valores de outrora para que floresça uma nova ordem comunitária, infelizmente a visão que os estudantes tem dessa nova ordem é bastante pessimista e aponta para uma sociedade egoica cujos desejos individuais se encontram acima do bem-estar geral. Esse arranjo novamente implica em não perceber a região enquanto um ecossistema, onde os indivíduos estão ligados entre si e com o todo que os cerca. Pelo contrário, a divisão perene entre social e individual, e a preferência pelo segundo destes, revela uma descrença crescente para com a comunidade em questão.

O conto dos Irmãos Grimm apresenta dois aspectos da "natureza contraditória do homem [...] as tendências egoístas, associas, violentas e potencialmente destrutivas do id (o

lobo); e as propensões altruístas, sociais, reflexivas e protetoras do ego (o caçador).” (p. 185, 2002). Essa dicotomia aparece também nos textos aqui analisados, porém de modo bastante controverso já que a figura do caçador é substituída pela presença da instituição policial. "a polícia passa e consegue apreender o malandro (SIC) e a garota foi embora feliz" (B.T.). Essa substituição denota a desconfiança generalizada na natureza humana individual e a descrença em algum tipo de simples motivação pessoal para personificar os princípios éticos comuns.

Outro ponto importante no conto dos irmãos Grimm é a descrição de um caminho seguro, onde, sob orientação materna, Chapeuzinho pode atravessar sem nenhum tipo de preocupação. Os textos dos alunos, porém, revelam uma paisagem diferente, desoladora, sinistra e regida pelos regimes diurno e noturno. Nesse lugar só a luz do dia é garantia de mínima tranquilidade, embora em alguns casos haja a presença do lobo também sob a luz do sol. De acordo com o imaginário dos alunos todos os caminhos da cidade, metáfora do mundo, são conhecidos por eles, o mundo está descortinado e justamente por isso mais perigoso e cheio de ameaças. Não é mais a figura maternal que orienta o trajeto mais indicado, ao invés disso eles mesmos são agora os possuidores de tal informação. O agravante é que todos os lugares exteriores à suas casas são potenciais domínios do lobo.

A necessidade de pertencimento a determinado grupo é outro tema recorrente nos textos produzidos. Campbell (1990) alertava sobre a falta de ritos de iniciação e passagem nas sociedades ocidentais contemporâneas, segundo ele essa deficiência é um dos fatores que justificam os altos índices de criminalidade presentes em tais sociedades. Nas redações analisadas essa preocupação é manifestada por meio da transformação da personagem principal em antagonista. Nos vários casos em que isso ocorre, chapeuzinho se torna integrante de algum grupo criminoso e o lobo desaparece da história. Esse anseio dos jovens por pertencimento é confrontado com a noção bastante clara que estes possuem de suas realidades e da organização de seu meio comunitário, o meio ambiente social: há a imprescindibilidade de integração e a criminalidade é, porém, o único meio acessível que eles enxergam, mesmo que apenas ficcionalmente, de direcionar esse desejo, já que se veem desamparados de políticas públicas e distantes da possibilidade de ingresso em qualquer outro tipo de grupo que lhes desperte a ambição.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Os alunos participantes dessa pesquisa, como já dito, são estudantes do ensino médio e

passaram grande parte de suas vidas rodeados de campanhas ecológicas divulgadas nas escolas e nos meios de comunicação massiva como a TV, rádio e internet. Porém ainda assim fazem uma distinção perene entre os espaços que ocupam e os espaços naturais, direcionando suas inquietações para o primeiro destes. Em síntese a análise dos textos confirmou a ideia geral do imaginário ocidental já postulada por Campbell, essa postura manifestada nas redações dos alunos apenas revela a ineficácia dos métodos de educação ambiental (E.A.) utilizados atualmente nas escolas que tratam o assunto de forma superficial e reducionista, o que geralmente implica dividir individualmente a culpa pela crise ambiental, ignorando fatores como capitalismo, a cultura desenvolvimentista que preza os valores financeiros em detrimento dos ambientais e o imaginário ocidental antropocêntrico que coloca o homem em posição de domínio sobre a natureza.

Tratar superficialmente a E.A. significa reduzi-la a questões primárias, abordando apenas circunstâncias de causa e efeito. É claro, há entre esses jovens uma consciência ambiental bastante visível, notamos nos textos uma preocupação com as florestas tropicais, com os animais em extinção e etc. Mas a separação nítida do mundo entre aquilo que tem valor direto para o ser humano e aquilo não tem ainda norteia o imaginário desses jovens. Essa distinção calcada no discurso de desenvolvimento sustentável anuncia um resultado catastrófico para as próximas gerações: a perpetuação das políticas desenvolvimentistas de devastação da natureza e a valorização do estilo de vida, e não da vida.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. de. *A Cultura Brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: IBGE. 1958.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 16ª Edição - PAZ E TERRA - 2002.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, C da F. *Estrutura e Funcionamento do Ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. EDUC- São Paulo: PUC, 2003.
- BOFF, L. *As 4 ecologias de Leonardo Boff*. Petrópolis, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, 2008
- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. D. II.; FLOWERS, B S. *O poder do mito*. São Paulo: Palas

Athena, 1990.

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

\_\_\_\_\_. *Ecolinguística: Um diálogo com Hildo Honório do Couto*. Campinas: Pontes, 2013.

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

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, M. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1963.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1988, 14a. ed.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEADOWS, R. *Paraíso ou Esquecimento*. Roxanne Meadows Production, 2012. Título original: *Paradise or Oblivion*.

LEÃO, A L. C.; SILVA, L.M.A. *Fazendo Educação Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

ROSSI, M. A. G. L (org). *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté- SP: Cabral, 2002.

Goiânia, 25 de agosto 2014.

Assinatura do Orientador

Assinatura do bolsista



## **PROJETO PROPOSTAS FORMATIVAS DAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA NOS IF DE GOIÁS: EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO.**

Isabella L. M. Carvalho, UFG, isabellaquimicaufg@hotmail.com

Ingrid F. Carvalho, UFG, ingridferreira1990@hotmail.com

Nyuara A. S. Mesquita, UFG, nyuara@ufg.br

Palavras-chave: formação inicial, epistemologia docente, institutos federais.

### Justificativa / Base teórica

As Instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, são transferidas em 1930 para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos Liceus Industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas e em 1959, escolas técnicas federais – configuradas como autarquias (GUIMARÃES, 2005).

Ao longo desse tempo, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas Federais. A Educação Profissional e Tecnológica assumiu valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações das últimas décadas. Na mais recente dessas transformações nasce o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG), criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As novas instituições são fruto do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005.

De acordo com o disposto na Lei, o Estado de Goiás ficou com dois Institutos. O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas. Como órgão de administração central, o IF Goiano tem uma Reitoria instalada em Goiânia, Capital do Estado. Em 2010, o IF Goiano inaugura o Campus Iporá, localizado na região

Oeste de Goiás. O IF Goiás tem Reitoria em Goiânia campi nos municípios de Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia e Anápolis. Juntos, IF Goiano e IFG oferecem vagas de Educação Profissional (Licenciatura e bacharel) e Tecnológica.

É de suma importância a investigação da qualidade do ensino do curso de licenciatura em Química nos IF Goiano, devido ao fato de ser um curso novo nesta instituição de ensino e por tal instituição ter passado por transformações, deixando de ser tecnológica e passando a ser superior, desta forma estamos investigando como está sendo esta transição no curso de licenciatura em química. A presente pesquisa foi realizada através de pesquisas nos currículos lattes e sites oficiais da instituição IF Goiano. Ao conhecermos as pesquisas desenvolvidas pelos docentes, no âmbito da Licenciatura em Química no IF Goiano, podemos identificar quais são alguns dos aspectos formativos destacados pelo grupo dos formadores.

## Objetivos

Identificar os projetos de pesquisa coordenados e desenvolvidos pelos professores formadores dos cursos de licenciatura em química nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

## Metodologia

Buscou-se identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse nos documentos curriculares dos docentes analisados, segundo Lüdke e André (1986). Este trabalho caracteriza-se como uma análise documental qualitativa, sendo os documentos disponibilizados nas páginas dos cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Goiás (IFG e IF Goiano) e na página da Plataforma *lattes* do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro formação pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, por isso utilizou-se esse como fonte factual na análise.

Nas páginas dos Institutos Federais de Goiás (IFG e IF Goiano) foram coletadas informações a respeito de quais são os docentes dos cursos de Licenciatura em Química e na Plataforma Lattes foram coletados dados referentes

às pesquisas cadastradas por estes docentes que estão sendo desenvolvidas nos referidos cursos. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva da Análise Textual Discursiva que envolve a categorização de elementos identificados e o agrupamento por semelhança e relações estabelecidas na análise (MORAES e GALIAZZI, 2007).

## Resultados / Discussão

A partir da análise documental referente ao IFG foram identificadas informações factuais, disponibilizadas por meio dos currículos dos docentes na página da Plataforma *lattes*. Os dados subsidiaram a elaboração da seguinte tabela relacionando as informações:

| Campus                                                                           | ANÁPOLIS | LUZIÂNIA | ITUMBIARA | INHUMAS | URUAÇU |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|-----------|---------|--------|
| Quantidade de professores licenciados                                            | 6        | 5        | 7         | 8       | 6      |
| Quantidade de professores que desenvolvem pesquisas na área de ensino de química | 2        | 1        | 4         | 3       | 2      |
| Quantidade dos licenciados que faz pesquisa na área técnica                      | 3        | 3        | 7         | 6       | 2      |
| Quantidade de professores que não desenvolvem pesquisas                          | 3        | 6        | 4         | 7       | 8      |

Tabela 1- Dados referentes aos docentes do IFG

É possível perceber que a maioria das pesquisas desenvolvidas pelos docentes apresentam trajetórias mais tecnológicas. Isso pode estar relacionado à tradição em pesquisas da área tecnológica nos Institutos Federais. Tal aspecto pode ser observado no quantitativo de pesquisas na AT que, na maioria dos campus, é maior que as pesquisas em EQ. Mesmo nos campus em que há um quantitativo maior de professores licenciados, o nº de pesquisas na área de EQ é menor que na AT, pois muitos professores licenciados desenvolvem suas pesquisas na AT. Dessa

forma, há uma falta de identidade para o curso de licenciatura que se organiza, em termos de pesquisa, mais pelo viés tecnológico.

A partir do entrelace dos dados da Plataforma *lattes* dos professores dos IF Goiano e de suas pesquisas cadastradas na Plataforma Lattes, organizamos a seguinte tabela em que estão apresentadas: quantidade de professores licenciados, quantidade de professores que desenvolvem pesquisas na área de Ensino de Química (EQ), quantidade dos professores que faz pesquisa na área técnica e/ou tecnológica (AT).

| Campus                                                                           | Morrinhos | Rio verde | Urutaí | Iporá | Ceres |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|--------|-------|-------|
| Quantidade de professores licenciados                                            | 3         | 2         | 4      | 2     | 5     |
| Quantidade de professores que desenvolvem pesquisas na área de ensino de química | 2         | 1         | 0      | 4     | 2     |
| Quantidade dos licenciados que faz pesquisa na área técnica                      | 0         | 1         | 3      | 1     | 0     |
| Quantidade de professores que não desenvolvem pesquisas                          | 2         | 1         | 1      | 2     | 4     |

Tabela 2- Dados referentes aos docentes do IF Goiano

No Campus Urutaí, apesar de contar com 4 docentes licenciados, não há desenvolvimento de pesquisa vinculada à área de EQ e 3 desses professores desenvolve pesquisas na AT. Nesse caso, a explicação para a ausência de pesquisa em EQ pode ser relacionada à origem do campus como CEFET que incorporou parte dos docentes que já faziam pesquisa na área técnica. Tal aspecto denota a falta de identidade relacionada à formação docente considerando-se que a formação pela pesquisa se constitui num importante viés formativo para os professores de Ciências (GALIAZZI, 2001).

Podemos inferir, a partir desse aspecto, que, embora os institutos federais tenham que cumprir a normativa de que 20% das vagas a serem abertas devem ser destinadas às licenciaturas, ainda há, no caso da licenciatura em química, a perspectiva mais voltada para o viés do bacharelado ou da química industrial

considerando-se que a maioria das pesquisas dos docentes é voltada para essas áreas (MESQUITA e SOARES, 2009).

No Campus Iporá, há poucos docentes licenciados atuando na formação dos futuros professores o que leva a um quantitativo de desequilíbrio em relação ao desenvolvimento de pesquisas em EQ e na AT. Nos campus Morrinhos, Rio Verde e Ceres, tem-se um quantitativo de pesquisas em EQ mais significativo do que as demais influenciado, provavelmente, pela formação em licenciatura dos professores formadores. Nesses três institutos, há uma perspectiva mais relacionada à visão de formação de professores, pois as pesquisas desenvolvidas enfocam temas como experimentação no ensino de química, e jogos e atividades lúdicas que são temas mais específicos para a formação de professores.

### Conclusões

Ao analisarmos os dados, notamos que o foco de pesquisa das licenciaturas em química oferecidas nos institutos federais de Goiás refere-se mais ao contexto químico tecnológico e industrial. Os saberes provenientes da pesquisa são muito importantes na formação de professores, mas precisam considerar o conhecimento químico e também o conhecimento pedagógico. As pesquisas desenvolvidas nos institutos, em sua maioria, consideram apenas o conhecimento científico para sua efetivação.

### Referências bibliográficas

- GALIAZZI, M. C. Educação pela pesquisa como ambiente de formação do professor. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 06, p. 50-61, julho/agosto/setembro de 2001.
- GUIMARÃES, G. O Projeto CEFET nas Políticas de Educação Tecnológica no Brasil. Goiânia, 1995. 117 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Relações entre Concepções Epistemológicas e Perfil Profissional Presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química do Estado de Goiás. Química Nova na Escola, v. 31, n. 2, p. 123-130, maio, 2009.

Fonte de financiamento  
PROLICEN-UFG

## AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM E AVALIAÇÃO DE OFICINAS DE CLIMATOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Izabelle de Cássia Chaves GALVÃO

Adriana Olivia ALVES

**PALAVRAS-CHAVE:** Climatologia; Oficinas; Estratégias de Ensino; Avaliação.

### **Justificativa**

Nesta pesquisa trataremos das temáticas relacionadas ao ensino de Geografia, desde planejamento escolar, estratégias de ensino até a avaliação escolar. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem está ligado a questões sociais, pois, o conhecimento que já foi adquirido em sua vivência será levado em conta, para tornar o processo interessante e significativo ao aluno, despertando nele a capacidade de assimilação ao se tratar do conhecimento aprendido em sala de aula e a sua experiência vivida. Essa postura vai ao encontro da concepção do ensino de Geografia, onde todas as características sociais precisam ser observadas e somadas para o processo ensino e aprendizagem do aluno.

Este projeto de pesquisa objetiva principalmente verificar a eficiência do manual de oficinas no âmbito da aprendizagem dos escolares, assim como avaliar o desenvolvimento de atitudes reflexivas dos alunos. Para tanto, pensar na avaliação como parâmetro fundamental do processo de ensino é estar em conformidade com uma perspectiva integral de planejamento escolar, visto também por alguns teóricos, a exemplo de Vasconcelos (2000) numa perspectiva processual.

### **OBJETIVOS**

**Objetivo Geral:** Analisar a eficiência das estratégias de ensinagem e avaliar a eficiência das oficinas de climatologia para o ensino de Geografia.

#### **Objetivos Específicos:**

- Observar aulas dos professores de Geografia que realizaram os módulos das Oficinas de Climatologia Geográfica;

- Diagnosticar as dificuldades e potencialidades de ensino e aprendizagem do conteúdo de climatologia na disciplina de Geografia do 6º Ano do Ensino Fundamental;
- Auxiliar os professores de Geografia no desenvolvimento das Estratégias de Ensino experimentadas nas Oficinas de Climatologia Geográfica, tanto no processo de planejamento escolar, como na prática das atividades;
- Verificar a formação de conceitos e processos em climatologia por meio das experiências obtidas nas Oficinas de Climatologia Geográfica.

## METODOLOGIA

Buscamos primeiramente realizar levantamento bibliográfico relacionado às temáticas de estratégias de ensinagem, de avaliação mediadora e formativa, técnicas de oficinas em laboratórios, ensino de Geografia e os conteúdos do clima. Desta forma, pudemos iniciar a elaboração de materiais didático-pedagógicos de climatologia geográfica (Manual de Oficinas), neste caso as oficinas de climatologia em turma de professores de Geografia anteriormente selecionados.

Por meio da aplicação das oficinas, os professores puderam avaliar sua pertinência como metodologia de ensino, sua aplicabilidade e eficiência no processo de ensino e aprendizagem junto ao grupo experimental. Após a avaliação dos questionários dos professores, fomos a Escola-Campo Escola Estadual Andreino Rodrigues de Moraes, uma vez que é nessa instituição que uma das professoras participantes das Oficinas de Avaliação do Manual de Climatologia Geográfica atua fato este que, contribuiu muito para a aceitação de nossas atividades na escola em apreço, onde nossa intenção era verificar a eficiência das oficinas também para os alunos. Nisto, tivemos momentos de observações das aulas de Geografia, antes da aplicação das intervenções/oficinas, para conhecer e nos adaptar junto a turma.

Posteriormente as observações, realizamos as oficinas de climatologia geográfica, partindo de uma breve explicação teórica sob a forma de aula expositiva dialogada sobre os temas até o momento de verificar na prática o que foi aprendido.

- Abordagem metodológica:



Para estruturação do ensino, temos alguns artifícios para auxiliar a construção do conhecimento. Para chegar a determinado objetivo, temos caminhos, esses são conhecidos como método, são os métodos de ensino e pesquisa, que norteiam a condução da pesquisa qualitativa em educação.

O método de pesquisa, também é umas das ferramentas para se alcançar um determinado objetivo, neste caso o conhecimento, a fim de criar um problema, fazer observações e fazer interpretações acerca dos mesmos. Existem dois métodos de pesquisa, o método de pesquisa quantitativo que é o resultado numérico da investigação e dos resultados dela, como a forma de coletas de informações para que sejam analisadas a fim de garantir precisão dos resultados e para que não haja distorções desta análise (dados, tabelas e censos). Já o método de pesquisa qualitativo é o método que compreende a natureza por meio de um fenômeno e que este seja capaz de incentivar a compreensão por meio de um determinado grupo social.

## **RESULTADOS**

### **O Manual de Oficinas de Climatologia Geográfica**

O resultado do material produzido consiste em experiências, curiosidades, dicas de sites, atividades e propostas para discussões em sala de aula.

O manual foi dividido em seções com determinados conteúdos específicos do ensino de clima na Geografia, sendo eles sobre: ciclo hidrológico, termoscópio, pressão atmosférica, núcleos de condensação, radiação solar, efeito estufa, umidade e outras atividades relacionadas ao conteúdo climático, como painel de nuvens, registro fotográfico, trabalho de campo e uma miniestação meteorológica, elaborada com materiais de fácil acesso.

A atividade de avaliação do Manual de Oficinas pelos professores foi intitulada “Oficinas de Climatologia Geográfica” totalizando seis encontros, neles foram apresentados à estratégia das oficinas, onde inicialmente era realizada uma breve apresentação do conteúdo que seria abordado e, em seguida a experiência, contribuindo também para a formação continuada dos professores.

### **As Oficinas de Climatologia na escola-campo**

Procuramos a Escola Estadual Andreelino Rodrigues de Moraes para realizar as intervenções sob a forma de Oficinas junto aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (fase onde os conteúdos de clima são abordados na disciplina de Geografia).

Na primeira fase de observação, foram realizadas visitas à turma do 7º ano A, onde foram observadas aulas de Geografia, a fim de promover uma relação com os alunos e a professora para que os mesmos pudessem se familiarizar com a presença de um observador em sala de aula e, assim não se sentissem influenciados e deixassem de agir com o comportamento habitual na sala de aula.

Junto as observações, um questionário foi elaborado, afim de ser respondido pela professora de Geografia da escola. Neste haviam questões relacionadas a importância do ensino de Geografia na escola e qual a relevância desta disciplina na vida dos alunos. Verificou-se que, para a professora, esta disciplina é importante para estimular a crítica do lugar onde vive entender também os fenômenos sociais e naturais que ocorrem em seu cotidiano.

- Aplicação das Oficinas:

Após dois meses de observação ocorreu o dia dedicado às oficinas, para tanto se fez necessário duas aulas de cinquenta minutos. Inicialmente houve uma explicação breve com auxílio de slides, sobre os conteúdos de cada oficina que seria trabalhada, sendo que, para cada oficina foi apresentada uma breve introdução teórico-conceitual sobre os conteúdos do clima, sendo eles; Pressão atmosférica, Ciclo Hidrológico e Termômetro.

Durante a exposição dos conteúdos foi possível estabelecer diálogos com a turma, o que demonstrava o interesse e curiosidade por parte desses alunos, houve muita participação e atenção durante as oficinas, demonstrando que a estratégia é eficiente para compreensão dos conteúdos, pois a partir dela é possível imaginar e visualizar o que ocorre no cotidiano dos alunos.

### **CONCLUSÃO**

Podemos refletir neste trabalho, sobre a importância das estratégias de ensino na formação do aluno, uma vez que, elas contribuem no entendimento dos conteúdos que são trabalhados em sala e agem como uma ferramenta aliada às aulas de Geografia e proporcionam de forma lúdica o entendimento do que é ensinado.

Desta maneira, a pesquisa propiciou experiências para formação tanto dos pesquisadores envolvidos como para os professores e alunos da escola-campo, pois foi possível exercer uma relação entre a escola e a academia, os conceitos científicos (relacionados aos conteúdos de clima) aos escolares. Assim, cabe a nós pesquisadores do ensino buscar alternativas para manter sempre uma relação afirmativa com as escolas, pois ela é o nosso campo de pesquisa e prática, é mais ainda, ambiente da prática profissional docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessati. Estratégias de Ensino. In: **Processos de ensino na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67-100.

CALLAI, H.C.. **A Formação do profissional de geografia: O Professor**. Ijuí: Ed.

Unijuí, 168 p.- Coleção Ciências Sociais (2013).

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M.. As estratégias de ensino na ação didática. In: **Didática e Docência**

**aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro. p. 129- 151 (2009).

HOFFMANN, Jussara. Por uma escola de qualidade. In: **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Ed.31. Porto Alegre. Editora Mediação, 2011. Cap. I. P. 13-30.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed 18. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

RABELO, Kamila S. de P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino de Geografia. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, dez.2010. Vol. 4 n° 4, p.222 -249.

Fonte de financiamento

FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.

## **Atividade ou exercício em sala de aula de Língua Portuguesa: o trabalho com a produção textual em escolas públicas de Goiânia**

Profª Drª Mirian Santos de CERQUEIRA, Letras - UFG, miriancerqueira@gmail.com

Jakeline Santos de ALMEIDA, Letras – UFG, jsa\_s93@yahoo.com.br

### **Palavras-chave**

Produção de texto; escrita; gramática; língua portuguesa.

### **APRESENTAÇÃO**

Considerando a sala de aula como espaço de investigação, não desconsiderando a sua relação com os demais espaços do meio escolar, através dos pressupostos da pesquisa etnográfica, a presente pesquisa busca na turma de 9º ano D do Colégio Claretiano Coração de Maria o trabalho com a produção do texto escrito para compreender se o que ocorre em sala de aula trata-se de atividade ou exercício, assim como a pesquisa que foi desenvolvida por Cerqueira (2003), “uma vez que nos interessa problematizar se os alunos produzem textos, como, por quê e como isso pode, de alguma forma, contribuir para a sua formação enquanto sujeitos produtores de textos, em diversas situações de interação com outros sujeitos e com a linguagem.” (CERQUEIRA, 2003, p. 8).

Em conformidade, pontua Fiorin (2007, p.101) acerca do ensino estreito de gêneros textuais, uma vez que o ponto de partida deve ser “o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação”, pois produzimos textos com intenções funcionais e interacionais. Portanto, parte-se do pressuposto de que “a sala de aula não pode ser vista como um espaço extraído da sociedade, mas como envolvida e indissociável de todos os seus conflitos, princípios, contratos e contradições.” (Cf. CERQUEIRA, 2003, p. 8).

De acordo com o que foi dito acima e da concepção de ensino como um fazer reflexivo, como propõem estudos da Linguística Aplicada (cf. Zozzoli, 1999), faz-se necessário refletir acerca da relação que se estabelece entre produção de texto e gramática, ou seja, questionar a concepção de gramática que tem sido tomada como referência para o estudo da língua portuguesa nas escolas de Goiânia-GO, procurando alternativas e buscando intervir em seus vários aspectos.

## OBJETIVOS

- 1.1 Compreender os contextos de produção em que se dá o trabalho com a produção escrita, verificando o trabalho feito pelos professores, a participação dos alunos e os problemas encontrados para realização das atividades relacionadas;
- 1.2 Utilizar os instrumentais metodológicos de pesquisa etnográfica, buscando entender os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita de alunos goianienses.
- 1.3 Intervir na realidade observada, por meio de oficinas de aprendizagem, enfocando atividades de leitura e produção de textos em diferentes gêneros, para diferentes fins sociocomunicativos;

## METODOLOGIA

Foi empregado o uso dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa etnográfica, a qual “busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (ANDRÉ, 1995, p. 30), visando “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (Ibid., 1995, p. 30). Dessa forma, foram observadas as aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 9º D, período vespertino, do Colégio Claretiano Coração de Maria. Em um amplo recorte da realidade observada em sala, o material coletado dirigiu-se à estrutura da aula ministrada pelo professor de Língua Portuguesa e ao tratamento dado às atividades de leitura e produção textual e a sua relação com a gramática normativa. Foram feitas a descrição e a análise do material utilizado em sala de aula e o levantamento dos aspectos socioculturais, geográficos e históricos da escola em questão.

Procurou-se observar a didática utilizada em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa e a aplicação do material didático. Este, empregado pela escola, faz parte de um grupo de ensino que atua nas redes públicas e privadas, O Grupo Educacional Expoente. De acordo com a equipe pedagógica que desenvolveu este material, as apostilas seguem as orientações dos PCNs e atendem as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse material se trata de quatro apostilas que são entregues uma por vez a cada bimestre. São divididas, cada uma, por disciplina. A direção do colégio analisado prega o uso total dessa apostila, pois os alunos pagam uma pequena taxa por ela e por isso a escola sofre uma grande pressão dos pais para o uso contínuo desse material. Dessa forma, o professor fica atado aos conteúdos apresentados pelas apostilas.

Assim, é primordial que o professor “tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção

de textos” (BRASIL, 1998, p. 49), buscando diferentes formas de trabalho para aprimorar estas competências, evitando planejar as aulas em função do material didático apresentado, os quais mantêm um padrão de atividades repetitivas já conhecidas pelos aprendizes. Nessa perspectiva, foram levados em conta a estrutura didática das aulas observadas, o material didático utilizado, a dinâmica usada pelo professor com os trabalhos de escrita e produção textual e a sua relação com a gramática, e se essa produção é apresentada aos alunos como atividade ou exercício. Durante o andamento da pesquisa, as observações foi considerado a forma apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

## RESULTADO/ DISCUSSÃO

Primeiramente, a intenção da pesquisa seria analisar a metodologia, o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa de duas escolas de Goiânia, uma de tempo integral e outra de tempo não integral, para depois estabelecermos uma comparação qualitativa entre as duas instituições de ensino. Após essa comparação, verificaríamos de haveria uma diferença em relação ao tratamento dado à produção textual. No decorrer da pesquisa, optamos por analisar somente o 9º ano de uma escola, pois esta se trata de uma série de transição para os alunos que saíram do ensino fundamental para o ensino médio.

As primeiras quatro aulas de Língua Portuguesa no 9º ano observadas, foram marcadas pela correção dos exercícios da apostila usada pelos alunos. O professor fazia a correção no quadro e poucas vezes discutia as questões com os aprendizes. A maioria dos exercícios enfatizavam a gramática normativa e muitas vezes chegavam ao estágio de repetição. De acordo com Perini (2001), o ensino de gramática possui três defeitos que o inutilizam enquanto disciplina e um deles é o fato de os “objetivos da disciplina estarem mal colocados”, ou seja, ao justificarmos para o aluno que o objetivo de se aprender gramática é para que ele venha a escrever melhor seria prometer algo que não se pode cumprir. E ainda afirma que “estudar gramática *não* é um dos meios (muito menos *o meio*) de se chegar a ler e escrever melhor. A gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo.” (PERINI, 2001, p. 54-55). De acordo com Possenti, em relação a essa ligação entre gramática e o escrever melhor, “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.” (GERALDI, 2006, p. 38). Dessa forma, em relação aos alunos do 9º ano D, com a apostila voltada para os exercícios de gramática normativa e exercícios repetitivos de interpretação de texto, após a correção eles faziam

a cópia das respostas disponibilizadas pelo professor no quadro e não as discutiam, inutilizando o trabalho de produção textual feito em sala.

Assim, as seguintes aulas que foram observadas, estavam separadas para a intervenção da pesquisa na realidade escolar dos alunos. A intervenção seria feita através de oficinas de aprendizagem com os alunos, nas quais seria trabalhada a produção de diversos textos em diferentes gêneros, para diferentes fins sociocomunicativos. Porém, as aulas já possuíam um destino certo com os conteúdos da apostila. A leitura e a produção textual se tornavam cada vez mais distantes dos alunos, pois os textos abordados no material didático dos alunos se focavam em exercícios de interpretação repetitivas, as quais se distanciavam do seu devido fim e se aproximavam do ensino de gramática normativa.

## CONCLUSÃO

Percebemos, então, que o ensino nas aulas de Língua Portuguesa inicia-se para o ensino de nomenclaturas gramaticais, regras e definições que são passadas pelo livro didático, o qual é usado pelo professor em sala. Nessa busca para cumprir o conteúdo, a prática de leitura e escrita de textos são inexistentes em sala de aula, fazendo com que os alunos façam exercícios ao invés de atividades. Segundo Cerqueira (2003), a atividade está relacionada a uma prática intersubjetiva em que há um trabalho por parte dos alunos, enquanto que o exercício se caracteriza com um objetivo imediato, ou seja, “como resultado (produto) do que é ensinado ao aluno numa situação de ensino e aprendizagem, o que tem implicado, de alguma forma, a reprodução, a repetição de formas e de sentido por parte dos alunos, no que se refere aos conhecimentos (concebidos como conteúdos) ensinados em sala de aula.” (CERQUEIRA, 2003, p. 11).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERQUEIRA, M. S. *Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa?* Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, 2003.
- FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). *Teorias e Práticas de*



Letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 3º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. 4º ed. São Paulo: Ática, 2006.

Material didático da Educação Infantil ao Pré-vestibular. 1º Bimestre. Edição 2014. Grupo Educacional Expoente.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produzidor de textos: a busca de autonomia. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun. 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor e produtor*. Maceió: Edufal, 2002.

## **FONTE DE FINANCIAMENTO**

UNIVERSISDE FEDERAL DE GOIÁS - PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN

## ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Juliane Carla SILVA, Elson Rodrigues OLANDA; Eunice Isaias da SILVA; Jailson Silva de SOUSA

Palavras - chave: Livro didático. Ensino de Geografia. Análise didático-pedagógica. Aprendizado significativo.

### **Justificativa/ Base teórica:**

O livro didático parece ser o material impresso mais utilizado nas escolas públicas, no ano de 1985, o governo brasileiro, implantou o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), para dar suporte à escolha dos livros a serem usados nas escolas públicas no Brasil.

Com a criação do PNLD, os professores das escolas públicas brasileiras ficaram responsáveis pela escolha e seleção dos livros a serem utilizados por eles e pelos alunos durante as aulas. Para isso, deve ser realizada uma seleção com rigor, além de observar se a obra didática atende aos interesses das escolas priorizando o aprendizado dos alunos, pois a compra dos livros didáticos pelo poder público envolve elevados custos ao erário público.

Segundo a afirmação de Sposito (2006, p. 22): “[...] a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para a distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra. ” A escolha do material didático por parte dos professores deve ser realizada com criticidade e compromisso com o aprendizado dos alunos para selecionar materiais de boa qualidade.

Com este material de qualidade inadequada, o aprendizado dos alunos é precário e deficiente, não contribuindo efetivamente para sua formação escolar enquanto sujeito social. No caso dos livros de Geografia, a precariedade aparece com a falta de elementos essenciais tais como, mapas sem escala, legenda ou símbolos; dados desatualizados; conceitos e categorias equivocadas e assuntos/temas descontextualizados.

Foram com estas constatações, que surgiu a ideia de elaborar um roteiro para analisar livros de Geografia aprovados pelo PNLD e aplicá-lo neste estudo. O roteiro foi elaborado a partir das leituras de autores como: (KUNZLER; WIZNIEWSKY, 1986; VESENTINI ET AL, 1989; CASTROGIOVANNI; GOULART, 2001; PAGANELLI, 2002; SPOSITO, 2006; CALLAI, 2013; PIRES; ALVES, 2013), que abordam a temática do uso de livros didáticos para o ensino de Geografia.

### **Objetivos:**

- Elaborar um roteiro para análise de livros didáticos de Geografia voltados ao ensino básico.
- Analisar os livros de Geografia do ensino médio no CEPAE/UFG.
- Disponibilizar o roteiro para análise de livros de Geografia visando a seleção de materiais com boa qualidade.
- Contribuir para a seleção de livros didáticos com criticidade colaborando assim, para o aprendizado significativo dos alunos de escolas públicas e privadas.

### **Metodologia:**

Será aqui descrita de maneira sucinta em etapas, sendo que as quatro primeiras foram interdependentes, a saber:

- Primeira etapa: leitura de textos voltados ao uso do livro didático e da utilização de conceitos e categorias geográficas em sala de aula.
- Segunda etapa: escolha dos conceitos que seriam priorizados durante a análise nos livros didáticos.
- Terceira etapa: elaboração do roteiro utilizado nas análises e seleção das coleções a serem utilizadas na pesquisa.
- Quarta etapa: análise de duas coleções do Ensino Médio.
- Quinta etapa: divulgação no sítio do CEPAE/UFG do roteiro usado na pesquisa para escolha de livros por parte dos professores.

## Resultados/Discussão:

A pesquisa de “Análise dos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio no CEPAE-UFG”, teve como um dos principais objetivos, contribuir para um melhor rigor na seleção e escolha de materiais didáticos para utilização em sala de aula objetivando a melhoria do ensino-aprendizado dos alunos.

No decorrer da pesquisa durante a realização das análises nas coleções selecionadas, nos deparamos com vários problemas tais como: a falta de legenda e símbolos que não possibilitavam uma leitura compreensiva dos mapas apresentados, erros ortográficos, conceitos e categorias geográficas abordados de forma errônea, entre outros. O intuito de ter desenvolvido e utilizado um roteiro para este tipo de pesquisa foi o de servir como um direcionamento durante a escolha deste tipo de material didático-pedagógico. Com mais este recurso, os professores durante a seleção do livro para utilização na escola, terá à sua disposição um plano que os auxiliará neste momento contribuindo de forma significativa para a escolha de material de qualidade para o ensino.

## Conclusões:

Com a realização desta pesquisa, podemos observar que ainda há muito a ser feito para melhorar a qualidade dos materiais didáticos que estão sendo desenvolvidos e distribuídos para o ensino nas escolas públicas do Brasil. Compreendemos que deve ter maior rigor tanto na seleção, quanto no preparo e distribuição do livro didático, questões como a regionalização, ambiente e território, além de outros conceitos geográficos devem ser melhor elaborados e ser contextualizados com a realidade do local e regional.

Esperamos que, com a possível utilização por parte dos professores do roteiro desenvolvido no decorrer de esta pesquisa de análise dos conteúdos geográficos presentes no livro didático, se obtenha empenho e compromisso, durante a seleção deste material priorizando o aprendizado significativo dos alunos. Devido ao uso contínuo em muitas escolas do livro como sendo o único material didático disponível é necessário que se tenha criticidade e essa questão deve ser tratada com rigor objetivando o aprendizado dos alunos.

## Referências bibliográficas:

CALLAI, H. C. I. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: \_\_\_\_\_. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: Elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. (Org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2001.

KUNZLER, E. C.; WIZNIEWSKY, C. R. F. Ideologia nos livros didáticos de Geografia durante o regime militar no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 197-220, jan-jun/ 1986.

PIRES, L. M.; ALVES, A. O. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: Seleção e Organização. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

VESENTINI, J. W. et al. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: \_\_\_\_\_. **Geografia e ensino: textos críticos**. São Paulo: Papirus, 1989.

## Fonte de financiamento:

Universidade Federal de Goiás. (UFG). Pró – Reitoria de Graduação - Programa Bolsa de Licenciatura – Prolicen/UFG.

## MATEMÁTICA BÁSICA EM PERSPECTIVA: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS EM PROL DA SOCIEDADE

Karina Alves BOMTEMPO,

Universidade Federal de Goiás – [kabomtempo@gmail.com](mailto:kabomtempo@gmail.com)

Mario Hiroichi YAMAMOTO,

Universidade Federal de Goiás - [mariohiroichi@gmail.com](mailto:mariohiroichi@gmail.com)

José Pedro Machado RIBEIRO,

Universidade Federal de Goiás - [zepedroufg@gmail.com](mailto:zepedroufg@gmail.com)

**Palavras-chave:** Curso de Matemática Básica, Conhecimento Matemático, Processo de Ensino, Aprendizagem Matemática.

### Justificativa e fundamentação

O Projeto de Matemática Básica, desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial em Matemática (PETMAT/UFG), surgiu mediante os anseios e inquietações dos acadêmicos de matemática, ao deparar com barreiras que dificultavam a aprendizagem dos alunos ao concluírem a Educação Básica, e por entendermos que hoje inúmeras pessoas na educação básicas apresentam a falta de domínio com os conteúdos referentes à disciplina de matemática. Os integrantes do projeto têm o intuito de desenvolver atividades de ensino que busquem aproximar-se a matemática básica de forma a possibilitar uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, Haid (1999, p. 75) ressalta que: “para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e auto-atividade reflexiva dos alunos”.

Acreditamos que a ação e reflexão devem estar presentes na prática cotidiana do professor e que é necessário conhecer a realidade e os anseios da comunidade. Após estudos, pesquisas e reflexões, sobre o porquê do baixo índice da aprendizagem matemática, com isso nós começamos a compreender que a falta de

contextualização dos conteúdos era um dos aspectos negativos presentes nas práticas que arrastam ao longo dos anos, que a maioria das vezes os alunos não compreendem o que está fazendo e por não saberem acabam detestando a matemática. A partir de então começamos buscar possibilidades que despertassem no educando o prazer pela disciplina, pois não bastava apenas tangenciar os problemas. Ao analisar a Nova LDB em 20 de dezembro de 1986, que a Matemática contempla um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, desempenhando um papel instrumental na formação dos cidadãos e que é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas nas atividades humanas.

É preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que tornam a linguagem de comunicação e ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistema de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos ligados às aplicações. (BRASIL, 1999, p. 251)

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem em educação da Matemática não simplifica apenas em cálculos de equações, funções, mas sim, oferecer autonomia para o educando refletir sobre suas possibilidades de compreensão lógica e exercê-las de maneira significativa e adequada. Acrescentamos ainda que o conhecimento matemático possa proporcionar ao aluno o acesso ao desenvolvimento de técnicas intelectuais, que o capacitará para enfrentar situações descontextualizadas que às vezes os surpreendem em seu cotidiano.

Para consolidar essa proposta procuramos estruturá-la dentro de uma prática pedagógica crítica reflexiva e transformadora. Assim iniciamos o curso de matemática básica, o que oportuniza aos acadêmicos, comunidade e professor/coordenador diante de uma prática inovadora com diferentes possibilidades de ensinar e aprender. As metodologias utilizadas subsidiam a qualidade de ensino, promovendo a humanização a todos os indivíduos.

A matemática deve ser aplicada e relacionada com as vivências das pessoas participantes, neste sentido, entendemos ser necessário o desenvolvimento de práticas docente que possam serem realizadas subsidiadas por observações e os registros realizados durante a aula. Após análise e reflexões por parte dos integrantes do grupo, acerca das aulas é repensamos sobre todas as intervenções pedagógicas futuras.



### **Objetivos:**

O projeto tem como objetivo diagnosticar e investigar a aprendizagem ocorrida durante o processo educativo de um curso de Matemática Básica, e compreender e propor ações formativas a cerca do conhecimento matemático para pessoas que concluíram a Educação Básica. O projeto tem como objetivo também, diagnosticar as principais deficiências observadas na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica durante sua formação. Assim compreender as consequências e motivos das possíveis dificuldades da população frente à disciplina de matemática, buscando oportunizar aos sujeitos participantes um contato diferenciado com o conhecimento matemático, de forma que venha suprir suas necessidades e constituir relações dialógicas por meio de um espaço de reflexão crítica sobre as atividades e matérias produzidas para o curso.

### **Metodologia:**

No primeiro semestre de 2011, os idealizadores do projeto “Matemática Básica em Perspectiva” iniciam-se os estudos, como objetivo de subsidiar as pesquisas sobre o conhecimento adquirido por cada aluno durante a fase da Educação básica.

No segundo semestre de 2011, foi realizada uma pesquisa de campo com professores de matemática, em 20 escolas estaduais na cidade de Goiânia com a intenção de conhecer o contexto escolar e os elementos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de matemática básica e assim compreender sobre as dificuldades do discente. Ao analisar os dados coletados, detectaram resultados não positivos, pois os mesmos indicaram que a maioria dos alunos que estavam concluindo o Ensino Médio, não tinha domínio sobre os conteúdos da matemática básica.

No primeiro semestre de 2012, teve o início da elaboração do material didático desenvolvido pelos integrantes do projeto baseado nos resultados nas pesquisas realizadas em 2011, que indicaram os conteúdos com o maior

índice de dificuldade de aprendizagem. No segundo semestre foi concluído o material didático, composto por 12 unidades, com exercícios e desafios para proporcionar melhor fixação dos conteúdos que se inicia desde as operações aritméticas básicas até a de matemática financeira, além de ser revisado e editado.

No segundo semestre de 2013 teve início o curso de Matemática Básica (ocorrido no Planetário/UFG). Foi entregue questionários tanto no primeiro quanto no último encontro, o primeiro tinha como objetivo saber quais eram os motivos que levaram os participantes a se matricularem no curso e quais seriam as dificuldades apresentadas, já o segundo questionário o participante discorreria sobre como o curso foi proveitoso para o mesmo (revisar o que havia nos questionário por que não tinha nenhum em mãos e acrescentar a sua importância aqui). O curso foi realizado em 13 encontros (4 horas cada), nos quais propusemos desenvolver em cada um os conhecimentos matemáticos de uma unidade. No primeiro semestre de 2014 desenvolvemos novamente o curso de Matemática Básica, tomando com referência a primeira edição o que possibilitou para replanejá-lo de modo a potencializar as práticas de sala de aula.

## Resultados e Considerações Finais

Os estudos apontam que boa parte dos alunos, que terminam o Ensino Médio, não compreende os conteúdos mais básicos da matemática. E no decorrer do desenvolvimento das primeiras etapas do projeto, observamos que o déficit de aprendizagem não é ocasionado apenas por desinteresse dos alunos, mas também pelas precárias condições em que alguns alunos e professores vivenciam na atividade escolar. As normas reguladoras do ambiente escolar, muitas vezes, levam os estudantes ao cerceamento de seus direitos, prejudicando o seu potencial criativo e sua capacidade de desenvolver a autonomia.

Neste contexto, por meio do Projeto Matemática Básica em Perspectiva buscamos contribuir com pessoas em prol de alcançar uma aprendizagem significativa da matemática a fim de modificar essa realidade por meio de

questionários, aplicados durante o desenvolvimento das atividades, a fim de que possamos entender o processo de aprendizagem dos cursistas. No segundo semestre de 2013 foi realizado o primeiro curso de Matemática Básica, assim alcançamos uma série de benefícios e contribuições para os participantes e para a formação dos integrantes da equipe executora do projeto, enquanto graduandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás. Com a avaliação realizamos reflexões significativas acerca da aprendizagem dos participantes, constatando o quanto o curso oportunizou a ampliação de competências dos cursistas e apreensão dos conteúdos matemáticos ministrados. Também, constatamos o quanto é importante a inserção do graduando do curso de licenciatura em Matemática na prática docente e, por conseguinte, oportunizando-o estabelecer relações entre os conteúdos da graduação e os conhecimentos presentes na realidade dos cursistas.

### Referências Bibliográficas;

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2002. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 01/04/2014

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral: Série educação**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

### Fontes de financiamento

PROLICEN/PROGRAD/UFG

## A FORMAÇÃO CIDADÃ EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM GOIÂNIA A PARTIR DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Karolynne Geovana Nunes Rocha<sup>1</sup>

Andréia Ferreira de Carvalho<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Ensino, Cidadania, Estágio, Geografia.

### APRESENTAÇÃO

O trabalho apresentado buscou demonstrar que a educação voltada para a cidadania possui um papel indispensável na formação básica dos estudantes. Fundamentou-se inicialmente na ideia de que a Geografia escolar tem especial contribuição nessa formação, na medida em que sua prática de ensino a favor de uma aprendizagem significativa favorece a construção de conhecimentos que ajudam no exercício cotidiano da cidadania, na prática cotidiana dos alunos em espaços coletivos. Com base nessa ideia, algumas questões foram norteadoras: os cursos de formação de professores de Geografia tem tido a preocupação com a demanda do ensino de formar para a cidadania? No desenvolvimento desses cursos, é possível, a partir das experiências nas disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas, como as referentes ao Estágio Supervisionado, em cursos de formação do Estado de Goiás, prevê o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica na escola- campo. Ele poderia, nesse caso, constituir-se em um momento especial da formação para a construção de propostas de trabalho docente voltadas à formação cidadã, no âmbito do ensino de Geografia? Essa última questão deu origem ao projeto mais amplo, do qual esse plano de trabalho foi um subprojeto que consiste em investigar potencialidades formativas para a cidadania em cursos de licenciatura em Geografia, seu objetivo foi acompanhar graduandos do curso de Geografia do estágio curricular, a fim de refletir com eles sobre a importância desse estágio para a formação cidadã dos alunos de escolas públicas em Goiânia, orientando coletivamente o desenvolvimento de projetos de intervenção com problemáticas específicas voltadas para essa questão.

---

<sup>1</sup> Autora: Bolsista do Programa de Licenciaturas e Estudante do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás; karolnrocha@gmail.com

<sup>2</sup> Co- Autora: Estudante do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás; andreiafc22@live.com

Deve-se destacar a importância da Geografia no que diz respeito a praticas cidadãs, como disciplina que tem como objetivo formar pessoas (cidadãos) críticos, que compreenda seu lugar no espaço, e tenha noções de seus direitos e deveres perante ele próprio e a sociedade. Sendo assim, o professor de Geografia deve ter como desafio formar um cidadão crítico que “exercita o direito de ter direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALVANTI, 2001, p.20). Para Cerquier – Manzini, o maior dever do cidadão é reivindicar seus direitos perante o Estado e a sociedade, “Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão”. Dessa forma, o professor de Geografia é incumbido de trabalhar com seus alunos os conhecimentos que dizem respeito à cidadania. Ainda segundo Cerquier Manzini: “É preciso haver uma educação para a cidadania. [...] é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar.”

Foi realizado uma análise do estágio curricular de Geografia e as bases teórico-metodológico que possibilitam a formação dos professores, tendo como foco a consolidação de uma educação para a cidadania. A previsão para a finalização desse plano foi de dois anos, logo ele teve fim em 2014.

Para finalizar, é importante esclarecer que esse projeto mais amplo está ligado, por sua vez, a um projeto internacional intitulado “ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EM LA PARTICIOACIÓN CIUDADANA”. Tal projeto tem como objetivo buscar estratégias de formação docente voltada à cidadania. Trata-se de uma pesquisa realizada em diversos países – Espanha (que coordena o projeto), Portugal, Chile e Brasil, que tem como intuito abarcar de modo amplo a questão do ensino da cidadania nas escolas.

## OBJETIVOS

Geral: Analisar o potencial formativo dos Projetos de Intervenção Pedagógica voltados para a cidadania desenvolvidas por estagiários do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás em escolas do ensino básico.

Específicos:

- Analisar a percepção dos alunos e professores da escola básica dos resultados do projeto de intervenção pedagógica do ponto de vista do processo de aprendizagem Geográfica dos alunos;
- Discutir com os estagiários a aplicação dos Projetos de intervenção pedagógica como estratégia de formação para a cidadania;
- Analisar os Projetos de Intervenção Pedagógica e os relatórios de sua aplicação identificando as evidências do potencial formativo para a formação cidadã;
- Identificar nos Projetos Político- pedagógicos das escolas-campo dos estagiários as orientações para a cidadania no ensino de Geografia nas diretrizes curriculares do Estado de Goiás e do Município de Goiânia.

## **METODOLOGIA**

Como metodologia foi utilizada a pesquisa de cunho qualitativo, pois esta expressa da melhor maneira um estudo perspicaz do sujeito investigado, também podendo obter uma riqueza de detalhes relacionada ao objeto de estudo. Segundo Martins (2004, p.289), a pesquisa qualitativa é definida “como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise”. Com isso, essa se torna a melhor metodologia a ser utilizada nesse projeto.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Na discussão com os grupos, as estagiárias falaram sobre aspectos positivos e negativos durante a aplicação de cada PIP, os aspectos positivos destacados foram: adquirir experiência dentro da sala de aula, reflexão do conceito cidadania e sua importância para os alunos e professores, abordar um tema não comum na escola e perceber que existem pessoas secundaristas envolvidas no tema abordado. As dificuldades ressaltadas foram: adequação do projeto, falta de apoio dos professores da escola parceira, pouco tempo para a aplicação do PIP e falta de participação dos alunos.

Cada PIP abordava cidadania com um foco diferente, afirmando que cidadania é um tema que pode e deve ser retratado em diversos temas da Geografia, auxiliando na construção de um cidadão crítico e exercendo de fato seu papel na sociedade.

Sobre a análise de cada Plano Político Pedagógico- PPP das escolas parceiras, nota-se que cidadania é um tema pouco presente e quando abordado, quase não é aplicado em projetos e na própria sala de aula.

O projeto atingiu um público de oitenta e seis alunos, quarenta e nove alunos responderam que o projeto não modificou seu dia a dia. Mas quando a pergunta foi sobre a importância que as aulas sobre cidadania exerceram, apenas dezoito alunos afirmaram que a aula sobre o tema cidadania não possui nenhuma importância. Com os questionários analisados o resultado se tornou confuso, uma vez que, alguns alunos demonstraram falta de interesse e importância com o tema abordado, mas em outro item do questionário os alunos voltaram atrás e reconheceram a importância do tema trabalhado em sala de aula.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

O projeto foi iniciado pela estudante Andréia Ferreira de Carvalho e foi finalizado pela estudante Karollynne Geovana Nunes Rocha, contando com um levantamento de leituras sobre formação cidadã, me possibilitando um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto trabalhado e aplicado nos PIPs, proporcionando minha identificação com o projeto.

O trabalho desenvolvido obteve seu resultado esperado ao alcançar alunos, professores e cumprindo seu objetivo de mostrar e incentivar o desenvolvimento da cidadania. A cidadania foi retratada em diversos temas, mostrando que ela está presente no nosso dia a dia e que o professor pode auxiliar na formação de cidadãos críticos e conscientes das práticas cidadãs presentes no cotidiano.

Vale ressaltar a importância das análises de cada PPP e PIP que direcionou a descoberta dos aspectos positivos e negativos da pesquisa, constatando se a cidadania era um tema



que uma vez incluso no projeto da escola parceira, era de fato aplicado. Além de servir como exemplo, ao mostrar que é possível a cidadania estar vinculada ao estágio e como a escola pode perceber e aplicar essa educação cidadã.

Com o término do projeto, conclui que estudar esse assunto não mostrou sua importância apenas para os estagiários, professores e alunos, mas abriu meus olhos como professora e me proporcionou uma melhor compreensão na aplicação de noções de cidadania durante um estágio curricular e em meio ao ambiente da escola básica.

O projeto parcial foi publicado no artigo do VII Fórum do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia- NEPEG.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Os processos de ensinagem na universidade. Joinville, Univille, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, Antônio Carlos(org.). Ensino de Geografia: práticas e contextualização. Porto Alegre: Medição, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O longo caminho, 3º edição, Rio de Janeiro, 2002.

CAVALCANTI, Lana Souza. Geografia, Escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

. \_\_\_\_\_ Geografia da Cidade. Goiânia: Alternativa, 2001.

CERQUIER- MANZINI. Maria Lourdes. O que é cidadania. Coleção primeiros passos, 4º edição São Paulo Brasiliense, 2010.

MARCONDES, Maria Inês A prática do ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat 2004.

MARTINS, H.H.T. de Metodologia qualitativa de pesquisa. In: Educação e pesquisa. V30, n. 2. São Paulo, maio/agosto, 2004.

## **Crenças e Autoestima: Afetividades envolvidas na produção escrita em Língua Inglesa**

Leonardo Martins REZENDE  
Neuda Alves do LAGO

Palavras-chave: escrita, língua inglesa, afetividade, ensino-aprendizagem.

Como podemos observar em diversos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE, como os trabalhos de McGregor (2006), Rubio (2007), Silva (2007), atualmente não se pode ignorar a afetividade como fator influenciador no processo de aprendizagem de LE. Por isso, nas últimas décadas, pesquisadores têm dado certa atenção aos diversos fatores que influenciam a maneira como o aprendiz recebe a LE e o seu próprio processo de aprendizado, envolvendo a afetividade em sala de aula que pode exercer um influência negativa ou positiva (BARCELOS, 2004). A questão da afetividade pode muitas vezes causar conflito de valores entre os aprendizes dentro da sala de aula, ou barreiras que dificultam a aquisição da LE, pois afetividades se chocam (SILVA, 2007). A partir dessa perspectiva de considerar as impressões de cada indivíduo em relação à escrita em Língua Inglesa em sala de aula, fomos capazes de investigar de que maneira as crenças e a autoestima influenciam em tal processo.

O principal interesse desta pesquisa foi investigar os fatores afetivos que influenciam no processo de ensino/aprendizagem de escrita em língua estrangeira (LE), mais especificamente as crenças e a autoestima, assim como as opiniões dos aprendizes acerca do processo de produção escrita em sala de aula. Através dos dados coletados, tentamos identificar os fatores afetivos apresentados pelos alunos participantes e principalmente como suas crenças e autoestima influenciam no processo da escrita em Língua Inglesa.

A coleta de dados se deu em turmas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (LE) em diferentes contextos e graus de ensino/aprendizagem. Os participantes são alunos e professores de Inglês como LE de diferentes instituições, residentes em Jataí. A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio (turma

EM) na qual foram aplicados dois questionários, tanto para alunos quanto para o professor, seguidos dos comentários de alguns alunos e do professor. A coleta de dados com os alunos e professores do Ensino Superior (turma ES) foi feita em turmas de diversos períodos do curso de Letras Inglês de uma universidade federal que são atendidas pelo mesmo professor.

Os dados coletados sugerem que as crenças dos alunos em sua maioria implicam em considerar a escrita em inglês como algo difícil e que requer certa dedicação. Consideram ainda que a habilidade de escrever em português não exerce muita influência no aprendizado de outra língua. É notável que grande parte da turma de ensino superior considera que o êxito na escrita da LE consiste em uma habilidade específica que nem todos possuem. Se tais alunos se considerarem com tal habilidade, tal crença pode exercer uma influência positiva em seu aprendizado. Cabe ao professor trabalhar as crenças positivas em prol do processo de aprendizagem de seus alunos e desconstruir crenças negativas que são tomadas por verdades e que geram problemas no ensino/aprendizagem. Concluímos através da análise que as crenças dos alunos são de maneira geral diversificadas, apresentando aspectos positivos e negativos. Os dados obtidos através da coleta se baseiam inteiramente nas opiniões que os participantes manifestam sobre os tópicos principais, isto é, crenças acerca do processo de escrita em LE e sua autoestima em relação ao mesmo processo.

Com respaldo no referencial teórico utilizado nesta pesquisa e na análise que fizemos ao longo desse trabalho, podemos concluir que o domínio afetivo desempenha um importante papel em sala de aula, e por isso não pode ser desconsiderado. Pelo contrário, entender os momentos em que a afetividade se torna fator influenciador no processo de aprendizagem ajuda a solucionar diversos problemas nesta área enfrentados pelos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, nº 1, p. 123-156, 2004.

BEZERRA, I. C. R. M. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletras*, vol. 1, n. 25, p. 257-281, 2013.

BORGES, S. S. & FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre Ensino-Aprendizagem de Inglês. In: 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 9, 10 e 11 jun. 2010, Maringá, *Anais - ISSN 2177-6350*, Maringá: UEM, 2010.

LIMA, F. S. Mapeamento da Pesquisa de Crenças no Ensino de Línguas com foco na Escola Pública Brasileira: Contribuições à Pesquisa de formação de professores de Línguas. In: IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 20, 21 e 22 out. 2010, Palhoça. *Anais...* Palhoça: UNISUL, 2010, p. 1-12.

McGREGOR, J. M. *Learner Beliefs and their implications for language learning*. 2006. Thesis (Master of Arts) University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.

ORTH, U. & TRZESNIEWSKI, K. H. Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 98, n. 4, p. 645–658, 2010.

PAULA, S. R. & FARIA, M. A. Afetividade Na Aprendizagem. *Revista eletrônica Saberes da educação*, vol. 1, n. 1, 2010. Disponível em:

<[http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/publi\\_RESE-volume1-n1-2010.html#](http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/publi_RESE-volume1-n1-2010.html#)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

RUBIO, F. Self-esteem and foreign language learning: An Introduction. In: RUBIO, F. (Org.) *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 2-13

SILVA, M. L. C. *A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês): O que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. 2006. Tese (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

## CRIARCONTEXTO: A MEDIAÇÃO EM PROCESSOS DE LEITURA

Lorena Rosa Quiles de Oliveira (G/FL/UFG)  
Orientadora: Eliane Marquez da F. Fernandes (D/FL/UFG)

**Palavras-chave:** Leitura; Ensino; Mediação; Letramento.

### JUSTIFICATIVA

O trabalho buscou mostrar como de fato a mediação em processos de leitura e escrita faz com que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretação em práticas de letramento. Será que essa dificuldade dos alunos em interpretação de texto está relacionada à forma de ensino tradicional? Existe uma maneira mais adequada ou mais eficiente de ensinar Português? O desenvolvimento do aluno está vinculado à interlocução, na qual ele aprende a interagir. A interação se faz por meio da mediação que é um trabalho mais específico.

O título da pesquisa a qual tive motivação para participar é, *Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica*, financiada pela Fapeg-Goiás E BOLSA DE PESQUISA Prolicen. O que mais me motivou foi pelo fato de a pesquisa estudar o processo pelo qual é mais adequado ensinar, ou seja, nesse caso foi a mediação, onde pude observar de perto o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, houve mediação entre o orientador e o pesquisador do pesquisador com o colaborador.

Nosso embasamento teórico foi Bakhtin (1995) com o processo de interação e o dialogismo. O diálogo proposto na obra de bakhtiniana acontece entre dois interlocutores, entre textos numa intertextualidade e até mesmo, entre discursos, mas não é o que efetivamente vem ocorrendo na maioria das aulas de português. e nossos encontros pudemos observar que muitas vezes a leitura escolar é desenvolvida de uma forma muito tradicional e não há a mediação com os alunos para que conduza os estudantes a refletirem sobre o tema exposto e a explorar ao máximo seus conhecimentos.

O conceito de dialogismo bakhtiniano interliga os sujeitos socialmente e os tornam agentes da história individual e coletiva. Então, na abordagem da leitura e da

escrita do texto escrito, não se pode perder de vista que esse enunciado que é um elo na cadeia complexa de um diálogo inacabável. Todo texto é uma resposta a um dito anterior, é a voz de um sujeito “respondente” ativo. O autor cria seu dizer num momento singular de enunciação na expectativa de uma resposta compreensível porque é dotada de aspectos genericamente interligados.

O desenvolvimento das habilidades de letramentos, ou seja, práticas de ler, escrever e interpretação/ associação são umas das atividades mais importantes na escola, mas falta muitas vezes a mediação do professor com o aluno. Ao participar desse projeto ao longo de execução, percebemos o quanto foi importante à mediação em processo de leitura com o aluno, pois no decorrer do projeto observamos a sua evolução.

A cada encontro houve toda uma preparação para melhor compreensão do aluno e desenvolvimento dos pesquisadores. Esta pesquisa se enquadrou na área de Estudos Linguísticos de Letramento e tem como foco, mostrar a dificuldade de alunos em interpretar e ler de maneira adequada apenas com a forma tradicional de ensino de Língua Portuguesa.

Com os dados da pesquisa e suas respectivas análises, além da utilização de embasamento teórico de Bakhtin, relacionamos e confrontamos a teoria Bakhtiniana e os dados coletados para observar como a mediação é importante nos estudos linguísticos e de interpretação de textos.

Há vários estudos sobre mediação, muitos artigos, pesquisas e a cada estudo percebe-se uma nova perspectiva, novos resultados e nosso trabalho não foi diferente, sabemos que há vários estudos, porém os dados da pesquisa e a forma de desenvolvimento da pesquisa são diferentes. Sendo assim, como diz Bakhtin; um enunciado é sempre um novo enunciado. Levando em consideração o que foi apresentado acima, percebemos que há sempre espaço para novas pesquisas, principalmente a respeito da mediação e dos estudos de Bakhtin, logo, terá mais formas de melhorar o ensino e a forma de aprendizagem dos alunos.

A teoria do Círculo de Bakhtin nos mostra concepções de dialogismo e de relação de vozes e discursos em confronto à interação e mediação e como se desenvolvem de maneira conjunta, já que fizemos a relação dos estudos de Bakhtin para analisar a pesquisa.

## OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho foi compreender que estratégias de leitura e compreensão são agenciadas pelo aluno e como a mediação permite uma agilidade no desenvolvimento do aluno e analisar os resultados obtidos no desenvolvimento do aluno em práticas de leitura e letramento.

Como nosso objetivo foi documentar e analisar rotinas interacionais entre pesquisador e um aluno do ensino fundamental que foi apresentar diferentes graus e capacidade leitora e escrita, fizemos uma coleta de ações de interação de agosto de 20013 a maio de 2014.

## METODOLOGIA

Nosso trabalho liga-se à pesquisa de cunho qualitativo e trata-se de uma observação participante. No processamento foram realizados dez encontros de mediação de leitura de textos do livro didático com um aluno-colaborador do Ensino Fundamental. Os encontros promoveram ações de leitura e interpretação que foram registradas em áudio e depois transcritas. A análise se deu a partir de aspectos delineados anteriormente no projeto denominados descritores, retirados da Prova Brasil.

Fizemos uma coleta de ações de interação de agosto de 20013 a maio de 2014. A cada encontro houve toda uma preparação para melhor compreensão do aluno e desenvolvimento dos pesquisadores. Esta pesquisa se enquadrou na área de Estudos Linguísticos de Letramento e tem como foco, mostrar a dificuldade de alunos em interpretar e ler de maneira adequada apenas com a forma tradicional de ensino de Língua Portuguesa.

## RESULTADOS / DISCUSSÃO

No decorrer do projeto pudemos observar como o aluno-colaborador se desenvolveu e aprendeu práticas novas de letramento e logo ampliou seu repertório linguístico, mas de fato não foi apenas o aluno-colaborador que desenvolveu e aprendeu com o projeto, o pesquisador também aprendeu bastante, como por exemplos a ter mais didática, ensinar de forma clara de modo que o aluno possa ter maior interação com o conteúdo proposto.

Com os resultados parciais foi realizada uma apresentação no colóquio de Letras (2014) onde a pesquisadora teve a oportunidade de mostrar a pesquisa e como de fato foi desenvolvida. Dessa forma, em tal apresentação a pesquisadora

também aprendeu a importância de apresentar a pesquisa para que outros possam ver e tirar dúvidas e logo notar o quanto é importante pesquisar, pois nas pesquisas o pesquisador aprende e tem a oportunidade de mostrar os resultados e explicá-los.

O aluno colaborador gostou muito de participar da pesquisa. No decorrer da pesquisa sempre ao final de cada protocolo sempre perguntava quando seria o próximo. No último protocolo o colaborador disse como de fato foi importante participar, pois aprendeu bastante e disse que depois de tudo que aprendeu tem uma visão diferente de tudo que é exposto e sempre relaciona com outras coisas no mundo e não só o fato isolado.

No projeto de fato não só o colaborador que teve tamanho desenvolvimento, mas também a pesquisadora que aprendeu muito com a mediação realizada pela orientadora. A pesquisa trouxe contribuições não só para o aluno participante da pesquisa, como também para o pesquisador. O aluno desenvolveu sua prática de leitura e interpretação de forma perceptiva e o pesquisador desenvolveu didaticamente em forma adequadas de ensinar e logo o aluno compreender. Dessa forma, as contribuições tiveram o intuito de melhoria no repertório do desenvolvimento intelectual dos alunos e pesquisadores.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

No projeto observamos que o aluno colaborador do projeto desenvolveu e se identificou com o projeto. As análises dos protocolos podem notar quanto foi significativo o desenvolvimento tanto do colaborador quanto do pesquisador. No decorrer dos encontros P1 percebeu que C1 estava cada vez mais segura e animada, lia e comentava com desenvoltura ganhando confiança. Ganhou agilidade ao procurar o significado de algumas palavras no dicionário e desenvolveu uma boa habilidade em associar os textos com a leitura das imagens. Podemos dizer que as ações de mediação na leitura levaram C1 a interagir com melhor com textos e que continuar com os encontros, mesmo depois de terminada a pesquisa.

Assim como Bakhtin afirma que o gênero do discurso está associado ao social, em que se materializa e se concretiza no processo inter-racionais da comunicação, observamos esse caráter nos encontros (protocolos) com cada colaborador, de maneira que aquilo que de certa forma avaliamos e analisamos mas respostas de cada colaborador estava também inserido nesses gêneros do discurso de Bakhtin.



Da mesma maneira o colaborador também manteve contato com os gêneros textuais diversos em que era analisada a competência de leitura, na qual tem extrema relevância, já que ler também é um processo inter-racional por permitir que o leitor construa e atribua sentidos dentro do texto, além de exigir conhecimentos específicos, de mundo e também exige uma opinião crítica.

O processo de mediação que foi desenvolvido nos encontros trouxe benefícios para os colaboradores, fazendo com que eles se tornem cada vez mais aptos a interpretar bem os textos que tiverem de ter contato, além de dar uma diversidade maior de gêneros textuais para o convívio com os colaboradores, assim como influenciar na prática da oralidade que obtivemos com os encontros, tanto na leitura dos textos de cada protocolo como nas interpretações e análises dos textos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE; M. L. M; ABAURRE; M. B. M. Produção de texto. Interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.
- ANDRADE, M. M.; HENRIQUES. A Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores. 9 PROGRAMA BOLSAS DE PESQUISA NA LICENCIATURA
- BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORGATTO MARIA TRINCONI, BERTIN TEREZINHA COSTA HASHIMOTO, MARCHEZI VERA LÚCIA DE CARVALHO, tudo é linguagem: língua portuguesa. 7º ano. 2ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2008
- MANACORDA; M. ALIGHIERO. História da educação : da antiguidade aos nossos dias.
- MARCUSCHI. Produção Textual, Análise De Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

CNPq e  
FAPEG

## ANIMANDO O ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS: A PRODUÇÃO DE STOP-MOTION NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Lorrana Laurence de ARAUJO<sup>1</sup>

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da SILVA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho é o resultado de uma experiência como projeto de pesquisa no Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN, realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação – CEPAE/UFG, com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. O projeto surgiu a partir do interesse em unir duas áreas distintas do conhecimento: Geografia e Artes Visuais, em uma proposta interdisciplinar, objetivando utilizar recursos didáticos visuais, a partir da animação stop-motion, como meio de produzir conhecimentos sobre as atividades urbanas e rurais nos municípios de Goiás. Para isso foram selecionados três municípios que apresentavam um leque de diferentes atividades econômicas, das seguintes especificidades: agriculturas comercial e familiar; pecuárias intensiva e extensiva; extrativismo; indústria; comércio e zona residencial. A interdisciplinaridade emerge como metodologia para se pensar a prática docente e também para a produção de novos recursos didáticos.

**Palavras-chave:** Ensino. Geografia. Interdisciplinaridade. Animação.

### Introdução

O Ensino de Geografia de Goiás nas séries iniciais é o ponto de partida dessa pesquisa que pretende contribuir para a compreensão do estudante a cerca do espaço concebido, percebido e vivido, três elementos que constituem o espaço social. Por existir uma demanda na produção de recursos didático-visuais a temas referentes ao estudo de Geografia de Goiás, surge a necessidade de construir possibilidades de abordagem ao tema em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa consistiu em uma proposta metodológica interdisciplinar, utilizando um recurso tecnológico dinâmico, a animação Stop-motion, para tratar temas relativos à Geografia de Goiás. Esta prática possibilita a identificação, representação e construção de mapas animados demonstrando os elementos existentes no município (aspectos do urbano e do rural) para a compreensão do espaço que compõe os municípios de Goiás e suas atividades econômicas.

<sup>1</sup> Bolsista do PROLICEN – Programa Bolsas de Licenciatura e aluna do curso de Artes Visuais-UFG. Email: lorrana laurence@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora de Geografia no CEPAE/UFG. Email: rusvenia@gmail.com

## Objetivos

Esta comunicação visa apresentar os resultados obtidos do projeto de pesquisa no Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN “Animando o Ensino nas Séries Iniciais: A Produção de Stop-motion nas Aulas de Geografia”. Analisando a contribuição da interdisciplinaridade como proposta metodológica para a compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, tais como: o município como unidade territorial formada por uma área urbana (cidade/sede urbana (cidade/sede municipal) e rural (campo); as diferentes possibilidades de atividades econômicas desenvolvidas no município; e a construção dos mapas temáticos de um município goiano com a técnica de animação.

## Metodologia

Apresentaremos a sequência didática, os instrumentos e procedimentos utilizados para aplicação desta pesquisa em sala de aula. Na primeira etapa iniciamos com uma aula expositiva questionando os estudantes sobre o município e suas atividades econômicas para descobrir o que eles sabiam sobre o tema. Na segunda etapa foi entregue a eles uma folha contendo três textos com a descrição de três diferentes municípios de Goiás: Posse, Goianésia e Catalão. Primeiramente, solicitamos a leitura dos textos e em seguida, foram formados grupos de quatro alunos e entregue um mapa mudo junto com o conjunto de figuras que seriam utilizadas para confecção dos mapas temáticos. Nesse momento de acordo com a leitura, pedimos para que selecionassem as figuras que melhor caracterizariam as atividades econômicas desenvolvidas nos municípios indicados e assim pintassem, respeitando a seguinte indicação: figuras iguais devem ser pintadas iguais, para que a representação final fique homogeneia. Após pintarem, deveriam recortar as figuras para serem utilizadas na construção dos municípios.

Na terceira etapa propomos considerarem um município dos três indicados e iniciassem a construção na base cartográfica. Nessa etapa os grupos foram orientados sobre o funcionamento da técnica de animação Stop-motion, pois cada fase do processo deveria ser fotografada, ou melhor, toda vez que fosse colado uma nova figura ou acrescentassem alguma informação, era necessário fotografar o procedimento.

Na quarta etapa foram descarregados no computador os arquivos fotográficos dos celulares e câmeras referentes ao trabalho e iniciamos o processo de edição das imagens. Nessa etapa é possível ajustar o tempo de transição dos quadros e o tempo final do vídeo e acrescentar algum material de áudio também. É um processo um pouco demorado e que exige conhecimento desses recursos para facilitar o trabalho de edição final.

E por ultimo nessa etapa foram apresentadas as animações produzidas por eles em sala de aula. Cada educando produziu um pequeno filme de animação representando um município entre os três que foram escolhidos anteriormente. Os estudantes assistiram e analisaram o trabalho final em sala de aula. Como proposta avaliativa do processo de criação e aprendizagem foi solicitada uma produção textual com as seguintes perguntas: o que você achou da atividade? Como analisam suas produções? E o que gostaram ou não gostaram do processo?

#### Análise dos Resultados

Inicialmente, aplicamos a atividade com uma primeira turma do 4º ano no CEPAE. Posteriormente, fizemos algumas modificações na atividade tais como a abordagem e explicação procedimental para a segunda turma de 4º ano. Nesta a atividade envolvendo a construção da animação Stop-motion fluiu com maior facilidade. Todos os alunos se interessaram em construir os minifilmes, que requerem um pouco de paciência para a confecção do material, pois é bastante extenso, envolve o registro quadro a quadro de tudo o que está sendo feito.

De acordo com a produção textual avaliativa solicitada a eles, no final do processo como forma de analisarem a atividade e também a aprendizagem, podemos constatar nas respostas que todos gostaram da animação finalizada, ou seja, após ser selecionado o material e tendo sido tratado pelo software de edição de áudio e vídeo. Mas não gostaram do processo de confeccioná-lo, pois foi demorado e envolveu muita atenção e paciência para fotografar as imagens. Todos gostaram dos “filminhos” que foram produzidos, mesmo aqueles que não haviam finalizado os seus trabalhos.

Nessa atividade envolvendo a produção de recurso multimídia auxiliando didaticamente a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula demonstra que essa experiência de trabalho é bastante rica no que diz respeito ao ensino aprendizagem, pois em um mundo predominante visual essa linguagem pode ser trabalhada com a finalidade de estímulo para o conhecimento aos temas relativos à disciplina de Geografia de Goiás nas series iniciais.

### Conclusões

O propósito deste trabalho foi apresentar uma experiência didática de trabalho envolvendo animação stop motion nas aulas de Geografia nas series iniciais. A metodologia interdisciplinar possibilitou a junção dos conhecimentos de Geografia e Artes Visuais para o desenvolvimento criativo na produção de mapas temáticos animados representativos dos municípios de Goiás.

A partir dos estudos realizados sobre o ensino interdisciplinar e sua aplicação que rompe com a fragmentação das disciplinas, podendo ser utilizada no processo de ensino aprendizagem que relaciona a sociedade e sua intrincada rede de correlações, podemos concluir que esta metodologia promove uma pratica integradora, aberta a outros conhecimentos para ser efetivada.

A interdisciplinaridade utilizada como metodologia de ensino correlacionando Geografia e Artes Visuais representou uma experiência interessante tanto no que diz respeito a produzir uma atividade didática diferenciada quanto na compreensão dos temas estabelecidos. Foi um trabalho muito satisfatório, pois os estudantes por meio da produção textual avaliativa demonstraram ter compreendido e gostado da proposta de ensino.

A experiência aqui relatada favorece a reflexão sobre metodologias de ensino aprendizagem e produção de atividades didáticas que explorem mais o uso de recursos multimeios na Escola para um trabalho interdisciplinar. Esse projeto pode ser analisado e também modificado inclusive em sua execução para aprimoramentos didáticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: historia e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 159p.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. **A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. Ed. Campinas –SP: Papirrus, 1994. Pag. 143

JUNIOR, Alberto Lucena. **Arte da Animação: técnica e estética através da historia**. Editora Senac. 2011.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O. KAERCHER, N. A. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 171 – 186.

RAMOS, Cristhiane da Silva. **Visualização Cartográfica e Cartografia Multimídia: conceitos e tecnologias**. Editora UNESP. 2005

SEEMANN, Jorn. O ensino de cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In.: **Ensino de Geografia: novos olhares e praticas**. Org<sup>a</sup>. NUNES, Flaviana Gasparotti. Editora: UFGD. 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

**PROGRAMA BOLSAS DE LICENCIATURA  
PROLICEN**



**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
PROGRAD**



**UFG** Universidade Federal de Goiás

## QUANDO A ESCOLA (RE)DESCOBRE O MUSEU: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JATAÍ-GO

Luan Claro de Lima MENDONÇA (Bolsista – História/UFG)  
Ana Lorym SOARES (Orientadora – História/UFG)

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial – História Local – Museu – Jataí

### Justificativa / Base teórica

Este projeto se insere numa dinâmica que prevê uma aproximação entre a Universidade, a Escola e o Museu no sentido de fomentar uma reflexão válida e permanente acerca dos saberes e práticas construídos e postos em circulação por essas entidades educativas. Neste caso a aproximação ocorre através do Curso de Licenciatura em História da UFG/Regional Jataí, de escolas municipais de Jataí e do Museu Histórico de Jataí, Francisco Honório de Campo, englobando, como público-alvo, alunos e professores de História do Ensino Fundamental II, nível que compreende turmas de 6º à 9º anos, das escolas públicas municipais.

Diante dos movimentos recentes de repensar o Ensino de História no Brasil – ação empreendida tanto em nível acadêmico como no âmbito das políticas públicas educacionais – emerge a necessidade de implementar no cotidiano escolar, práticas inovadoras e estimulantes em relação ao processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, lê-se entre outras, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as habilidades esperadas dos alunos ao finalizar o Ensino Fundamental II:

- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito e cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

Espera-se que a “sala de aula” de História se converta em espaço duradouro de estímulo à investigação, à manipulação de documentos, ao cruzamento de dados, vozes e visões que se juntam para corporificar os conteúdos históricos

escolares. Assim, o uso frequente e problematizado de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História se justifica como algo indispensável para a formação crítica, construtiva e cidadã dos estudantes. Acrescente-se o fato da Educação Patrimonial, em âmbito escolar, fazer parte do currículo como tema transversal, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os jovens do ensino básico para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural.

Nesse contexto, consideramos que os bens culturais, sejam eles de natureza material ou imaterial, bens consagrados ou não, possam cumprir a função de mediação no processo de construção do saber através da sua identificação, interrogação, problematização e construção de sínteses de saberes historicamente guiados. Ademais, por se tratar – o patrimônio histórico-cultural – de um tipo específico de linguagem, pressupõe uma aproximação dos sujeitos “aprendentes” em relação a essa linguagem, para compreenderem as formas pelas quais ela comunica certo conhecimento sobre a História. Também para compreender como ela estabelece uma inteligibilidade na comunicação entre o patrimônio histórico-cultural e os alunos e professores de História. Estudar a História através da linguagem patrimonial permite, ao estudante, portanto, uma compreensão muito clara das formas como as pessoas, no seu cotidiano, fazem-se sujeitos da História: ao construírem prédios; confeccionarem vestimentas, ferramentas e utensílios domésticos; ao realizarem festas e rituais; ao expressarem suas crenças e expectativas em lendas, poemas, músicas etc.

A discussão teórico-metodológica realizada neste projeto e que embasará nossas ações e reflexões é ampla e contempla autores e conceitos de diferentes áreas do saber, como: História, Antropologia, Sociologia, Educação. Dessa forma, um dos movimentos que se faz de início, por meio da bibliografia, é a tentativa de compreender a própria noção de patrimônio, que, conforme nos sinaliza Lúcia Lippi Oliveira, trata-se de um conceito que vem do latim *patrimonium* e está associado à ideia de uma propriedade herdada do pai ou de outro ancestral. Assim, a referência a um patrimônio pressupõe a consideração da herança cultural que foi legada do passado por ancestrais. Contudo, a noção de patrimônio remete, também, pela acepção que lhe recobre na atualidade, a um conjunto de bens e práticas elaboradas ou reelaboradas no presente, e que pode ser chamada de “patrimônio vivo”, visto que ecoa de forma vibrante na vida cotidiana das pessoas do presente. A



noção de patrimônio ainda é composta por complexas redes de práticas e significados muito variados, que por sua vez, remetem a outros conceitos que lhe são complementares, a saber: história, memória e identidade (OLIVEIRA, 2008, p. 114).

### **Objetivo geral**

Desenvolver um conjunto de ações voltadas para o público escolar – alunos e professores de História do Ensino Fundamental II – da rede municipal de Jataí, no intuito de contribuir para a melhoria da Educação Básica nesta cidade, através do mapeamento, estudo e (re)apropriação do patrimônio cultural e da história local.

### **Objetivos específicos**

- Construir um espaço de diálogo profícuo e duradouro entre a Universidade, a Escola e o Museu.
- Utilizar a Educação Patrimonial como mediação para o reconhecimento e valorização dos bens culturais e da história local de Jataí, no espaço escolar, propiciando um espaço de (re)construção identitária.
- Aproximar os professores e os estudantes em foco, da linguagem patrimonial e do espaço museal, no sentido de despertá-los para a leitura crítica e estética de objetos e imagens em situação de construção de narrativa histórica.
- contribuir com a melhoria na qualidade do Ensino de História na Educação Básica, nas escolas municipais de Jataí, tendo em vista o uso de metodologias ativas e inovadoras no cotidiano escolar.

### **Metodologia**

Este projeto se assenta numa proposta metodológica que agrega elementos da pesquisa histórica, num primeiro momento, com a Educação Patrimonial, em um segundo, de modo a efetivar possibilidades de estudo e construção de saberes e posturas relacionadas ao patrimônio cultural e história local de Jataí. Assim, na primeira etapa do projeto, as atividades se votarão para: identificação e estudo de bibliografia relativa ao tema a ser desenvolvido no projeto; mapeamento de registros documentais da História de Jataí nos equipamentos culturais de salvaguarda;

identificação e registro dos bens culturais patrimoniais da cidade; coleta de dados nas escolas para melhor embasar adequação da metodologia de execução do projeto.

Já na segunda etapa do projeto, as atividades serão realizadas a partir da metodologia da Educação Patrimonial. Ao se pautar por essa metodologia, há que se considerar quatro etapas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: *observação* (em que se explora, ao máximo, o bem cultural ou tema observado por meio de exercícios de percepção sensorial); *registro* (em se busca fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação por meio de registros tais como: descrições verbais ou escritas, desenhos, fotografias, maquetes, mapas, gráficos etc.); *exploração* (análise aprofundada do bem cultural através de discussões, problematizações, cruzamento com outros dados ou documentos, buscando entendê-lo em suas funções e significados ao longo do tempo); *apropriação* (recriação do bem cultural através de releitura, dramatização e interpretação por meio de diferentes meios de expressão: pinturas, esculturas, teatro, dança, fotografias, painéis, álbuns, músicas, textos, filmes etc.).

## Resultados / Discussão

A partir do movimento de aproximação entre Universidade, Escola e Museu, por meio do projeto aqui proposto, esperam-se, resultados de níveis diferenciados. Entre eles, pode-se apontar de maneira direta, o progresso na formação do aluno bolsista que experimentará, a um só tempo, as atividades de pesquisa histórica associadas à construção do conhecimento histórico no espaço escolar através de metodologias atuais e construtivas, como é o caso da Educação Patrimonial. De maneira indireta compreende-se a valorização da Licenciatura em História, na UFG/Jataí, especialmente por permitir, na segunda etapa de desenvolvimento do projeto, a participação ampliada, como colaboradores, de outros alunos do Curso. Sobretudo, porque existe certa ausência neste Curso em relação às atividades desse caráter.

Como produtos deste projeto, estima-se que seja produzido texto onde se compilará os resultados da pesquisa juntamente com orientações didático-metodológica para os professores. Também será elaborada uma exposição que contará com a colaboração dos alunos e professores das escolas parceiras, do

aluno bolsista e de demais colaboradores que assumam a responsabilidade de pensar sobre e construir novas relações com o patrimônio e a história local jataiense. Do mesmo modo, espera-se que o aluno bolsista envolvido na ação possa desenvolver pesquisa sobre a temática e que esta redunde na produção de textos acadêmicos (resumos e artigos).

## Conclusões

Por se tratar de um projeto inicial ainda não contamos como observações conclusivas.

## Referências bibliográficas

- BOURDIN, Alain. A questão local. Tradução: Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília – DF, IPHAN, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – DF, 1998.
- CHUVA. Por uma história da noção de patrimônio no Brasil. In: IPHAN. Revista do Patrimônio. Histórico e artístico nacional, nº 34, 2012, p. 147-165.
- GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. A retórica da perda. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Iphan, 2002
- GRUMBERG, Evelina. Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial. Brasília – DF: IPHAN, 2007.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBSBAWM, E. & RANGER, T. A Invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Cultura é patrimônio. Um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- POULOT, Dominique. A razão patrimonial na Europa. In: IPHAN. Revista do Patrimônio. Histórico e artístico nacional, nº 34, 2012, p. 27-43.
- REZNIK, Luís. Qual o lugar da história local? Disponível em: <<http://www.historialocal.com.br>> Acesso em: 25 ago. 2012.
- TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: IPHAN, 2012.

## Fonte de financiamento

Esta pesquisa é financiada pelo Programa Bolsas de Licenciatura - Prolicen/UFG.

## **IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: REVELANDO A CIDADE**

Prof. Dr. Regma Maria dos Santos, UFG-Cac, regma.santos@gmail.com.

Maíra Cremonese, UFG-Cac, mairacremonese@gmail.com.

**Palavras-chave: fotografia, documento, ensino de história.**

### **JUSTIFICATIVA**

O ensino de história vem tentando ampliar suas dimensões, em relação as suas práticas de ensino, seja na literatura, na arte ou no cinema. Ampliar a noção de documento é uma questão que vem permeando a historiografia há algum tempo. Precisando, assim, ampliar sua noção de objeto histórico. Ilustrações, esculturas, sons entre outros documentos passam a ser vistos como documentos e necessitam de novos métodos para se ensinar história.

Pesquisas com objetos artísticos podem ser perfeitamente plausíveis se levarmos em consideração o crescente interesse dos historiadores para o campo da cultura. Cinema, quadrinhos, pinturas, esculturas entre outros, são referências para o trabalho do historiador e do professor-pesquisador.

A proposta desse projeto é pensar o uso de diferentes documentos, seus variados suportes e as linguagens pelas quais se expressam e seu uso no ensino de história. Procuramos reforçar a

prática da pesquisa no ensino de história usando a fotografia como fonte para essa pesquisa e intervenção na escola

## OBJETIVOS

- Apresentar a possibilidade de uso da linguagem fotográfica no ensino de história.
- Formular uma relação teórico/prática na qual o documento e sua produção sejam pensados juntamente com a temática especificamente elaborada que é o olhar do fotógrafo sobre a cidade; inserindo nesta dimensão a complexidade das relações cotidianas que se manifestam nos mais diferentes espaços.

## METODOLOGIA

Na nova perspectiva de uma história cultural, a ideia é escrever e entender a história de vários pontos de vista. Este novo método de ensino, pode possibilitar o contato do professor com outras áreas de conhecimento, além de novas reflexões sobre várias áreas como literatura, a comunicação, sociologia, política entre outros.

Nesse mundo contemporâneo é necessário pensar a história a partir de novos objetos e perspectivas sobre o que pode vir a ser documento histórico. A memória não consiste mais somente sobre aquilo que os positivistas um dia consideravam como documentos oficiais que davam veracidade a história. É preciso ampliar a noção de documento para a construção do saber histórico.

O intuito deste trabalho é a necessidade que surge de tentar entender e aprofundar a discussão historiográfica sobre esses novos aliados para a memória e o fato de que eles, como a fotografia, não sejam somente um apoio ilustrativo de análises contextuais, mas que seja em si o próprio documento de pesquisa. O que sempre vemos nos livros didáticos, é que a fotografia serve apenas para ilustrar o tema do texto a ser debatido. O objetivo aqui é focar nessas fotografias e fazer delas um uso expressivo para a história. Nessa linha, pretendo, pela fotografia, e outras fontes que revelam o imaginário dos habitantes da cidade, especificamente, a cidade de Catalão, Goiás.

Walter Benjamin nos mostra, em artigo onde escreve uma “Pequena História da Fotografia”, as dimensões desta questão, citando um texto de Lichtwark de 1907, onde este diz que “Nenhuma obra de arte é contemplada tão atentamente em nosso tempo como a imagem fotográfica de nós mesmos, de nossos parentes próximos, de nossos seres amados.” (Benjamin: 1985, p.103).

Pesquisadores que debatem sobre uso de diferentes linguagens no ensino de história alertam para a importância do uso de imagens para o processo pedagógico. Em seu texto “Livros didáticos entre textos e imagens”, a autora Circe Bittencourt(1997) organiza uma crítica sobre as ilustrações usadas nos livros didáticos chamando atenção para a possibilidade de se utilizá-las de forma crítica e não como meras ilustrações do conteúdo apresentado.

De acordo com Carvalho, Filippi e Lima (2002, p. 11),

Essas novas abordagens valorizam duplamente a fotografia porque dão ênfase não somente aos temas que nela aparecem retratados, mas à forma como esses temas são constituídos. Assim, os atributos técnicos e formais da imagem fotográfica assumem um papel relevante no entendimento de questões ligadas à noção de natureza, cidade, progresso, modernidade, infância, indivíduo, identidade, apenas para citar aqueles temas mais recorrentes.

Na maioria das vezes, a fotografia é limitada para ilustrar um texto verbal. Quando bem escolhidas, funcionam como manchetes de jornais diários, com o intuito de resumir ou desenvolver o que o texto escrito evidenciou. Por ter caráter diferente da documentação escrita, a imagem acaba servindo como vitrine do texto, camuflando informações e interpretações que são próprias dela, alheias ou complementares do texto escrito.

## RESULTADOS/DISCUSSÕES

Com Revolução Industrial chega junto um grande avanço das ciências em seus vários campos. Naquele momento grandes invenções vão surgir influenciando decisivamente os rumos da história moderna.

A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística (KOSSOY, 1989, p. 14).

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmara (Kossoy, 1989). O mundo agora estava se tornando reconhecido, a partir da fotografia. O que antes era passado sobre o mundo em formas verbais e escritas, agora era passado em forma de imagem.

Tinha-se início um novo método de aprendizado, um método real, que possibilitava as pessoas uma maior compreensão do mundo.

O mundo tornou-se de certa forma ‘familiar’ após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica. (KOSSOY, 1989, p.15)

A fotografia vem contribuindo muito, para estudos do período contemporâneo, se tornando objeto de pesquisa ou fonte de documentos para historiadores. A técnica fotográfica foi criada em meados dos anos 30 do século XIX, alguns anos mais tarde passou a ser comercializada por um de seus inventores, Daguerre, e foi aperfeiçoada ao longo dos anos se tornando um suporte material de imagem muito comum e usual na sociedade atual.

## CONCLUSÕES

A fotografia pode fornecer uma infinidade de informações, de forma visual, para uma melhor compreensão do passado em seus variados aspectos. No entanto, por muito tempo, a fotografia, não havia alcançado o *status* de peça de acervo” (Kossoy, 1989), muito menos compunha o seu lugar como documento, pois no seu significado tradicional, sempre significou o documento escrito, manuscrito e impresso.

Para Kossoy (1989), dois motivos levam a isso: um aprisionamento à tradição escrita e as próprias dificuldades que o historiador encontra, entre as quais as questões envolvendo a realidade fotográfica, das diferentes visões originadas das diferentes formações dos pesquisadores e da necessidade de outras fontes para complementar a pesquisa.

Segundo Kossoy (1989), para os estudiosos da história social, das mentalidades e de seus variados gêneros, “são as imagens documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado”, mas jamais devem ser meras ilustrações de textos.

A capacidade de registrar os momentos e situações variadas, fez com que a fotografia se tornasse uma fonte de grande importância de estudo da sociedade contemporânea. A fotografia como forma de cultura se tornou objeto de estudos de antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais. Os historiadores também se apropriaram da fotografia como fonte documental, mas sempre indagando que conhecimento histórico a fotografia produz.

O historiador precisa sempre se perguntar o que está sendo fotografado, no intuito de compreender *por que* e *para que* algumas fotografias foram produzidas. Sempre uma foto será reproduzida com algum objetivo, é necessário ao historiador compreender que objetivo é esse. Para os historiadores, se faz necessário selecionar as fotos, e estas precisam ser datadas e reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, para que a fotografia se transforme em fonte histórica e tragam informações que possam se articular com outras fontes.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia**. In: Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BITTENCOURT, Circe. Maria Fernandes. Ensino de Historia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004
- BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (orgs). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CARVALHO, Vânia Carneiro de; FILIPPI, Patrícia; LIMA, Solange Ferraz de. **Como tratar coleções de fotografias**. São Paulo: Arquivo do Estado; Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1990. p. 535-553.
- ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.



## ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ISRAELÂNDIA E DE ITAGUARI

Mônica Angélica de O. MARINHO (bolsista)  
Suely FERREIRA (orientadora)

Palavras-chave: PAR, IDEB, qualidade, educação

A pesquisa buscou verificar como os municípios de Israelândia e de Itaguari estão se apropriando das políticas educacionais referentes ao Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>1</sup> e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e quais são seus efeitos na rede municipal de educação. A opção da escolha dos municípios de Itaguari e de Israelândia para a investigação ocorreu pela diferença significativa do desempenho de ambos em relação ao IDEB<sup>2</sup>. Nesse sentido, analisou-se: o cenário educacional dos municípios mediante a coleta de dados nos sites do MEC e IBGE; o processo de institucionalização do sistema de ensino nos municípios e sua relação com o desempenho no IDEB; as solicitações realizadas pelos gestores municipais por meio do PAR e sua relação com as metas alcançadas no IDEB. De acordo com os dados analisados, desde o ano de 2007 até 2011, o município de Itaguari vem superando a meta estabelecida pelo governo federal em relação ao IDEB e, inclusive, o município ultrapassou a média nacional que é 5.0, ou seja, Itaguari alcançou nota 6.2, índice bem acima da meta projetada que foi 4.8 para o ano de 2011. Já Israelândia não conseguiu alcançar o índice estipulado, apesar de o município estar elevando seu desempenho. A meta estipulada em 2011 foi 4.8 e o município atingiu 4.6. Ao comparar os dois municípios, verifica-se que Israelândia possui um desempenho inferior no IDEB e um quantitativo de professores sem formação superior significativamente maior que Itaguari, o que pode indicar uma variável importante em relação ao desempenho diferente dos dois municípios. Os

<sup>1</sup> O PAR é um programa estratégico do PDE que visa à melhoria da qualidade da educação, sendo consubstanciado com metas para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Estrutura-se em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e de Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

<sup>2</sup> O IDEB na perspectiva do governo gera uma “política de responsabilização” que direciona o trabalho com ações que levarão a resultados positivos e, consequentemente, na busca da educação de qualidade. Ainda nessa visão, o IDEB procura aferir a qualidade da educação básica juntamente com as escolas e os gestores na busca de elevar o desempenho e o rendimento dos alunos.

dados demonstram também que apesar de Itaguari possuir maior taxa de reprovação e maior quantidade de alunos por sala, o IDEB desse município, é bem superior ao de Israelândia. Esses dados indicam a necessidade de uma análise mais aprofundada de diversas variáveis, além do IDEB propriamente dito, para refletir sobre a efetiva elevação da qualidade. Outra questão são as variáveis de aprovação e de reprovação que interferem na nota do IDEB, porém, aprovar mais não indica que os alunos aprendem mais, uma vez que Israelândia aprova mais, reprova menos, possui menor quantidade de alunos por sala e um desempenho insatisfatório no IDEB. Já em relação à taxa de distorção idade/série, os índices são igualmente expressivos, tanto Israelândia quanto Itaguari apresentam 4.6%, fato que demonstra um expressivo desafio que deverá também ser enfrentado pelos dois municípios. Os municípios de Itaguari e de Israelândia possuem praticamente a mesma quantidade de documentos legais e a existência de órgãos que sinalizam a construção da institucionalização do Sistema Municipal de Educação (SME)<sup>3</sup>. O único órgão que Itaguari possui e que não consta em Israelândia é o Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Nesse sentido, em tese, o processo de institucionalização do SME deveria possibilitar maior sistematização no planejamento, na gestão, na organização e nas políticas educacionais municipais que poderiam assegurar melhoria no atendimento da oferta da educação pública e gratuita no âmbito do município. Um documento importante nesse processo que não consta nos dois municípios é o Plano Municipal de Educação que estabelece políticas, objetivos e metas para a educação no âmbito municipal e, nesse sentido, sinaliza fragilidades no planejamento educacional dos municípios. Para a realização do PAR, o gestor municipal elabora um diagnóstico da realidade da educação municipal para solicitar apoio técnico e financeiro da União. Os PARs são elaborados compreendendo quadro áreas: Práticas Pedagógicas, Gestão Educacional, Formação de Professores, Infraestrutura Física. Em relação ao PAR de Israelândia verificou-se que o município não fez nenhuma ação referente a dimensão Práticas Pedagógicas, solicitando recursos financeiros específicos para as unidades escolares nas dimensões da Gestão Educacional e da Infraestrutura Física, priorizando portanto, a

<sup>3</sup> Os documentos analisados foram: Lei municipal de criação do Sistema Municipal de Educação (SME); Plano de Educação; Lei Municipal de criação do Conselho Municipal de Educação (CME); Portaria de criação do Comitê Local do Compromisso (CLC); Lei de criação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; Lei de criação do Conselho escolar; Lei de criação do Plano de Cargos e Salários para os profissionais da educação.

área da infraestrutura, como solicitações para a implantação de laboratórios de informática, conexão a rede mundial e salas multifuncionais, bem como acessibilidade. Já Itaguari fez solicitações em todas as dimensões priorizando a disponibilização de kits e de capacitação de professores, de conselheiros e da equipe da Secretaria Municipal de Educação, priorizando a capacitação dos profissionais. O regime de colaboração entre União e municípios via PAR nos municípios de Israelândia e de Itaguari demonstram a necessidade do aprofundamento da cooperação financeira e técnica para que ocorra uma transformação significativa na educação. O fato dos municípios alcançarem ou aproximarem da meta estipulada pelo IDEB, por si só, não se constitui em uma mudança expressiva para elevar efetivamente a qualidade da oferta da educação pública, pois, inúmeras outras variáveis devem ser consideradas ao buscar elevar a qualidade da oferta da educação pelo Sistema Municipal de Educação. Não resta dúvida que as medidas de cooperação entre governo federal e municípios mediante o apoio técnico e financeiro possibilitado pelo PAR contribui em parte com a melhoria dos inúmeros problemas enfrentados pelas redes municipais, como por exemplo melhoria na estrutura física da rede e da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, porém, é apenas o início de uma caminhada para diminuir as expressivas desigualdades da oferta da educação pública, gratuita e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, Marília Fonseca. S. V. O PAR como indutor de planejamento. Campo Grande: *Série – Estudos* n.34, p. 61 – 74, jul ./ dez. 2012
- ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. O Contexto escolar e indicadores educacionais. São Paulo; *Educ. Pesq.* v. 39, n. 1 p. 177 – 194, jan./mar; 2013.
- BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Rede municipal urbana, anos iniciais e IDEB alcançado e projetado. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 22 Agosto 2014.
- \_\_\_\_\_. Dados dos anos iniciais da rede municipal urbana de aprovação, reprovação e distorção idade/série de Israelândia e Itaguari 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em: 22 de Agosto 2014.
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cenário dos municípios.

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 22 Agosto 2014.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Documentos do PAR. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> Acesso em: 22 de Agosto.

\_\_\_\_\_. MEC. Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014: guia prático de ações. Novembro de 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174) Acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Orientações para elaboração do plano de ações articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014). Versão Preliminar. Setembro 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174) acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Instrumento Diagnóstico - PAR Municipal 2011 – 2014. 6º versão – maio 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=174). acesso em: 21 ago. 2012.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em < [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)> Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia>. Acesso em: 19 junho 2014.

\_\_\_\_\_. Índice de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br> Acesso em: 21 junho 2014.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 22 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)

. acesso em: 22 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *LDB*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Edição. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 15.03.2012.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *RBEP, bras. Est. pedag.* Brasília, nº 236, v. 94, p. 100-124, jan./abr. 2013.

Krawczyk, Nora Rut, O PDE Novo Modo de Regulação Estatal. Campinas; *Caderno de Pesquisa* v. 38, n. 35, p 797- 5 set./dez. 2008.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-55, out. 2007.

TAVARES, Tais Moura. *Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões*. Educar, Curitiba, n. 22, p. 241-526, 2003. Disponível em: [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2182/1834](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2182/1834). Acesso em: 20. Set. 2012 .

Fonte de Financiamento: CNPQ

## CULTURA AFRICANA E ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Morgana Abranches Bastos, LPEQI-IQ, [morganabbranches@hotmail.com](mailto:morganabbranches@hotmail.com)

Anna Maria Canavarro Benite, LPEQI-IQ, [anitabenite@gmail.com](mailto:anitabenite@gmail.com)

**Palavras-chave:** Ensino de Química, Cultura africana

### JUSTIFICATIVA/BASE TEÓRICA

Este trabalho analisa extratos de discursos, gravados em áudio e vídeo e transcritos em 192 turnos, de uma intervenção pedagógica no ensino de química para o 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Goiânia, envolvendo uma discussão com os alunos sobre racismo, as raízes históricas do racismo no Brasil a partir da diáspora africana e os conceitos químicos abarcados no estudo das propriedades dos metais, o que contribui, portanto, na implementação da lei 10.639/03 no ensino de Química. Discutiu-se com os discentes a partir de recursos imagéticos e dados estatísticos oficiais, como do IBGE e IPEA, sobre o racismo no Brasil. Na análise conclui-se que os alunos não sabiam muito no que tange a escravidão no Brasil, o que os levavam ao entendimento de que não poderia haver racismo no Brasil, uma vez que a maioria da população se autodeclarou como afrodescendente. A partir desta discussão e relacionando-a aos conhecimentos dos povos africanos pode-se partir para ao ensino das propriedades dos metais que faz parte do currículo do 9º ano. Os resultados mostraram que os alunos se apropriaram dos conceitos explorados na intervenção pedagógica, mostrando, portanto, que é viável ensinar química e ainda falar de relações étnico-raciais, incluindo-se assim o

legado dos povos africanos e desconstruindo-se a ciência hegemônica: branca, europeia, masculina e assim a desmistificando. Em nossa intervenção buscou articular o ensino de ciências com a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando suas contribuições e sua importância. Com essa intervenção busca-se reconstruir as relações étnico-raciais entre os alunos bem como a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, não só de história, mas também no ensino de Química aplicado ao contexto apresentado aos alunos.

Sintetizando melhor o assunto do presente projeto, de acordo com Santos (1990), a ideia de que existem raças é um produto social, assim como os estereótipos de cada raça em que se dividiria a espécie humana. Portanto, segundo o autor, o racismo é a suposição de que há raças e a conseguinte atribuição biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma forma de dominação de um grupo e também justificativa para tal dominação baseada apenas no fenótipo, ou seja, pura ignorância.

A ideia de democracia racial, ressignifica o conceito de miscigenação, que, no fim do século XIX era visto de forma pejorativa. Neste século, o Brasil miscigenado era visto pela Europa, como um país de gente híbrida, feia, degenerada, que abrigava um tipo indefinido de ser humano, deficiente no corpo e no intelecto, seres atrasados. Para fugir dessa imagem negativada e conseguir ser reconhecido como nação, o Brasil enxerga no branqueamento a possibilidade de apagar o sangue negro que corria nas veias da mestiça população brasileira. Embranquecer era uma alternativa para o país tornar-se nação, e isso fez com que um aspecto meramente biológico como a mestiçagem ou miscigenação ganhasse tal importância político-ideológico que, do sucesso da política do embranquecimento dependeria o processo de homogeneização biológica fundamental para a construção da identidade nacional. (SILVA, 2012)

Dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) constataram que negros e pardos são maioria no Brasil, mais especificamente 50,7% do total de brasileiros autodeclarados. Fruto de lutas históricas do movimento negro, em 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-Brasileira nos currículos.

Assumidos estes pressupostos e visando operacionalizar a lei 10.639/03, o presente trabalho tem como objetivo planejar e desenvolver uma intervenção



pedagógica sobre propriedades físicas e químicas dos metais como também uma discussão sobre as estruturas de base da matéria a partir da discussão do racismo no Brasil, desde a chegada dos africanos aqui escravizados, pensando numa ciência não para o sujeito universal, ou seja, não apenas branca, nem apenas europeia e não somente masculina.

## OBJETIVOS

Diante do que foi exposto e visando operacionalizar a lei 10.639/03 o presente trabalho tem como objetivo planejar e desenvolver uma intervenção pedagógica sobre propriedades físicas e químicas dos metais como também uma discussão sobre as estruturas de base da matéria a partir da discussão do racismo no Brasil, desde a chegada dos africanos aqui escravizados, pensando numa ciência não para o sujeito universal, ou seja, não apenas branca, nem apenas europeia e não somente masculina, e contribuindo assim para a formação de professores de química, capazes de operacionalizar a lei.

## METODOLOGIA

Esta investigação obedeceu as seguintes etapas: **1)** planejamento conjunto entre o professor formador (PF) e os professores em formação inicial (PQ1, PQ2, PQ3 e PQ4) das atividades desenvolvidas no ensino em química com a abordagem em caráter interdisciplinar, baseando-se em aspectos da Lei 10.639/2003; **2)** ação pedagógica dos PQ1, PQ2, PQ3 e PQ4 em sala de aula; **3)** análise da dinâmica discursiva do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de química associados ao tema principal discutidos nas aulas utilizando a técnica da análise da conversação (MARCUSCHI, 2007).

## ANÁLISE DE DADOS

A seguir O Quadro 1 é um mapa de atividades que sistematiza o desenvolvimento da IP que foi dividido em 4 momentos são apresentados a IP intitulada: “***Balanceamento de reações químicas: uma discussão a partir da diáspora africana***” desenvolvida em 19 de novembro de 2013 onde foram produzidos 192 turnos de discurso.

### Quadro 1 - Mapa de atividades

#### ETAPA



|                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tempo Utilizado</b>                                   | 02 aulas de 50 minutos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Desenvolvimento</b>                                   | <p>No <b>primeiro momento</b> foram utilizados dados do último censo do IBGE que caracterizam o racismo no Brasil e a marginalização da comunidade negra brasileira para estabelecer elo com o pensamento concreto dos alunos provocando a discussão.</p> <p>No <b>segundo momento</b> caracterizamos a influência da diáspora africana da constituição da sociedade brasileira remontando as raízes históricas do racismo no Brasil desde a escravidão.</p> <p>No <b>terceiro momento</b> foi apresentada a Figura III (vide anexo) e abordamos a identidade dos vários povos da diáspora e sua importância para a economia do Brasil no chamado Ciclo do Ouro. Incitamos a discussão sobre que processos químicos poderiam ser observados na figura. A partir desta produção cultural imagética que documenta a história da sociedade foi possível estabelecer o diálogo sobre os conceitos químicos de: propriedades dos metais, elemento, átomo, substância, mistura e separação de misturas.</p> <p>No <b>quarto momento</b> apresentamos o conceito de reação química a partir das Leis das Proporções Definidas e de Conservação das Massas. Discutiu-se ainda sobre a conservação da matéria e o significado da palavra estequiometria.</p> |
| <b>Objetivos</b>                                         | <p>Discutir o racismo no Brasil e desconstruir a ideia de ciência apenas branca e masculina e europeia, ou seja, apresentar a ciência de matriz africana. Compreender o conceito de reações químicas e balanceamento de reações.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Estratégia de Avaliação da Apropriação Conceitual</b> | As aulas ministradas foram gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise da conversação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

A partir dos resultados é possível considerar que a IP planejada e desenvolvida representou o contato consciente com as Tecnologias Africanas tecidas no Brasil e esse pode ser um novo universo de possibilidades para a apresentação de uma ciência não hegemônica e eurocêntrica para uma sociedade multicultural como é a sociedade brasileira também possibilitou fomentar o diálogo entre as diferenças, questionar discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tencionar conteúdos pré-estabelecidos, instituir um processo de constituição de professores sensíveis a diversidade cultural e capazes de (re) criar práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades; respeito pelas diversas culturas e compreender as especificidades e a complexidade do tratamento da temática como eixo configurador de uma proposta de ensino e aprendizagem para o ensino de Química.

Essa proposta representou uma alternativa para apresentação de uma ciência química não universal: branca, masculina, de laboratório e europeia. Como mediadores do conhecimento químico, somos os responsáveis por sua apresentação e fazer no primeiro momento, ou seja, em 9º ano parece contribuir para desconstruir o racismo científico. Importa considerar que a aquisição de

conhecimentos científicos legitima lugares sociais e assim nossos resultados parecem apontar para o fato de que os sujeitos da investigação puderam reconhecer a comunidade negra brasileira nos ambientes de produção científica e tecnológica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sérgio et al. A criminalidade negra no banco dos réus. Desigualdade no acesso à justiça penal
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil.
- ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- CUNHA, Lázaro. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal.
- FERREIRA, Márcio Carvalho C., A Influência Africana No Processo De Formação Da Cultura Afro-Brasileira.
- GOMES, N. L. Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, 2003.
- HODSON, D. Teaching and Learning about Science. SensePublishers, Rotterdam, 2009.
- JUNIOR, Almir de Oliveira; LIMA, Verônica Couto de Araújo. Violência letal no Brasil e vitimização da população negra: Qual tem sido o papel das polícias e do Estado?
- JUNIOR, Henrique Cunha, Tecnologia Africana na Formação Brasileira. Rio de Janeiro, CEAP, 2010.
- MACHADO, Carlos. Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. Ed. Bookss, 1ºed. 2014.p. 36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1999.
- NORITAMI, Joana. Herança colonial, instituições e desenvolvimento: um estudo sobre a desigualdade entre os municípios brasileiros.
- ONOFRE, Joelson Alves, Repensando A Questão Curricular: Caminho Pra Uma Educação Anti-Racista.
- SANTOS, Joel Rufino dos. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. Lei 10.639/03: Por uma educação antirracismo no Brasil.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1983. P. 23.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN UFG E CAPES.

## ATITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS REFLETIDAS NAS PRÁTICAS ESCRITAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nathalia Pereira de Oliveira SOUSA

Tânia Ferreira REZENDE

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Atitude Sociolinguística; Prática escrita.

### 1. Justificativa / Base teórica

Como uma das ações do projeto de pesquisa intitulado “Atitudes sociolinguísticas e posturas políticas balizadoras das práticas escritas nas aulas de Língua Portuguesa”, sob a coordenação da Professora Tânia Ferreira Rezende, na Faculdade de Letras/UFG, essa pesquisa foi desenvolvida com os/as professores/as, alunos e alunas, além de outros/as funcionários/as, como secretárias e bibliotecárias, de uma escola tradicional da rede pública de ensino de Goiânia. Nossa intenção com a pesquisa foi refletir sobre as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas (linguísticas e educacionais) de professores/as e estudantes diante dos conflitos existentes entre as normas linguísticas denominadas de *padrão-escolar*, ensinada na escola, na disposição (BOURDIEU, 2013), de motivação ou resistência, desses sujeitos para lidar com as práticas escritas na escola.

Este estudo foi motivado pelas reflexões levantadas no projeto “Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em uma perspectiva histórico-sócio-cultural” (SOUSA, 2013), desenvolvido no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, também sob a coordenação da Professora Tânia Ferreira Rezende, onde verificamos se as concepções de *linguagem*, de *variação linguística* e de *ensino* de Língua Portuguesa, observadas nas práticas de sala de aula dos professores, bem como se *o tratamento da variação linguística*, em sala de aula, pelos sujeitos da educação, refletiam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) para o Ensino Fundamental.

Naquele estudo, percebemos que passados 15 anos da publicação dos PCN-LP são mantidas ainda muitas das concepções e práticas superadas, ou na tentativa de trabalhar propostas mais inovadoras, as posturas e atitudes reveladas nas práticas dos professores refletem às velhas concepções de tratamento do ensino de língua materna. Há um conflito entre concepções modernas e tradicionalistas de tratamento e ensino de língua materna. As práticas dos professores revelaram posturas e atitudes que refletiam às velhas concepções de língua e linguagem tomadas como sinônimas, como se houvesse homogeneidade em seus sistemas e usos sociais, subjacente às prescrições normativas da gramática tradicional. A variação linguística é tomada como erro, assim o tratamento dispensado à

variação em sala de aula tende a desvalorização das variedades linguísticas dos alunos, com atitudes preconceituosas decorrentes do valor atribuído às variedades *não-padrão* e pelo tratamento inadequado da relação entre prática escrita e prática oral de língua, no que se refere às variações.

Diante desses conflitos existentes entre as normas linguísticas denominadas de *padrão-escolar*, ensinada na escola, e do tratamento inadequado da relação entre prática escrita e prática oral de língua, deu-se a motivação de verificarmos a possível correlação entre as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas de professores/as e estudantes na disposição (BOURDIEU, 2013), de motivação ou de resistência, para lidar com as práticas linguísticas escritas na escola.

Atualmente, sob orientação dos PCN-LP (1997), o ensino de língua, no que se refere à prática linguística na escola, deve dar-se através de textos (falados ou escritos), devido a sua potencialidade exploratória no tratamento de inúmeras questões linguísticas.

Acreditamos que, no processo de ensino e aprendizagem, as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas dos sujeitos envolvidos refletem suas concepções da relação entre língua e linguagem, portanto entre sistema e uso, e, assim, provocam motivação ou resistência em relação à prática escrita, sendo, desse modo, determinantes para o seu sucesso ou não.

Considerando que o aluno já domina a modalidade falada da língua e que sua capacidade comunicativa já se encontra muito bem desenvolvida quando chega à escola; cabe à escola, sobretudo, ensiná-lo a modalidade escrita da língua. Para isso, acreditamos ser fundamental, por parte do professor de Língua Portuguesa, um tratamento adequado das variações linguísticas socioculturais e da relação entre prática escrita e prática oral de língua. Como indica Neves (2010: 154), citando Halliday (1994),

“levando-se em conta as funções de linguagem predominantemente acionadas, a fala, em princípio, ativa privilegiadamente a função interpessoal, enquanto a escrita ativa privilegiadamente a função ideacional, pois, na própria motivação, a fala se orienta predominantemente para o ouvinte, e a escrita, para a mensagem”.

Nesse sentido, a produção linguística oral e a produção linguística escrita, em suas respectivas modalidades, apresentam características organizacionais peculiares a cada modalidade, que servem para determinadas e específicas funções comunicativas.

Considerando a escola como uma agência de letramento, com o papel de ensinar a ler e escrever (em português, na norma padrão), nesse estudo verificamos quais as atitudes e posturas dos/as professores/as com relação ao uso e ao ensino de Língua Portuguesa,

levando em conta as concepções dos/as professores/as de fala e escrita e de linguagem e ensino de línguas refletidas em suas práticas didático-pedagógicas.

## 2. Objetivos

Com este trabalho, investigamos se havia correlação entre as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas de professores/as e estudantes e a disposição (BOURDIEU, 2013), de motivação ou de resistência, para as práticas linguísticas escritas, em uma escola tradicional da rede pública de ensino de Goiânia.

De modo específico, buscamos: i) identificar as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa; ii) evidenciar o reflexo das atitudes sociolinguísticas e das posturas sócio-políticas dos sujeitos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa nas disposições dos/as estudantes para as práticas linguísticas escritas na escola; iii) traçar um paralelo entre as semelhanças e as diferenças entre as atitudes sociolinguísticas dos/as professores/as, com relação ao uso e ao ensino da Língua Portuguesa.

## 3. Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto, foram feitos estudos bibliográficos acerca da literatura recente sobre atitude e postura; concepções de linguagem, fala e escrita e concepções de ensino.

Para verificar se havia correlação entre as atitudes sociolinguísticas e as posturas sócio-políticas de professores/as e estudantes e a disposição (BOURDIEU, 2013), de motivação ou de resistência, para as práticas linguísticas escritas na escola, participamos de aulas de Língua Portuguesa acompanhando quatro professoras diferentes; de modo que pudemos perceber quatro posturas diferentes, em sala de aula. Vivenciamos a rotina da escola, durante o primeiro semestre de 2014; realizamos pesquisa participante de base etnográfica e acompanhamento do processo pedagógico em sala de aula e em outros espaços da escola; além de entrevistas abertas e interativas, com questionamentos básicos, re-orientados durante as entrevistas, a fim de acessar as crenças que amparam os comportamentos e as atitudes dos/as professores/as em suas práticas pedagógicas, na escola. Entrevistamos, também, estudantes, das diferentes turmas acompanhadas, com a finalidade de elucidar os sentimentos e as atitudes, de motivação ou de resistência, em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente em relação às práticas escritas.

Entendemos a escola como espaço humano, social, cultural e político, como espaços de lutas e de interações, como espaço dos conflitos e das soluções nas relações e interações

sociais interpessoais daí a importância de um estudo etnográfico da realidade escolar. Desse modo, nossos estudos se desenvolveram sob uma orientação sociolinguística e pragmática e a reflexão das experiências vividas e narradas são fundamentadas na variação linguística de Labov (1972; 2001), na Teoria da Prática, de Bourdieu (1998; 2007), nas concepções de distinção sociocultural, de Bourdieu (2007). Nosso trabalho se restringiu à problematização das questões e reflexão sobre a situação sociolinguística da comunidade escolar.

#### 4. Resultados / Discussão

Sabendo que a educação é considerada o espaço privilegiado de construção e fixação de práticas sociolinguísticas (HANKS, 2008; BOURDIEU, 2013) norteadoras e mediadoras das interações sociolinguísticas e interculturais e que a escola, nesse sentido, é o lugar da modelagem e remodelagem das práticas sociolinguísticas, entendemos o ensino de língua como o acontecimento dos encontros entre diferentes práticas sociolinguísticas – é a arena onde os conflitos ideológicos, sociolinguísticos e interculturais se instauram.

Desse modo, a tradição social e escolar brasileira concede à escola o papel de modelar as práticas linguísticas, de forma mais acentuada as práticas escritas, visando à uniformização dos usos linguísticos, por meio da aprendizagem das regras de uso escrito da língua.

Nesse processo de modelagem das práticas linguísticas, surgem os PCN (1997) com uma proposta de ensino mais reflexivo acerca de língua(gem). No entanto, em nossos estudos, percebemos que a realidade na sala de aula é bem diferente. Apesar de os PCN (1997) orientarem o *raciocínio* e a *reflexão*, de modo geral, as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa ainda priorizam o reconhecimento das estruturas e as regras cristalizadas da língua e daquilo que é *certo* ou *errado* no uso dela.

Acompanhando diferentes aulas de LP, em diferentes turmas, com diferentes professoras, pudemos perceber que as turmas em que tivemos uma postura de valorização da reflexão sobre a língua e a linguagem contribuíam para a positivação das atitudes e das posturas com relação ao uso e ao ensino da Língua Portuguesa.

#### 5. Conclusões

Com a realização deste estudo, concebendo a educação como processo e a escola como espaço de (re)construção e fixação de práticas sociolinguísticas, percebemos o quanto é importante a positivação das atitudes sociolinguísticas e das posturas sócio-políticas (linguísticas e educacionais) de professores e alunos, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, para alcançar o sucesso da aprendizagem

das práticas escritas e faladas e o domínio do uso da língua na escola e na comunidade de participação social.

Aprendemos que a disposição, de motivação ou de resistência, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e às práticas linguísticas escritas estão diretamente relacionadas às atitudes sociolinguísticas e às posturas sócio-políticas de professores/as e alunos/as com relação ao uso e ao ensino da Língua Portuguesa.

A partir dos estudos e reflexões levantadas, esperamos que haja alternativas mais democráticas e reflexivas no ensino de Língua Portuguesa e nas práticas escritas na escola, entendidas como conteúdo escolar e como práticas sociais e culturais, através de um processo de ensino e aprendizagem da escrita, que seja libertador (FREIRE, 2001). Entendemos que a posituação das atitudes com relação às variedades socioculturais da língua e para a valorização étnica, social e cultural das comunidades de fala de sujeitos em processo de inclusão social e educacional acaba por diminuir a insegurança linguística, aumentando a auto estima e colaborando para a construção da autonomia desses sujeitos.

#### 6. Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2ª ed., Porto Alegre: Zouk, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 3ª ed., Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF. [on line]
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- HANKS, W. F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- NEVES, M. H. de M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- REZENDE SANTOS, T. F. *Das trilhas do ouro aos trilhos de ferro: entrada e difusão da língua portuguesa em Goiás*. Projeto de Pesquisa, PRPPG/UFG (2008-2011).
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. IN: *Alfabetização e letramento*. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOUSA, N. P. O.; REZENDE SANTOS, T. F. *Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em uma perspectiva histórico-sócio-cultural*. Prolicen, 2013.

Fonte de financiamento: Programa de Bolsa Prolicen, no período de agosto de 2013 a agosto de 2014.



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VISÃO DE CIÊNCIA E CIENTISTA ENTRE GRADUANDOS DOS  
CURSOS DE LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA UFG**

Nathália Vieira SILVA<sup>1</sup>

Jenyffer Soares Estival MURÇA<sup>2</sup>

Bruce Sanderson Prado FREITAS<sup>3</sup>

Profa. Dra. Andréa Inês GOLDSCHMIDT<sup>4</sup>

Palavras-chaves: Natureza da Ciência, Concepções, Ensino em Ciências, Ciência

**JUSTIFICATIVA**

É incontestável que a ciência deixou de ser um assunto meramente de cientistas, e diz respeito aos cidadãos em geral, sendo notável que o Ensino de Ciências, passa por uma crise de abrangência mundial (POZO e GÓMEZ CRESPO, 1998) onde se nota a persistência de visões equivocadas sobre a natureza do conhecimento. Porém, há que se considerar que, muitas vezes, os próprios professores podem ter visões deformadas sobre a Natureza da Ciência (NdC) e sobre suas relações com a sociedade e a tecnologia, o que alguns autores chamam de visões inadequadas (VIEIRA e MARTINS, 2005).

Segundo Cachapuz *et al.* (2011), a NdC pode contribuir para que os cidadãos possuam um arcabouço mínimo de conhecimentos científicos para problematizar as relações estabelecidas entre a Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). Assim, a NdC configura-se assim como caminho para a educação científica.

Nesse contexto, considerando que os licenciandos da área de Ciências serão os sujeitos que auxiliarão a divulgar e construir estas ideias a um grande grupo de indivíduos, compreendemos que eles terão a possibilidade de questionar as diversas visões e representações de Ciência que são veiculadas na sociedade, sobretudo pelos meios de comunicação. Possuirão ainda a viabilidade de levar seus

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia– GO,  
e-mail do autor: nathaliavs.95@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia– GO  
e-mail do coautor: jenyfferstival@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade de São Paulo – Cidade Universitária – SP  
e-mail do co-autor: bruccesanderson@gmail.com

<sup>4</sup>Universidade Federal de Goiás – Campus Samambaia– GO  
e-mail do coautor: andreainesgold@gmail.com



futuros discentes à reflexão sobre o papel da Ciência na vida cotidiana. Desta forma, é oportuno garantir que os futuros profissionais da educação adquiram uma compreensão adequada da NdC (PETRUCCI; DIBAR e URE, 2001).

## OBJETIVOS

Objetivamos com este trabalho identificar a presença de diferentes concepções sobre NdC e a imagem de cientistas de acadêmicos dos cursos de graduação (licenciatura) em Ciências Biológicas e Química, da Universidade Federal de Goiás, da cidade de Goiânia, Goiás, Brasil.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com graduandos dos cursos de Ciências Biológicas (licenciatura) e Química (licenciatura), integral e noturno, na Universidade Federal de Goiás (UFG, GO). Foram pesquisadas 78 graduandos de Ciências Biológicas (30%) e 43 graduandos da Química (33,1%), de diferentes semestres, desde que a partir do quarto semestre.

A investigação se deu em sala de aula, através da aplicação da ficha de investigação. Esta constou de um questionário, composto de duas partes: (1) informações gerais dos sujeitos (gênero, curso, disciplina com abordagem epistemológica da Ciência cursada, semestre e turno do curso), não sendo requisitado os nomes para garantirem o sigilo dos participantes; e (2) solicitação da representação por desenho, de Ciência. Não houve qualquer tipo de explicação e foi permitido o uso de linguagem escrita complementar aos desenhos, se assim os participantes desejassem. O tempo para fazer o desenho foi cronometrado em um (01) minuto.

As folhas foram recolhidas e posteriormente analisadas, seguindo a proposta de análise de desenhos de BÖER (1993, 1997). O processo utilizado para compreender o pensamento dos acadêmicos sobre a temática foi realizado de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000).

Os desenhos foram analisados individualmente (pré-análise). A triangulação dos dados se deu entre os quatro pesquisadores, para a partir de uma análise individual, seguida de discussões em grupo, pudessem se chegar aos grupamentos

representativos nas imagens produzidas e posteriormente as categorias.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos que os dois cursos apresentam em sua formação, disciplinas nos primeiros anos do curso (primeiro semestre para as Ciências Biológicas e no terceiro e quarto semestres para o curso de Química – terceiro para o curso diurno e quarto para o curso noturno). Constatamos, que diferentemente da disciplina oferecida para o curso de química, a ementa da disciplina Filosofia da Ciência, no curso de ciências Biológicas, não faz nenhuma menção sobre a relação das discussões epistemológicas e a formação de professores. Este ponto sem dúvida é crítico, uma vez que as concepções e crenças dos professores sobre a natureza da Ciência influem na forma como veem o processo ensino/aprendizagem, influenciando consequentemente suas práticas docentes. De acordo com Luffiego et al (1994), a incorporação de um maior conteúdo de História, Filosofia e Sociologia da Ciência nos currículos pode contribuir para a humanização do ensino científico, facilitando a mudança de concepções simplistas sobre a ciência para posições mais relativistas e contextualizadas sobre esse tipo de conhecimento.

A análise global das informações provenientes da totalidade dos participantes de acadêmicos em formação docente nos cursos de Ciências Biológicas e Química, permitiu estabelecer duas classes (domínios) principais de análise: (1) Ciência representada pelo ambiente que a compõe e (2) Ciência representada pela presença ou não do cientista.

Analisando-se o primeiro domínio de análise, estabelecido como o ambiente em que a Ciência ocorre, foi possível reconhecer as seguintes categorias: laboratório e/ou sala de aula; natureza (elementos naturais bióticos); natureza (elementos geofísicos - abióticos); Natureza (elementos do universo); e elementos materiais (construções e/ou recursos tecnológicos). Dentro deste domínio, verificamos diferenças entre os cursos. Percebemos que a associação da Ciência a um ambiente específico, apesar de significativa para os dois cursos pesquisados, a porcentagem foi maior entre os estudantes de Ciências Biológicas (80,8%) se comparado com os resultados da Química (68,8%).

Dentre as cinco categorias de ambientes representados pelos acadêmicos da Biologia, o ambiente o “Laboratório e/ou Sala de Aula” (46,1%), “Natureza – Elementos Naturais Bióticos” (39,7%) e o “Natureza – Elementos do Universo” (32,1%) foram destaque, demonstrando que esses ambientes são para estes estudantes, locais em que a Ciência se desenvolve. Os resultados mostraram que a visão dos ambientes em que Ciência ocupa não é tão ampla.

Para os acadêmicos de Química os ambientes mais frequentes foram o “Laboratório e/ou Sala de Aula” (41,9%) e “Natureza - Elementos do Universo” (32,6%). Salientamos ainda que o ambiente “Natureza – Elementos Naturais Bióticos” (2,3%) foi pouco evidenciado por estes discentes. Os acadêmicos do curso de Química pouco enxergam a relação deste ambiente com a Ciência. Já no curso de Ciências Biológicas, os elementos bióticos foram significativamente representados. Entendemos que este enfoque diferencial está relacionado aos objetos de estudo das Ciências Biológicas. Percebemos pelos resultados, que para os graduandos da Química, a Ciência é tida principalmente como uma atividade experimental quase específica de laboratório e dependente da tecnologia, o que pode ser evidenciado pelo número de representações de aparelhagem laboratorial, a ser discutido.

Percebemos que as concepções de NdC são orientadas de acordo com as áreas de atuação de cada curso. Elas não refletem as múltiplas facetas da Ciência. São constituídas apenas de fragmentos isolados de sua composição. Por mais que haja áreas de interface entre Biologia e Química, os estudantes desta Ciência não se apropriam dos elementos bióticos para desenhar o que entende por Ciência.

Ao analisarmos a presença do cientista, verificamos que 38,5% dos licenciandos de Ciências Biológicas e 23,3 % dos de Química, o desenharam associado à Ciência. Através da análise realizada, observamos que a Ciência para os cursos pesquisados aparece como um produto ou atividade relacionada ao cientista. Assim, as imagens produzidas, relacionam o fazer Ciência ao cientista e a sociedade, o que também é importante, pois entendemos que essa visão da produção da Ciência não é dissociada da sociedade, como afirmado por Morin (2005), o intelectual e cultural depende da sociedade e das técnicas produzidas por esta.

## CONCLUSÕES

Concluimos a partir dos resultados que a Ciência é tida principalmente como uma atividade experimental e quase específica de laboratório, mostrando uma visão reducionista da NdC. Pode-se inferir ainda que a visão de Ciência é orientada de acordo com a maneira que a área se estrutura, bem como, a forma que ela se relaciona com seus objetos de estudo, mostrando uma visão fragmentada do conhecimento.

Além disso, percebemos que embora os cursos possuam disciplinas com abordagem epistemológica, “Filosofia da Ciência” nas Ciências Biológicas e “Epistemologia da Ciência” no caso da Química, os acadêmicos representaram as cinco Visões não adequadas de Ciência que nos propomos a investigar e discutir neste trabalho. Dessa forma, compreendemos que seja necessário promover reflexões que problematizem a NdC em suas múltiplas formas de fazer e produzir, não só nessas disciplinas, mas em toda a graduação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 229 pp., 2000.
- BOER, N. Educação Ambiental em escolas de 1º grau. Dissertação de Mestrado, Santa Maria: UFSM, 1993.
- CACHAPUZ, A. et al. (Org.). **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2 Ed., 2011.
- PETRUCCI, D.; DIBAR e URE, M. C. Imagen de la Ciencia en alumnos universitarios: una revisión y resultados. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, Vol. 2, n. 19, 2001, pp. 217-229.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998) Aprender y enseñar ciencia . Madrid, Morata.
- RUSKA, E. The Development of the Electron Microscope and of Electron Microscopy. **Bioscience Reports**, V. 7, I. 8, pp. 607 – 629.
- VIEIRA, R. M., MARTINS, I. P. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES DO ENSINO BÁSICO: SUAS CONCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE, REVISTA CTS, Nº 6, VOL. 2, 2005.

## **AVALIAÇÃO AMBIENTAL DO RIO CLARO – GO.**

Paulo Rodrigues da ROCHA; João Batista Pereira CABRAL.

**PALAVRAS-CHAVE:** Água, Educação ambiental, Nascente e Reservatório.

### **JUSTIFICATIVA**

Desde o ano de 1972, a partir da Conferencia de Estocolmo, são inúmeros os esforços para estudar a conscientização ambiental, fazendo jus a essa questão de suma importância, veio a idéia de como devemos implantar a educação ambiental nas escolas, pois, somente os órgãos públicos e as instituições de ensino não estão conseguindo organizar planos que possam discutir assuntos relacionados à educação ambiental.

O projeto tem o objetivo de entender de onde vem a água que consumimos no nosso dia-a-dia, é preciso entender que ela se movimenta em um ciclo, ao qual, apenas modifica o seu estado físico, seja ele no lençol freático ou na atmosfera.

Atualmente o Brasil possui uma das maiores redes hidrográficas do mundo, é grande a reserva de água doce com corredeiras e quedas acentuadas devido às formas de relevo, o país ganha destaque ao abranger o potencial do uso desse recurso natural.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivo geral:**

O projeto busca mostrar a importância da preservação das nascentes, como fonte de abastecimento de água para população, e mostrar que os impactos ambientais acarretam sérios problemas que podem interferir na qualidade da água.

#### **Objetivos específicos:**

- ☐ Entender a importância da água como conscientização do meio de convivência humana;
- ☐ Compreender a importância da preservação das nascentes;
- ☐ Possibilitar o conhecimento da qualidade da água que usamos de onde ela vem e quais as conseqüências que a população sentirá, se a mesma entrar em escassez no meio ambiente;



## METODOLOGIA

O relatório foi confeccionado com pesquisa embasada no modo descritivo e bibliográfico, os dados foram levantados preliminarmente através de livros, em seguida houve atuação a campo com utilização do barco a motor (figuras 1 e 2), e trabalho de laboratório. Além do uso da internet, para a preparação do material final (folheto sobre o rio Claro).

**Figura 1:** barcos utilizados.



Foto: ROCHA, P,R.

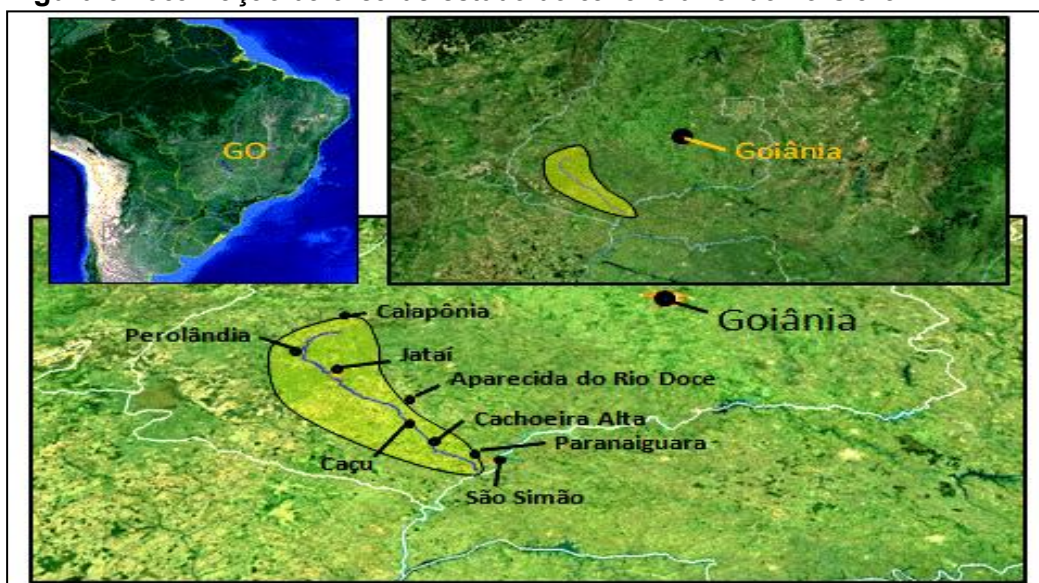
**Figura 2:** atuação a campo no leito do rio Claro.



Foto: ROCHA, I,R.

O leito da bacia do rio Claro passa pelos municípios de Caiapônia, Perolândia, Jataí, Aparecida do Rio Doce, Caçu, Cachoeira Alta, Paranaiguara e São Simão. De acordo com (COSTA, 2006) o rio possui uma extensão do canal aluvial de aproximadamente 446 km. A nascente está localizada na Serra do Caiapó, município de Caiapônia-GO e a foz no rio Paranaíba, próximo a UHE de São Simão.

**Figura 3:** localização da área de estudo do canal aluvial do rio Claro.



Fonte: Google Earth. Organização: ROCHA, P, R.

Foram levantadas, questões e hipóteses sobre os assuntos relacionados à distribuição da água nos municípios por onde passa o canal do rio, ocasião em que os resultados serviram de base para orientar os alunos do ensino fundamental II, no intuito de mostrar a importância do tema abordado.

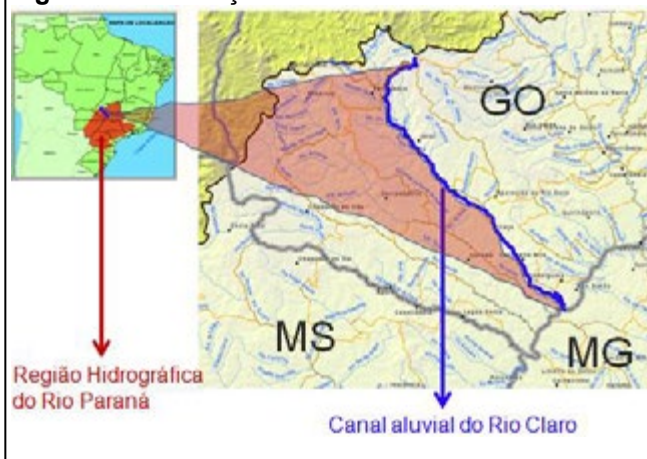
## RESULTADOS

De acordo com a ANA (Agência Nacional de Águas), o Rio Claro pertence à Região Hidrográfica do Paraná, a maior demanda de recursos hídricos do Brasil (Figuras 4 e 5), com 32,1% da população nacional. Com uma área de 879.873Km<sup>2</sup>, a região abrange os estados de São Paulo (25% da região), Paraná (21%), Mato Grosso do Sul (20%), Minas Gerais (18%), Goiás (14%), Santa Catarina (1,5%) e o Distrito Federal (0,5%).

**Figura 4:** Região Hidrográfica do Rio Paraná.



**Figura 5:** Localização do Rio Claro.



**Fonte:** ANA (Agência Nacional de Águas). **Organização:** ROCHA, P, R.

A bacia hidrográfica do Rio Claro é um dos principais tributários da bacia do rio Paranaíba, divisor dos estados de Goiás e Minas Gerais. Possui uma área de aproximadamente 13.590 km<sup>2</sup>. De acordo com o relatório apresentado pelo (EIBH, 2005), a bacia hidrográfica do rio Claro é reconhecida por deter um potencial hidrelétrico extraordinário. (BRAGA, 2012).

Conforme (TUCCI, 2006) os processos hidrológicos na bacia hidrográfica possuem duas direções de fluxo: vertical e o longitudinal. O vertical é representado pelos processos de precipitação, evapotranspiração, umidade e fluxo no solo, enquanto que o longitudinal ocorre pelo escoamento na direção dos gradientes da superfície (escoamento superficial e rios) e do subsolo (escoamento subterrâneo).



**Figura 6.** Fonte: Google Earth. Organização: ROCHA, P,R.

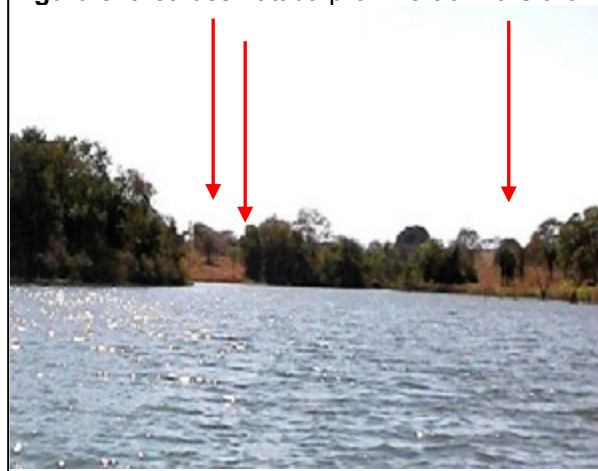
A nascente do rio está na elevação aproximada de 980 metros e a foz com a altitude estimada em 340 metros. Em relação ao uso do solo, na jusante, percebe-se o avanço da agricultura tecnificada, e a expansão da cana-de-açúcar. Já no canal aluvial predomina os empreendimentos hidrelétricos (figuras 7 e 8).

**Figura 7:** UHE, reservatório de Caçu.



**Foto:** ROCHA, P, R.

**Figura 8:** área desmatada próxima ao Rio Claro.



**Foto:** ROCHA, P, R.

Os trabalhos de Cabral et al. (2013) e Rocha et al. (2010), apontam que na bacia do rio Claro ocorre problemas ambientais devido a eliminação da cobertura vegetal para a prática de pecuária, atividades agrícolas e o cultivo de cana-de-açúcar.

A configuração do Rio Claro condiz com a existência de planejamento em cascata de barramentos para o aproveitamento do potencial hidroenergético, dessa forma a sub-bacia apresenta os seguintes empreendimentos (tabela 1).

| EMPREENHIMENTOS                          | POTÊNCIA INSTALADA E ÁREA INUNDADA |
|------------------------------------------|------------------------------------|
| Pequena Central Hidrelétrica Sertãozinho | 14 MW - 3,14 km <sup>2</sup>       |
| Pequena Central Hidrelétrica Jataí       | 30 MW - 0,43 km <sup>2</sup>       |
| Usina Hidrelétrica Ari Franco            | 62 MW - 68,60 km <sup>2</sup>      |
| Pequena Central Hidrelétrica Pontal      | 29 MW - 5,30 km <sup>2</sup>       |
| Usina Hidrelétrica Caçu                  | 65 MW - 16,93 km <sup>2</sup>      |



|                                        |                                 |
|----------------------------------------|---------------------------------|
| Usina Hidrelétrica Barra dos Coqueiros | 90 MW - 25,48 km <sup>2</sup>   |
| Usina Hidrelétrica Itaguaçu            | 130 MW - 121,77 km <sup>2</sup> |
| Usina Hidrelétrica Foz do Rio Claro    | 67 MW - 7,69 km <sup>2</sup>    |

**Tabela 1:** empreendimentos construídos no Rio Claro. **Fonte:** ANEEL.

Para Carvalho (2000) a construção de uma barragem e a formação de reservatório modifica as condições naturais do curso d'água, gera uma redução das velocidade da água, como consequência a deposição de sólidos carregados pelo curso d'água ocasiona o assoreamento do reservatório.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Nos últimos anos o rio Claro tornou-se um canal de grande potencial hidrelétrico, o represamento das águas favorece as construções de PCHs e UHEs.

Portanto, o rio Claro apresenta inúmeros problemas ambientais, como é o caso do assoreamento devido a eliminação da cobertura vegetal. A bacia é importante para abastecer os municípios de Caiapônia, Perolândia, Jataí, Aparecida do Rio Doce, Caçu, Cachoeira Alta, Paranaiguara e São Simão, por isso o projeto foi importante para levar informações aos alunos do ensino fundamental II das escolas públicas de Jataí-GO.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEEL, **Atlas de energia elétrica do Brasil** / Agência Nacional de Energia Elétrica. 3. ed. – Brasília : Aneel, 2008. 236 p.

CABRAL, J. B. P. **Apostila para preparação de material didático**. Jataí - GO. 15p. 2006.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Geomorfologia**. 9ª reimpressão. São Paulo – SP, EDITORA EDGARD BLUCHER LTDA, 2006.

GARCEZ, Lucas Nogueira, ALVAREZ, Guillermo Acosta. **Hidrologia**. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo – SP, EDITORA EDGARD BLUCHER LTDA, 1988.

MACHADO, Carlos José Saldanha. **Gestão de águas doces**. Rio de Janeiro – RJ, Editora Interciência, 2004.

TEIXEIRA, Willian et al. **Decifrando a Terra**. São Paulo: Oficina de Textos. 2008.

TUCCI, Carlos E. M. **Avaliação ambiental integrada de bacia hidrográfica** / Ministério do Meio Ambiente / SQA. – Brasília: MMA, 2006. 302 p.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

PROGRAMA DE BOLSA PROLICEN.

## LETRAMENTO POÉTICO: UMA PROPOSTA DE ESCRITA E AUTORIA DO VERSO

Jameson Buarque de **SOUZA**, FL /UFG,  
jamesonbuarque@gmail.com

Rafael Alves **OLIVEIRA**, FL/UFG,  
rafaelalves.lettras.ufg@gmail.com

**Palavras-chave:** Poesia; Ensino; Recepção; Criação

### JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa objetiva a apreender no contexto de ensino e recepção crítica de poesia, quais os mecanismos que perpassam o processo de assimilação, considerando as premissas suscitadas pelo Letramento Poético, remetendo a ideia de um olhar diferenciado para as produções de cunho lírico, tratando, na verdade, da “descoberta” de uma necessidade. “Cabe, portanto, levar o aluno a intervir nesse conjunto, não apenas lendo poemas para responder questões de atividades analíticas, mas produzindo poemas que primem pela comparação entre o modo de compreender e lidar com mundo por parte do aluno em relação aos poetas, o próprio gênero, épocas, estilos” (SOUZA, 2013, p.202). Não bastando à simples alfabetização, decorando e decodificando os algoritmos presentes nas frases e o verso poético.

### OBJETIVOS

No primeiro momento de observação do ensino, objetivamos descrever e analisar a instituição de ensino e como esta instituição lida com o ensino da Literatura. Para, a partir desta análise, traçar um plano de ação. O que foi proveitoso, visto que com essa etapa, pudemos concluir que havia, mesmo que minimamente, um incentivo à leitura literária. Todavia esse incentivo era focado apenas em prosa, ou seja, narrativas como romance, contos, entre outros, o que nos levar a trabalhar a poesia. E essa escolha dos professores pelas narrativas era pelo fato de o professor não querer e nem se dedicar ao ensino de poesia, persistindo no trabalho de apenas um gênero literário, se justificando pela afirmação de que poesia é difícil e que os alunos não gostam de estudar poemas.

### METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do plano de ação, preparamos oficinas, visto que estas têm caráter diferenciado das aulas realizadas regularmente nas salas de aula. Assim, no primeiro

semestre de trabalho, priorizamos a realização oficinas de escrita poética. Tais produções são motivadas por terem um objetivo e um fim: a construção de um relatório com as publicações. A proposta de produção de poemas é disponibilizada aos alunos de diversas formas, às vezes com coletâneas, sendo vídeos, textos ou poemas mesmos, e a partir dessa disponibilização depreendem temas aos quais eles se submeteram a escrever. Em outros momentos deixamos a temática livre, de modo que eles reflitam sobre os seus acontecimentos e o que eles vivenciaram nos últimos dias, visto que nestas propostas podemos deixar a mente dos alunos fluírem e conseqüentemente, construir ficção ainda melhores. Já, em relação à estrutura, como tipos de verso, rimas, métricas, estrofes, entre outros elementos constitutivos de poemas deixamos sempre livre.

## RESULTADOS

O objetivo era mais humilde: demonstrar que a criação poética passa por procedimentos específicos que orientam aquilo que poderíamos chamar de trabalho com a linguagem, e que, enquanto gesto social, inscreve-se numa trama cultural e textual impregnada de outros ‘textos’ (intertextualidade). Cereja (2005), ao apresentar uma proposta dialógica para o estudo da literatura, tomando com base as teorias de Bakhtin, onde a intertextualidade é o ponto central, restrito, porém, ao âmbito da leitura literária, sintetiza muito do que a oficina buscou enfatizar: “Da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo o discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente. Todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição (p.178).

Nessa perspectiva, o diálogo intertextual dos alunos não se dá apenas com o poema contemporâneo selecionado por eles. Ele, na verdade, funciona como um catalisador. O diálogo é muito mais amplo, dando-se com poema escolhido naquele momento, mas também com os poemas que eles já haviam lido, com os poetas que passaram pela sua trajetória de leitores e mesmo, para aqueles que não tinham sequer lido um único livro de poemas, com a ideia vaga e difusa que tinham a respeito da poesia.

Para encerrar as oficinas distribuímos entre eles um pequeno questionário, com perguntas fechadas, para averiguar o impacto da oficina. Responderam, de forma anônima, com muita disposição a esse momento, reconhecendo a necessidade, assinalada por mim mesmo, de compreender melhor a repercussão dessa prática pedagógica em nossas aulas. Abaixo um quadro com as respostas de três alunos, como pequena amostragem.

| PERGUNTAS | RESPOSTAS |
|-----------|-----------|
|-----------|-----------|

|                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“Você já havia escrito um poema antes da prática desenvolvida sob a orientação do professor? De que modo?”</p>                              | <p>1) “Sim. De duas formas diferentes a primeira partindo de uma carta e de textos de outros autores e a segunda de forma intuitiva, quando pensava que a poesia simplesmente expressava um estado de espírito”.</p> <p>2) “Sim, a partir da inspiração, e a partir de outra oficina poética”.</p> <p>3) “Não com esse referencial de poema. E sim, com construção de rimas buscando palavras que combinassem mais sonoramente”.</p> |
| <p>“Qual foi sua impressão quando a prática começou a ser aplicada?”</p>                                                                       | <p>1) “De início a atividade pareceu complexa e maçante (sic.)”.</p> <p>2) “Que eu conseguiria construir um poema, já que depende em grande parte do esforço”.</p> <p>3) “Negativa, acreditava que seria um trabalho penoso devido a falta de criatividade e sentimentalismo que acomete minha pessoa”.</p>                                                                                                                          |
| <p>“O que achou do resultado final da prática e qual a sua opinião a respeito dos poemas que você produziu?”</p>                               | <p>1) “Fiquei surpreso com a facilidade com que o poema se compôs em sua última etapa e impressionou-me ter gostado realmente do que havia produzido”.</p> <p>2) “Acredito que a prática foi satisfatória, pois todos construíram seus poemas. Quanto aos meus, fiquei satisfeito, embora desejando melhorá-lo até alcançar um estado ideal”.</p> <p>3) “Achei que ficou muito bom, superou minhas expectativas”.</p>                |
| <p>“O que mais lhe chamou a atenção nas várias etapas que compuseram a prática da oficina de criação poética desenvolvida pelo professor?”</p> | <p>1) “A dificuldade nas primeiras etapas da construção do poema e na desconstrução do texto original e a facilidade com que o poema final foi produzido. Pareceu-me que todas as composições anteriores, desde a leitura me</p>                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                   | <p>prepararam para a escrita final do meu poema”.</p> <p>2) “O resultado final, pois o último poema ficou totalmente diferente do poema utilizado como apoio”.</p> <p>3) “A finalização, que resultou num trabalho de qualidade”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>“Qual o impacto, em sua opinião, que esse tipo de prática pode ter na aula de literatura?”</p> | <p>1) “Extremamente positivo. Foi mais um passo e exemplo da literatura como forma, e na defesa da idéia de que o trabalho e a técnica produz o bom texto”.</p> <p>2) “O impacto refere-se a visão ‘dos bastidores’, pois nós como teóricos vemos a obra e não o texto, o processo de escrita e a partir dessa prática tivemos a noção real de como escrever um poema, embora existam outras formas de escritura”.</p> <p>“O impacto produzido é positivo, pois quebra a idéia de que para escrever precisa ser profissional e que o indivíduo deve estar repleto de inspiração. Além de facilitar a atividade”.</p> |

Podemos afirmar, a partir das respostas elencadas no quadro acima, que o objetivo de desenvolver a aprendizagem da literatura, ou seja, criar o espaço para experienciar o mundo através das palavras ocorreu e estimulou aquilo que poderíamos chamar de consciência formal. A consciência de que a poesia é um trabalho com a palavra e de que “escrever é um ofício” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.154). A “maestria técnica”, um dos valores da literatura moderna, representa o reconhecimento de que sem o trabalho, sem o desenvolvimento de uma técnica, a poesia passa a se, mera expressão de um “estado de espírito”. As outras duas respostas a essa questão são bem interessantes também na medida em que exprimem a consciência de que várias estratégias e caminhos podem concorrer para a produção do poema: a própria inspiração, além do trabalho de oficina (que supõe já a idéia de trabalho, ofício), bem como as regras de versificação representadas pela procura das rimas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início, o objetivo da oficina foi promover uma mudança de perspectiva, inserindo o aluno dentro dos “bastidores”, como um deles afirma. Essa inserção, por sua vez, representa uma vivência, um experienciar, uma aprendizagem da literatura, que pôde tornar evidentes certos aspectos do conceito moderno de poesia, ainda válidos para a contemporaneidade. A ideia de forma, de trabalho, de esforço, de técnica, de ser algo além da mera expressão de um estado e espírito, de ser uma construção, também estimula a relação afetiva com o texto poético, na medida em que os coloca como agentes do processo, como “pais” criativos do objeto poema; e, por outro lado, aguça a criticidade deles em relação à natureza da literatura enquanto arte: “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.

A oficina se constituiu, além disso, como um momento de leitura e encontro com a poesia brasileira contemporânea, que muitas vezes nem comparece ao currículo do estudante de Letras futuro professor, limitando o seu repertório e, conseqüentemente, os canais de comunicação com o seu futuro aluno/leitor. Incluir a criação literária como ferramenta didática pode, se conduzido de maneira adequada, estabelecer outro espaço de reflexão e atuação para os nossos alunos: o espaço em que a inteligência e a sensibilidade caminham juntas, momento em que o prazer e o conhecimento se tornam não opositores, mas colaboradores

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CEREJA, William. *Ensino de Literatura*. São Paulo: Moderna, 2006.
- FRANCO, José António. *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras, 1999.
- ESTEBAN, Claude. *Crítica da razão poética*. Trad. Paulo Azevedo N. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. Língua Portuguesa e Alfabetização. 1ª a 4ª séries. Volume 1. Brasília: MEC, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O ato da leitura*. Vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, /s.d./
- JOUE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

### FONTE DE FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)

## OS GÊNEROS DO DISCURSO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Regiane Maria Dondici MARQUES (FL/TRAMA/SEGRAPO/UFG)

regianedondici@yahoo.com.br

Kátia Menezes de SOUSA (FL/TRAMA/UFG)

km-sousa@uol.com.br

**Palavras-chave:** inovação; gêneros do discurso; produção de texto; língua portuguesa.

### JUSTIFICATIVA

O trabalho intitulado “Os Gêneros do discurso na sala de aula: uma proposta de inovação das práticas de leitura e de produção de textos”, tem intuito de somar ações que exigem reconhecimento das características linguísticas e discursivas de enunciados diversos, o que sinaliza para uma ampliação das pesquisas linguísticas que consideram os usos da língua, que se dão em forma de textos, nos diferentes lugares sociais, inclusive no espaço escolar e acadêmico. Por exemplo, segundo Luckesi (2012), a inovação não ocorre apenas na propagação de um novo produto no setor comercial, mas também na área da educação, que é visto como um ambiente frisado por uma heterogeneidade discursiva, construída por uma rede de enunciados que passam por uma reatualização frente aos enunciados que identificam o caráter de inovação na atualidade (FOUCAULT, 1995). Para definir enunciado, Foucault recorre a construções como: “a sua capacidade de circulação e de troca”, para caracterizar o valor que qualquer enunciado carrega; “sua possibilidade de transformação na administração de seus raros recursos e de sua pobreza enunciativa”, para mostrar que o enunciado é resultado de um trabalho de melhoria do produto com o aproveitamento positivo dos escassos recursos; “um bem”, para concluir que o enunciado é um objeto de luta, de poder. Para consoante BAKHTIN (1997), fundamental para o desenvolvimento desse projeto, expõe um noção que tem como proposta tomar os textos como exemplares de determinados gêneros discursivos. O autor destina a noção de gênero a partir de que, em todas e nas mais diversificadas



esferas da comunicação verbal, o sujeito utiliza os gêneros do discurso.

## OBJETIVO

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral desenvolver, com alunos do ensino fundamental um trabalho de leitura e produção de textos, baseado nas noções de gêneros do discurso, enunciado e nas estratégias de inovação.

## METODOLOGIA

A metodologia se constitui de pesquisa participante em sala de aula para a execução do presente projeto. O embasamento teórico se centra nas concepções de Bakhtin sobre gêneros discursivos, do uso concreto da linguagem e de Foucault acerca de enunciados. Realizamos o trabalho com alunos do 9º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Estavam previstos para a realização da pesquisa, os seguintes passos: observação das aulas de Português; planejamento de atividades, com escolha de textos, em conjunto com a professora Ilse Leone Oliveira, pesquisadora do Grupo TRAMA; elaboração de material para leitura e produção de textos; avaliação das produções escritas em conjunto com a professora; coleta de dados dos alunos; e por fim análises das atividades de leitura e dos textos produzidos. O projeto foi desenvolvido em duas etapas, são elas: etapa I: acompanhamento e observação; etapa II: aplicação das propostas.

## RESULTADOS

Observamos os diários de atividades e as tabelas das primeiras atividades propostas aos alunos do 9º ano do ensino fundamental do CEPAE. A partir das atividades realizadas selecionamos alguns trechos dos textos e algumas respostas de questões propostas aos alunos da turma da professora Ilse Leone.

Nem todos percebem o discurso de inovação. A discussão das respostas em sala de aula torna-se uma oportunidade de reflexão sobre a linguagem e a construção dos efeitos de sentidos pretendidos pelo produtor da propaganda. Os alunos compreenderam o objetivo da propaganda que consistia em associações entre a empresa e a história do futebol brasileiro, marcadas por inovações mencionadas, por exemplo, em uma das

respostas que utiliza o cabelo de um jovem jogador como reflexo de modernidade. Ressaltam a percepção dos enunciados que eles têm acesso no contexto que os cercam. Um dos textos faz referência ao dizer, “tudo que vem de fora é melhor”, presente em nossa sociedade. Isso contribui para a construção de um status social, pois quem fala inglês em nosso país é uma pessoa privilegiada. Por fim, há também uma ressalva sobre o Brasil como um país em crescimento tecnológico, e isso justifica o uso de palavras em inglês. Foram identificados os elementos em comum nos textos: representação da marca; história; futebol brasileiro; evolução do Brasil; relação comercial da empresa; tecnologia importada; episteme (intelectual); condicionante social; estética e design.

## CONCLUSÕES

A pesquisa visava fazer com que os alunos compreendessem os gêneros nas mais diversas funções, tornando-os capazes de produzirem textos inovadores a partir dos enunciados que circulam e são acessados por eles. Ao trabalhar as atividades em sala, com o auxílio da professora Ilse, os alunos foram, gradativamente, associando os textos através de debates realizados com a turma. As exposições audiovisuais e escritas contribuíram na identificação dos respectivos gêneros e, conseqüentemente, na produção dos alunos.

O projeto possibilitou algumas reflexões acerca dos saberes do aluno e também do professor. Sobre o primeiro, relacionamos a forma como esse produz seu texto e a utilização dos mais diversos enunciados que o cercam. Destacamos a importância do contexto a que esses participantes estão associados e não consideramos somente os aspectos técnicos do texto. Com relação ao professor acentua-se o direcionamento dos conteúdos para os gêneros conectando-os aos enunciados e utilizando de intertextos na produção dos alunos. A partir destes elementos e dos respectivos papéis de aluno e professor, consideramos que o trabalho realizado nas aulas de Português demonstra a possibilidade do aluno de produzir textos inovadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. 8 ed. São Paulo, Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SOUSA, K. M. *A noção de enunciado de Michel Foulcault: onde dizer é produzir inovação*. Revista da Anpoll nº 34, p. 123-157, Florianópolis, Jan./Jun. 2013.

*Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG*, Goiânia, 2013 Disponível em: <[http://www.cepae.ufg.br/uploads/80/original\\_PPP\\_2013vers%C3%A3o\\_final.pdf](http://www.cepae.ufg.br/uploads/80/original_PPP_2013vers%C3%A3o_final.pdf)>.

Acesso em 13 de agosto, 2013.

LUCKESI, C. C. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B37A31349-999C4F13-A56E5DEAF09ED11%7D\\_TD%2037.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B37A31349-999C4F13-A56E5DEAF09ED11%7D_TD%2037.pdf). Acesso em 21 de junho 2014.

## FONTE DE FINANCIAMENTO

PROLICEN - UFG

## **PROGRAMA UFGINCLUI: DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CÂMPUS JATAÍ**

Rodrigo Rezende de ASSIS

Curso de Educação Física/Câmpus Jataí, rezende\_jti@hotmail.com

Cátia Regina Assis Almeida LEAL

Curso de Educação Física/Câmpus Jataí, catiaassisleal@hotmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Ações Afirmativas, Política de Cotas, Programa UFGInclui, Educação Física.

### **JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho é proveniente da pesquisa intitulada “Programa UFGInclui: impacto da política de ação afirmativa nos cursos de Educação Física do Câmpus Jataí”, financiada pelo Programa de Bolsas Licenciatura (PROLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e foi realizada no período de um ano (agosto de 2013 a julho de 2014).

Este trabalho tem como objetivos: levantar o número de vagas ofertadas pelo programa UFGInclui nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG e identificar como essas vagas têm sido preenchidas/ocupadas; elucidar os possíveis problemas de permanência dos estudantes que adentraram pelo programa e as possíveis deficiências de acompanhamento destes alunos por parte da universidade.

O programa UFGInclui se configura como uma política de ação afirmativa da UFG. Entendemos como política de ação afirmativa, toda política que visa compensar diferentes tipos de desigualdades existentes na sociedade, buscando assim um modelo social mais justo e igualitário. Com essa afirmação também percebemos que uma política de ação afirmativa não pretende ser permanente, pois o seu papel seria compensar determinado tipo de desigualdade até que ela desapareça, em seguida essa política se tornaria desnecessária.

Os princípios de ação afirmativa surgiram nos EUA, no auge da luta dos negros contra o racismo. No ano de 1941, o então presidente Franklin Roosevelt,

proibiu a discriminação racial contra os negros na seleção de pessoal para trabalhar no governo dos EUA (Brandão, 2005).

Podemos considerar que no Brasil as aplicações de políticas compensatórias baseadas nos princípios de ação afirmativa tiveram seu início durante o Estado Novo, quando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943, determina em seu art. 373-A, “a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres” (BRANDÃO, 2005, p. 25). Mais recentemente tivemos a preocupação por parte do governo brasileiro na criação de políticas compensatórias no âmbito escolar.

No ano de 2008 a UFG, por meio da resolução N° 29 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (CONSUNI), cria o Programa UFGInclui, visando dar acesso à universidade para estudantes pertencentes a grupos marginalizados como negros, índios, quilombolas e alunos egressos de escolas públicas (CONSUNI, 2008).

Os cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG, cursos que foram objetos da pesquisa e são objetos deste trabalho, tem ofertado vagas pelo Programa UFGInclui. Trataremos adiante o modo com que essas vagas estão sendo preenchidas e como está se dando as políticas de permanência da UFG nesses cursos.

## OBJETIVOS

Este trabalho apresenta como objetivos: Levantar o número de vagas ofertadas pelo Programa UFGInclui nos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Câmpus Jataí/UFG; Identificar possíveis problemas de permanência e de acompanhamento acadêmico dos estudantes que adentraram por meio do programa.

## METODOLOGIA

Para que pudéssemos atingir os objetivos aqui propostos, inicialmente utilizamos a pesquisa bibliográfica, através dela compreendemos como se deu a criação das políticas de ação afirmativa, desde o seu surgimento nos Estados Unidos da América (EUA), até a sua inserção no contexto das universidades

públicas brasileiras. Pautamo-nos também na pesquisa documental, utilizando as Leis que regulamentam as políticas de ação afirmativa na educação brasileira, resoluções da UFG que regem essas mesmas políticas na universidade, os editais dos processos seletivos dos anos de 2009 a 2014 e dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG. Por fim, elaboramos um questionário aplicado com os estudantes que adentraram em 2009, por serem os primeiros a poder optar pelo UFGInclui no Processo Seletivo (PS), e também por terem fechado um ciclo de quatro anos na universidade, com formandos no final do segundo semestre letivo de 2012. Dos 23 estudantes da turma, 20 responderam o questionário.

Ressaltamos que durante a pesquisa levamos em consideração o período entre 2009 e 2012. O UFGInclui apareceu inicialmente no PS 2009/1, nesse ano tivemos os primeiros estudantes de Educação Física que adentraram pelo programa, em 2012 tivemos o encerramento de um ciclo, com formandos da turma de 2009 e com alterações na forma de ingresso pelo UFGInclui para o PS 2013/1.

O compilado desses dados tem favorecido a elaboração de gráficos, tabelas e quadros que viabilizaram a interpretação quantitativa e qualitativa da realidade dos cursos de Educação Física depois da implementação do UFGInclui.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabendo a quantidade de vagas destinadas ao Programa, pautamo-nos na pesquisa das que foram preenchidas, verificando se o programa de fato vem proporcionando o acesso à universidade.

O quadro 1 nos dá a dimensão das vagas ofertadas pelos diferentes sistemas (Universal e UFGInclui) e as vagas que foram preenchidas. Além disso, a partir de 2011 tivemos estudantes ingressos pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo que no ano de 2011 o SISU foi utilizado para preenchimento de vagas ociosas e em 2012 foram destinadas 20% das vagas dos cursos de graduação para esse sistema. O quadro 1 também demonstra que nos anos de 2009, 2010 e 2011 o ingresso pelo programa UFGInclui, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física do Câmpus Jataí, ultrapassou os 20% destinados ao programa, isso ocorre devido ao melhor desempenho dos candidatos que optaram pelo Programa UFGInclui.

**Quadro 1** – Relação entre oferta e preenchimento de vagas no PS para os cursos de Educação Física no período 2009-2012

|                           | 2009  |     | 2010  |     |      |     | 2011  |     |      |     | 2012  |     |      |     |
|---------------------------|-------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----|
|                           | Licen |     | Licen |     | Bach |     | Licen |     | Bach |     | Licen |     | Bach |     |
|                           | Ofe   | Ing | Ofe   | Ing | Ofe  | Ing | Ofe   | Ing | Ofe  | Ing | Ofe   | Ing | Ofe  | Ing |
| <b>Total de vagas</b>     | 40    | 40  | 40    | 23  | 40   | 40  | 40    | 25  | 40   | 36  | 40    | 17  | 40   | 38  |
| <b>Sistema Universal</b>  | 32    | 25  | 32    | 12  | 32   | 31  | 32    | 14  | 32   | 24  | 24    | 15  | 24   | 33  |
| <b>Programa UFGInclui</b> | 8     | 15  | 8     | 11  | 8    | 9   | 8     | 10  | 8    | 12  | 8     | 0   | 8    | 4   |
| <b>SISU</b>               |       |     |       |     |      |     | 0     | 1   | 0    | 0   | 8     | 2   | 8    | 1   |

LEGENDA: Licen = Licenciatura; Bach = Bacharelado; Ofe = Oferta de Vagas; Ing: Ingresso/Matrículas Efetivadas.

FONTE: Editais do PS 2009 a 2012, relatórios do Sistema Acadêmico de Graduação (SAG).

Porém, uma política de inclusão não se resume apenas ao acesso à universidade, pois os estudantes devem ter condições de permanecer na instituição.

Esse tipo de medida que oportuniza o acesso à universidade deve

vir acompanhado de políticas sociais de peso, como aumento de vagas em Universidades Públicas, assistência estudantil com bolsas de manutenção, alojamento gratuito, melhoria do Ensino Fundamental e Médio, melhor atendimento de saúde, financiamento habitacional e criação de empregos, entre outros (TRAGTENBER, Apud BRANDÃO, 2005, p. 82).

No debate sobre permanência e analisando os dados provenientes dos questionários aplicados com os estudantes da turma ingressa em 2009, perguntamos aos estudantes se eles perceberam iniciativas da UFG direcionadas aos alunos ingressos pelo programa UFGInclui durante o seu curso, 6 responderam que sim e 14 responderam que não perceberam. Perguntamos também aos estudantes que trabalham se eles teriam condições de abandonar o seu emprego e viver somente com bolsas universitárias, 13 responderam a pergunta, sendo que 5 responderam de forma positiva, dizendo que teriam condições de abandonar o trabalho e 8 responderam que não teriam essa condição. Nessa questão deixamos um espaço aberto para justificativa e, uma parcela significativa de alunos que



responderam que não teriam condições de abandonar o seu emprego atribuíram isso ao pequeno valor das bolsas universitárias.

De acordo com Santana, citada por Brandão (2005, p. 80), “a cota pela cota não produzirá resultados positivos”, pois, não “basta possibilitar o acesso através da cota, sem que se assegure medidas de garantia da permanência”. Após essa análise realizada no Câmpus Jataí, identificamos que as políticas de permanência, diferentemente das políticas de acesso, não vêm contribuído efetivamente para a permanência do estudante de Educação Física proveniente do programa UFGInclui.

## CONCLUSÕES

Com essas ponderações, percebemos que afirmar se o programa UFGInclui teve impacto positivo ou negativo nos cursos de Educação Física não é uma questão simples, pois podemos afirmar que o programa foi positivo pois possibilitou o acesso dos estudantes pertencentes a grupos que anteriormente não tinham acesso ao ensino superior, mas ao mesmo tempo avaliamos como negativa as políticas de permanência, pois não contribuem para que o aluno permaneça na universidade, ocasionando em evasão escolar, ou seja, desperdício de dinheiro público.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Edital, nº051/2012, Goiânia 22 de Outubro de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução, nº29/2008. Cria o Programa “UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia 1º de Agosto de 2008.

**FONTE DE FINANCIAMENTO:** Programa de Bolsas Licenciatura (PROLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

## **DIFICULDADES NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE DIVISÃO CELULAR POR ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PERÍODO 2012-2014.**

Rossana Pereira Sena<sup>1,2</sup> e Josiane Faganello<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Universidade Federal de Goiás (UFG)

<sup>2</sup> Bolsista PROLICEN – rossanasena@gmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora – faganello.ufg@gmail.com

**Palavras-chave:** Mitose, meiose, divisão celular, ensino.

### **JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA**

A necessidade de conhecer o universo microscópico é uma realidade para o ensino de Biologia e dentre os diversos assuntos temos o ciclo celular, o tema central deste estudo. Trata-se de um importante conteúdo do currículo do ensino médio, sendo essencial para a compreensão de fenômenos como crescimento do organismo, renovação de tecidos e reprodução. O conteúdo ciclo celular é considerado complexo tanto por estudantes quanto por professores. Isso se deve principalmente às dificuldades para a compreensão devido à grande quantidade de conceitos abstratos. Como constatado por Lopes (2010) e Carneiro & Dal-Farra (2011), os professores tem dificuldade de acompanhar o desenvolvimento científico em determinadas áreas, de realizar a transposição didática de temas complexos e, ainda, consideram difícil desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas que proporcionem a aprendizagem significativa.

Deve-se considerar também a forma como o tema é apresentado nos livros didáticos de ensino médio, com esquemas e imagens algumas vezes confusos, com erros na indicação de estruturas ou ainda a ausência destas indicações.

Considerando que os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas serão os futuros professores de Ciências e Biologia do Ensino Básico e, diante do exposto anteriormente, compreender as dificuldades de aprendizagem sobre o tema ciclo celular por parte destes estudantes e verificar se há evolução na apropriação de conhecimentos durante o curso torna-se necessário para que as práticas didáticas possam ser modificadas e o processo ensino-aprendizagem se torne completo.

## OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo aumentar o número amostral do trabalho desenvolvido em 2012/2013, com o intuito de conhecer as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem sobre o tema Ciclo Celular por parte de estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás do ano de 2014. E, para tal, pretende-se analisar comparativamente a concepção de conceitos sobre ciclo celular dos estudantes ingressantes no curso de licenciatura em Ciências Biológicas – UFG do ano de 2013 e 2014 e dos estudantes do último ano do curso de 2013 e formandos de 2014. Também espera-se conhecer o ponto e vista dos estudantes em relação ao grau de dificuldade enfrentado para a aprendizagem do tema.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter qualitativo/quantitativo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, protocolo nº 187/12. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o questionário foi aplicado para os estudantes, garantindo o anonimato e sigilo das informações obtidas. O questionário foi aplicado para estudantes do primeiro período no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG (sendo 04 turmas, 02 do turno integral e 02 do noturno, com o total de 67 estudantes) e estudantes formandos (também 04 turmas, 02 do turno integral e 02 do noturno). O questionário foi analisado por meio de pré-teste, segundo VIEIRA (2009), e foi composto com questões gerais, com intuito de traçar o perfil dos estudantes, e questões específicas, com a finalidade de verificar o conhecimento dos estudantes sobre o tema Ciclo Celular. As questões específicas foram divididas em abertas (na forma de uma situação-problema e posterior análise pela categorização de Bardin) e fechadas (utilizando-se a escala de Likert).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os dados de 2013/2014 juntamente com os dados coletados anteriormente no período de 2012/2013, o número amostral final foi o seguinte: Estudantes do primeiro período no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG (sendo quatro turmas, duas do turno integral e duas do noturno, com o total de 67 estudantes, sendo 33 do turno integral e 34 do noturno) e estudantes formandos

(também quatro turmas, duas do turno integral e duas do noturno, com o total de 51 estudantes, sendo 29 do integral e 22 do noturno). Com o total de 118 estudantes participantes, durante o período de execução do projeto, totalizando 8 turmas avaliadas. Portanto, serão apresentados a seguir os resultados com base no período total da pesquisa (2012-2014).

Para conhecer o ponto de vista do estudante sobre a dificuldade que apresenta com o tema, foi elaborada uma questão de múltipla escolha com seis alternativas considerando diferentes graus de dificuldade. Entre os estudantes do primeiro período, 38 (57%) consideraram ter grau de dificuldade médio em relação ao tema. Já entre os formandos, 21 (41%) estudantes consideraram ter grau de dificuldade médio e outros 21(41%) estudantes consideraram ter grau de dificuldade alto.

A situação-problema apresentou um pequeno texto descritivo sobre o ciclo de vida e suas principais fases. Foi solicitado que os estudantes explicassem a relação entre o ciclo de vida e os processos de mitose e meiose nos seres humanos. Para realizar a análise dos resultados obtidos, utilizou-se a categorização de Bardin, com oito categorias que contemplavam desde a associação correta entre os três tópicos utilizados no enunciado da questão (1-fecundação para formar o zigoto, 2- processos mitóticos são os responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do indivíduo e 3- para a formação de gametas ocorrem processos meióticos) até a total falta de associação. No total de 118 questionários, 23 (19%) não responderam a questão, sendo 16 (14%) estudantes do primeiro período e 07 (6%) estudantes formandos. E foi obtido um baixo índice de respostas que apresentaram os tópicos esperados, apenas 10 (8%), sendo 3 (3%) do primeiro período e 6 (6%). A maioria das respostas não contemplaram o que esperava-se, então pode-se considerar que uma possível dificuldade dos estudantes é a contextualização dos processos de divisão celular e também dificuldade em realizar as associações entre o Ciclo Celular e os aspectos do ciclo de vida. A maioria dos estudantes não conseguiu elaborar soluções completas para a questão. Embora tenham apresentado algum tópico, faltou realizarem associações entre as informações ou apresentarem mais especificidade nas respostas.

Outra questão fechada foi composta por afirmações sobre Ciclo Celular em que os participantes precisaram assinalar com um “X” de acordo com o que consideraram ser o mais adequado ao seu entendimento dentre uma das opções: sim (S), não (N) e não sei (NS). Observou-se que nas afirmações que são correlacionadas, os

estudantes tiveram dificuldade em realizar associações para respondê-las. Entende-se que tal dificuldade, para ambas as turmas e períodos, pode ser causada pela falta de conhecimento sobre o tema ou por falta de interpretação e atenção, ou ainda, pode-se considerar que a aquisição dos conceitos foi por meio de uma aprendizagem apenas mecânica, faltando finalizar a compreensão e associações sobre o tema.

Na questão que utilizou imagens de livros didáticos, a média de acertos para as estruturas apontadas nas imagens para os primeiros períodos foi de 21% para a imagem referente à mitose e 15% para a imagem referente à meiose. Já para os estudantes formandos, a média foi de 41% para a imagem referente à mitose e 16% para a imagem referente à meiose. Então, é possível perceber que a maioria dos estudantes teve dificuldades em interpretar as imagens, e parece ter sido um pouco mais fácil para os formandos compreenderem a imagem de mitose. Esta dificuldade de interpretação de imagens pode estar relacionado com o que afirmam alguns autores sobre os esquemas nos livros didáticos serem muitas vezes insuficientes para que os estudantes façam relações conceituais, e serem frequentemente confusos e pouco esclarecedores (BARROS & CARNEIRO, 2005; PINHEIRO, 2010).

A última questão avaliou o grau de concordância dos estudantes referente às afirmativas baseadas em possíveis dificuldades que os estudantes possam ter para compreender o tema ciclo celular. Dentre os estudantes do primeiro período, 37% afirmam que compreender as explicações dos professores do ensino médio e/ou graduação é um fator que influencia na aprendizagem. E, para 37% dos estudantes do primeiro período, o professor utilizar pouco ou nenhum recurso didático durante as aulas sobre o tema representa uma dificuldade que determina o aprendizado sobre Ciclo Celular. Já 51% dos estudantes formandos consideram que entender as imagens e os esquemas nos livros didáticos é um fator que influencia significativamente no momento da aprendizagem.

Boa parte dos estudantes formandos (43%) entendem que aproximar os conceitos de ciclo celular à realidade do cotidiano é um fator que influencia a aprendizagem sobre o tema. Outra parte dos estudantes, 42%, também concordou que compreender a sequência de eventos do ciclo celular como um todo, sem a fragmentação em fases, é considerado um fator de dificuldade. Pelo perfil das respostas dos estudantes formandos percebe-se que os mesmos têm uma percepção melhor do que interfere na sua aprendizagem do que estudantes do primeiro período. Tal percepção dos estudantes formandos pode estar ligada à maturidade adquirida

durante o curso e a vivência do meio docente proporcionada pelos estágios no curso de Licenciatura e de disciplinas que envolvem a didática para o ensino de Ciências e Biologia.

## CONCLUSÕES

Durante o período total da pesquisa, compreendido entre 2012/2014, pôde-se observar a dificuldade na contextualização dos processos de divisão celular e a realização de associações entre o Ciclo Celular e os aspectos do ciclo de vida. Percebe-se que há uma dificuldade causada pela falta de conhecimento sobre o tema ou pela aquisição de conceitos por meio de uma aprendizagem mecânica, fragmentada, sem muito aprofundamento e compreensão do tema. Fica clara a necessidade de uma aproximação entre os conceitos apresentados pelos professores e a realidade cotidiana dos estudantes. Além disso, o uso de imagens para o ensino deste tema deve ser revisto. O trabalho é relevante ao demonstrar que, mesmo entre os estudantes formandos que em seguida se tornarão docentes, a dificuldade ainda é grande quando comparada àquela apresentada por estudantes que acabaram de deixar o ensino médio.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M.M.V E CARNEIRO, M.H. **Os conhecimentos que os alunos utilizam para ler as imagens de mitose e de meiose e as dificuldades**, V Encontro Nacional de Pesquisa em educação em ciências. Páginas 1 - 12. 2005. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p319.pdf>. Último acesso: 01 de Jan. de 2013.

CARNEIRO, S.P.C. E DAL-FARRA, R.A. **As situações-problema na aprendizagem dos processos de divisão celular**, Acta Scientiae, v13, n.1, jan./jun. páginas 121 - 139. 2011. Disponível em: [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/65017\\_7353.pdf](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/65017_7353.pdf). Último acesso: 28 de Nov. de 2012.

LOPES, F.M.B.; ALMEIDA, A.; LEÃO A.M.A.C.; JÓFILI, Z.M.S. **Obstáculos à apropriação dos conceitos de ciclo celular por alunos do ensino médio**. Sem data de publicação. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rF5AV86E7bQJ:www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p603.doc>. Último acesso em 01.01.2013.

PINHEIRO, M. C. **Conceitos básicos no ensino de genética: do livro didático ao estudante**. Trabalho de conclusão de curso – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, S. Como elaborar questionários. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

**FONTE DE FINANCIAMENTO: PROLICEN/UFG**



## PREPARANDO PARA O MUNDO DO TRABALHO: VIOLÊNCIA SUBLIMINAR, IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Sherry Max de SOUZA

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Noêmia LIPOVETSKY

Faculdade de Educação/UFG

Trabalho, educação, estágio e violência subliminar

### JUSTIFICATIVA/BASES TEÓRICAS

Observa-se na organização do trabalho, na sociedade atual, formas bastante escamoteadas de exploração do trabalho, garantindo, das mais variadas maneiras, a extração da mais-valia e a obtenção do lucro. Neste sentido, pretende-se, então, investigar em que medida os estágios não obrigatórios remunerados do curso de Pedagogia, contribuem com esse processo de exploração. Tal pesquisa justifica-se, então, pela necessidade de explicitar de que forma tem se dado, por meio da experiência de estágio, a relação entre a formação na universidade e a atuação no mundo do trabalho, configurando-se a subserviência da primeira instância ao mercado.

No intuito de prosseguir nossos estudos, tomaremos como fundamentação teórica a Teoria desenvolvida por Marx, com a participação de Engels, que aponta o trabalho como uma atividade essencialmente humana, atividade produtora, criadora, expressão da *práxis* que é a ação transformadora consciente.

Contudo, o homem como parte da natureza, dela se destacou e continua a se destacar por meio do trabalho o qual é visto, originariamente, por Marx e Engels (1998), como uma atividade exclusiva dos homens para produzirem seus meios de vida, tornando-se elemento definidor de sua humanidade, à medida que os distingue de outros seres na própria natureza. Assim, os seres humanos diferenciam-se dos animais à proporção que começam a produzir seus meios para viver, agindo não apenas em função das necessidades imediatas e nem tão pouco pelos instintos, como fazem os animais, pois os homens são capazes de prever os resultados das suas ações, a fim de melhor escolher os caminhos a seguir.

Por meio do trabalho, considerado originariamente e não investido de sua roupagem capitalista, ocorre tanto a transformação da natureza quanto do próprio homem que logra a possibilidade de ele ir além da pura natureza, podendo contrapor-se, como sujeito, ao mundo dos objetos, conquistando assim certa autonomia diante dela. O trabalho, como produção, reprodução da existência do

homem torna-se via única para de humanização da natureza e para a construção do homem livre<sup>1</sup>.

Nessa perspectiva, o trabalho, como transformação autoconsciente da natureza em objetos para si e para o outro, se torna condição fundamental da criação do homem e de sua história, contribuindo para configurar a sua relativa autonomia mediante as limitações impostas pela natureza.

No percurso sócio-histórico, o advento das atividades manufatureiras provocou transformações significativas concernentes ao trabalho (MARX, 1991; 2006, L1, v.1, parte quarta e MARX e ENGELS, 1998; 2010) – que se engendra agora como *trabalho-livre*, cuja substância é a *força de trabalho*. Nesse contexto inauguram-se a moderna divisão do trabalho e a separação entre capital e trabalho, configurando o trabalhador que detém somente sua *força de trabalho, livre* para colocá-la à disposição de quem se dispõe e consegue comprá-la em troca de salário.

Marx, ao analisar o trabalho inserido no modo de produção capitalista, denuncia também o processo de *estranhamento* – ocorrido entre o trabalhador consigo mesmo, com o produto do seu trabalho, com o ato da produção no interior do trabalho, com a natureza e com os outros homens (MARX, 2008) – denominado, por ele, de *alienação*, a qual vem sucedendo em razão das condições econômicas e sócio históricas criadas na sociedade burguesa – mantidas, em grande parte, pela contradição entre capital e trabalho, pela existência da propriedade privada e pela divisão capitalista do trabalho. Em decorrência da alienação, Marx (2008, p.82) diz que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais inoperante o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador [...]. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte

---

<sup>1</sup>Essa noção de *homem livre* se difere de *trabalhador livre*, personificado no âmbito do sistema capitalista, como se verá mais a frente.

máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Desse modo, o surgimento do capitalismo representa a dissolução das relações fundamentais de propriedade estabelecidas pelo trabalhador enquanto sujeito, visto que no modo de produção de domínio do capital o trabalho se expressa como uma relação de *não-propriedade*: da terra (ou mesmo do solo); da matéria prima; dos instrumentos e ferramentas de trabalho; dos meios de trabalho, de subsistência e de consumo; enfim, das condições de trabalho e produção. Nesse contexto, a única propriedade do trabalhador passa a ser a sua força de trabalho, a qual ele terá que vender no mercado de trabalho, como mercadoria, em troca do salário.

Nesse sentido, é que o modo de produção capitalista, ao expropriar o trabalhador de toda e qualquer forma de propriedade, extingue os processos de trabalho efetivados como realização humana e o aliena do capital e de si mesmo.

Antunes aponta (2011, p.407) que hoje, mediante as diversas e sucessivas crises que afetam o sistema de produção e as condições do trabalho atreladas ao movimento cada vez mais aprofundado de exploração pelo capital, se impõe como tendência a substituição do trabalho tradicionalmente regulamentado, formalizado e relativamente estável, pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade e precarização, “de que são exemplo o *trabalho atípico*.”

Nesse contexto, Vasapollo (2005, pp.27- 29 e 39) conceitua o trabalho atípico como aquele que se submete à nova organização capitalista do trabalho que “[...] é caracterizada [...] pela precariedade, pela flexibilidade e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados”. No âmbito da qual foram introduzidas “[...] as novas formas de trabalho temporário, as bolsas de estudo de trabalho, **os estágios de aprendizado**, que mudaram a característica dos estágios anteriores, o trabalho *part time* (de meio período), os trabalhos socialmente úteis e a formação profissional” (grifo nosso).

Essa modalidade de estágio, muitas vezes, tem se constituído em mais uma dentre as diversas formas de obtenção de mão-de-obra barata, jurídica e legalmente referendada – atualmente pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Essa própria Lei que, a princípio, foi promulgada no intuito de coibir abusos relativos às diferentes modalidades de estágio, abre possibilidades diversas a que ocorra exploração de mão-de-obra, visto que, dentre outras, institui a figura caricata do

trabalhador (denominado estagiário), cujo trabalho “[...] não cria vínculo empregatício de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 2008, ART. 3º, CAPUT), não sendo amparado, portanto, pela legislação trabalhista e previdenciária.

Nessas condições os estagiários sofrem a **violência subliminar** à medida que a exploração do trabalho aparece disfarçada como *oportunidade de complementação da formação*.

A violência subliminar é aqui compreendida como violência oculta, disfarçada, encoberta, dissimulada, escondida para não ser vista, dita e revelada, não ultrapassando o limiar, ficando submersa. O aspecto central do ocultamento da realidade que se apresenta na constituição desse tipo de violência é engendrado por meio de mecanismos ideológicos. A ideologia, segundo Marx e Engels (1998), caracteriza-se como visão de mundo da classe dominante, correspondendo a seus interesses, mas aparecendo com se fosse a visão de mundo de toda a sociedade e correspondendo aos interesses de todos. Por isso ela tem um caráter de ocultamento da realidade com objetivo de manutenção da ordem existente e do domínio da classe que detém o poder econômico e político, abarcando aspectos objetivos e subjetivos.

## METODOLOGIA

Para realização do presente projeto será efetuada pesquisa de cunho qualitativo, envolvendo o curso de Pedagogia da UFG, cuja metodologia contempla a análise documental do projeto, da proposta e do regulamento desse curso e das instituições onde são realizados os estágios remunerados não-obrigatórios. Serão, ainda, realizadas entrevistas com os responsáveis pelos estágios nas instituições intervenientes<sup>2</sup> e nas instituições concedentes<sup>3</sup>, assim como os Coordenadores de Estágio dos Cursos mencionados e os alunos estagiários.

O método de análise fundamenta-se em Franco (2012), na perspectiva da “Análise de Conteúdo”, que parte de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que em diferentes momentos históricos, elabora e

<sup>2</sup>As instituições intervenientes são aquelas que, por meio de convênio com a UFG, participam da celebração do contrato de estágio como intermediárias entre a UFG e as diversas concedentes.

<sup>3</sup>As instituições concedentes são aquelas que oferecem os campos de estágio, por meio das intervenientes, responsabilizando-se pela orientação e supervisão do estagiário, pelo pagamento da bolsa-estágio e pela aplicação da lei de estágio (LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e demais normas vigentes.

desenvolve compreensões do real, estabelecendo elos entre formas de expressão, pensamento e ação.

## RESULTADOS ESPERADOS

No contexto da sociedade atual, os estágios não-obrigatórios remunerados pouco contribuem com a formação acadêmica dos estudantes, tal como são propostos pelas instituições formadoras, haja vista que os estudantes são cooptados como mão de obra barata pelas “empresas” que os recebe como estagiários.

Tal situação, ao invés de ser questionada pelas instituições formadoras, é ao contrário, referendada e fomentada por elas – fato que talvez se confirme na UFG.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Editora Cortez, n. 107, p. 405 - 419, julho/setembro, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/02.pdf>

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdos*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L.1, v. 1.

\_\_\_\_\_. *O capital: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L.1, v. 2.

MARX, K. e ENGELS, F. *Ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista* (1848). Publicações LCC Eletrônicas. Versão em RTF, jun., 2010. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/download.htm>

VASOPOLLO, L. *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

## ESTE PROJETO NÃO OBTEVE FONTE FINANCIADORA

## PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NO CAP/CEPAE/UFG<sup>1</sup>

Autores: Silvana Prazeres dos ANJOS  
Régis Henrique dos Reis SILVA

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas, História.

### Justificativa

Este estudo tem como tema central o Atendimento Educacional Especializado(AEE)dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.O interesse por esse tema está relacionado ao fato de que, embora o debate acerca da inclusão, e principalmente da inclusão escolar, venha sendo um assunto recorrente em congressos, nas revistas especializadas da área educacional e no cenário político, o que os dados do Ministério da Educação (MEC) e de várias pesquisas realizadas vêm demonstrando, é que pouco tem sido feito para aumentar as oportunidades de acesso e permanência do alunado com necessidades especiais na educação escolar do nosso país. E nem mesmo a matrícula desses alunos, uma garantia legal alcançada há mais de 26 anos, parece avançar.

Desses dados, vários aspectos nos chamaram a atenção, mas o que gostaríamos de destacar é o baixo número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede federal de ensino, nesse sentido, a descrição, a seguir, é ilustrativa:

“[...] a evolução das matrículas por dependência administrativa dos anos de 1996 e 2003 observa – se uma tendência á municipalização, indicada pelo incremento percentual de 398% na rede municipal, contra 185% na rede particular, 44% na rede estadual, e um decréscimo de 13,8% nas matrículas na rede Federal (BRASIL, 2008b, p. 12)”.

Em outras palavras, enquanto observamos um incremento ainda que tímido no percentual de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras das redes públicas municipais e estaduais e também particulares, o mesmo não ocorre com a rede federal.

<sup>1</sup>Projeto aprovado pelo programa foi intitulado Análise situacional dos alunos com necessidades especiais matriculados no CEPAE/UFG.

## OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar o atendimento pedagógico ofertado aos alunos público alvo da educação especial no Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CAP/CEPAE/UFG).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico-documental. As fontes bibliográfico-documentais foram estudos e pesquisas que tratam das temáticas integração e inclusão, publicados em periódicos científicos, anais de congressos ou na forma de livros, dentre outros, além dos documentos oficiais que tem norteado a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de documentos e fontes bibliográfico-documentais acerca da história e atividades dos colégios de aplicação, e particularmente do CAP/CEPAE/UFG.

## RESULTADOS/DISCUSSÕES

O Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFG foi transformado em Unidade Acadêmica Especial pela Portaria número 713, de 18 de março de 1994, elaborada pela Reitoria da UFG, em caráter experimental, vinculando-o a Pró-Reitoria de Graduação, assim, recebeu a denominação de CEPAE (VARIZO; FERREIRA, 2010).

O CEPAE é uma Unidade Acadêmica de Educação Básica, vinculada a UFG, tendo como um órgão suplementar o Departamento de Educação Infantil (DEI). No CEPAE é ofertado o ensino Infantil, Fundamental e Médio e também os cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. A instituição está vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Como integrante do CEPAE, o Colégio de Aplicação é uma escola experimental, pública e laica; a instituição tem como finalidade experimentar propostas inovadoras no currículo escolar, práticas pedagógicas, colaborar no processo formativo de graduados das licenciaturas, realizar pesquisas científicas, que tem como intuito fazer novas experiências pedagógicas, pesquisa e a extensão (REGIMENTO, 2014, CEPAE/UFG). A referida instituição tem os seguintes objetivos:

I Contribuir para a formação do aluno, promovendo a apropriação dos saberes historicamente constituídos por meio de experiências articuladas dialeticamente, preservadas às especificidades das modalidades de ensino.



II O desenvolvimento global das potencialidades dos servidores docentes e Técnico-Administrativos e dos alunos, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico-tecnológicos e humanísticos mais significativos para o exercício ativo e crítico de sua cidadania (REGIMENTO, CEPAE/UFG, 2014).

Para Educação Básica, a unidade possui projetos de atendimento a alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O atendimento ocorre no contra turno e é realizado por professores ou monitores na disciplina com a qual o aluno está com dificuldades no processo de transmissão-assimilação do conteúdo. Os projetos são assim denominados: Projeto Ponto de Apoio, que acontece na primeira fase; Projeto de Atendimento, que acontece na segunda fase e ensino médio (Projeto Pedagógico, 2013).

No Projeto Pedagógico do CEPAE não havia, até o ano de 2013, nenhuma referência ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, embora a unidade contasse com a “Comissão de Inclusão” constituída por docentes e técnicos-administrativos que acompanham junto com o setor de psicologia o atendimento pedagógico ofertado aos alunos citados anteriormente.

O setor de psicologia, além de acompanhar os alunos supracitados, no cotidiano escolar, é responsável por arquivar as fichas onde estão os dados pessoais desses alunos. Nas fichas há informações relativas à saúde, repassadas por profissionais da área, pelos pais ou responsáveis e informações relativas ao desempenho/dificuldades, anotadas pelos professores. Tais informações são realizadas no início e no final de cada ano. Frente todas as dificuldades burocráticas, a instituição tem buscado dentro de suas possibilidades ofertar um ensino de qualidade aos seus alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para o ano de 2014, a instituição tem como proposta a implementação do Programa de Apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do CAP/CEPAE/UFG. Este foi elaborado com base na concepção de compensação pedagógica e pautado na

resolução de número 04, CNE/CBE/2009 e o Decreto 7.611/11. Veja o fluxograma<sup>2</sup> abaixo:



Para implementação da proposta em sua integralidade, a instituição precisa reestruturar o setor de desenvolvimento pedagógico, ampliando o quadro de servidores do setor com técnicos especializados (fonoaudiólogos, intérprete de libras entre outros), bem como maior articulação didático-pedagógica entre o corpo docente, e entre estes e os estagiários/monitores de apoio na sala de aula.

Nesse processo, a proposta supracitada prevê os seguintes encaminhamentos, a saber: o setor de psicologia juntamente com o professor da sala de aula regular fará a identificação das necessidades educacionais do aluno e o encaminharão para o atendimento especializado. Neste, o professor da sala de aula regular e os profissionais especializados planejarão e desenvolverão atividades pedagógicas específicas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista o seu desenvolvimento.

### Considerações

Considerando que a forma de ingresso no CAP/CEPAE/UFG é via sorteio, este por enquanto não vem possibilitando o ingresso de um número significativo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na instituição. Ao mesmo tempo, ao observarmos os projetos de ponto de apoio e atendimento existentes na instituição, identificamos e

<sup>2</sup>Proposta apresentada pelo professor Régis Henrique dos Reis Silva a referida “Comissão de Inclusão” no ano de 2013.

avaliamos o AEE conforme preconizado pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não se efetiva no CAP/CEPAE/UFG.

Infelizmente, na referida instituição não havia nenhuma proposta pedagógica de inclusão escolar específica para atender os alunos com necessidades especiais matriculados na instituição. Embora existisse, uma proposta de atendimento pedagógico, como mencionado anteriormente esse não atendia as diretrizes nacionais do AEE na educação básica, conforme resolução N. 04, CNE/CBE/2009 e o Decreto 7.611/11.

Assim sendo, concluímos que os principais argumentos de criação dos Colégios de Aplicação, quais sejam: instituições responsáveis pela elaboração de novas experimentações pedagógicas, formação de professores, currículos inovadores entre outros, quando trata-se do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não vêm se efetivando, haja vista que nem mesmo as políticas educacionais na perspectiva inclusiva via o AEE vem sendo desenvolvida a contento.

Não obstante, a partir do ano de 2013, o CAP/CEPAE/UFG começou a formular uma proposta mais efetiva para a garantia do direito a educação do alunado público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Secretaria de Educação Especial*.

\_\_\_\_\_. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008 a.

CEPAE. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Projeto pedagógico*. Goiânia:CEPAE/UFG,2013.Disponível:[http://www.cepae.ufg.br/uploads/80/original\\_PPP\\_2013vers%C3%A3o\\_final.pdf](http://www.cepae.ufg.br/uploads/80/original_PPP_2013vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 10. nov.2013.

CEPAE. Regimento Escolar. Goiânia, 2014.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 211 p.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Ed.42ª. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. H. dos R. *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvida nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009)*, tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas 2013.

SILVA, R. H. dos R; SILVA, H. L.F; DUCHUR, L. C.B; A construção de um currículo e um programa no ensino fundamental: contribuições da pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e o ensino da cultura corporal. *Revista Especial de Educação Física* – Edição Digital v. 4, n. 1, set. 2008.

VARIZO, Z. C. M. & FERREIRA, M. J. de M. De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória. *Revista Solta voz*, Goiânia, v. especial, p. 20.40, 2010.

Fonte de financiamento: **PROLICEN**

## UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO OBSERVADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Gleice LIMA  
Maria Aparecida Lopes ROSSI

### **Palavras –Chave – Livro didático; Língua materna; Produção escrita**

O ensino da Língua Portuguesa, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem sido pautado em práticas que priorizam o ensino reducionista da palavra e da frase descontextualizada. Dessa forma, ao invés de propiciar, atividades de leitura, compreensão, escrita e reescrita, o ensino é voltado para a nomenclatura gramatical. Com isso os professores deixam em segundo plano a prática textual, tanto de leitura quanto de escrita. Conforme Antunes: “nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar - linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 19).

No que se refere à prática de ensino da escrita, também se observa propostas de escrita colocadas de forma aleatória sem planejamento e sem propósitos comunicativos claros. Assim, na maioria das vezes a escola utiliza uma metodologia em que prevalecendo a narração, descrição e a dissertação, com ênfase no tipo textual e não no gênero de texto. Quase sempre, ao produzir escrita na escola, os alunos devem discorrer sobre um tema qualquer, que terá como leitor somente o professor, e, como objetivo para escrever, apenas passar de ano e mostrar que sabem escrever. Segundo Antunes (2003), esta é uma prática da escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autonomia, só “para exercitar”. Para a autora, tal concepção de ensino, também norteia os manuais didáticos que orientam a prática dos conteúdos que devem ser ministrados no ensino/aprendizado de Língua portuguesa, vez que, conforme salienta, estes se caracterizam por trazer uma prática artificial de escrita, em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases.

Mesmo com todas essas deficiências que são apontadas nos manuais didáticos, o que os estudos têm discutido, é que os livros didáticos de língua Portuguesa (LDP) figuram entre os principais auxílios do professor em sua prática pedagógica. Entretanto, conforme lembra Mendonça “a adoção acrítica do LDP é um

grave equívoco por parte do professor, que deve ser autônomo para planejar e ministrar as aulas” (MENDONÇA, 2005, p.114).

Para mudar esse quadro é preciso que o professor esteja atento às propostas do livro didático no sentido de perceber se elas contemplam o ensino da língua trabalhado na perspectiva da análise linguística, ou seja, com análise, reflexão, produção e revisão de textos, com diferentes gêneros textuais, e diferentes vozes do discurso. No que se refere à produção e revisão de textos, espera-se que as atividades sejam voltadas para levar o aluno a escrever, percebendo os elementos constitutivos de um texto, tais como: grau de informatividade, elementos que dão coesão e coerência e os diferentes usos da língua. Ainda com relação ao ensino da escrita o que se espera é que os alunos adquiram autoria e sejam aptos a redigir quaisquer gêneros textuais.

Neste sentido é que se realizou este projeto de pesquisa, que foi norteado pelo objetivo de analisar, através de um olhar crítico, como vêm sendo organizadas pelos LDPs as atividades voltadas para o ensino da escrita. O alvo do trabalho foi perceber quais propostas de produção de textos são colocadas no livro didático, no sentido de investigar se há diversidades de atividades voltadas para os diferentes gêneros textuais e se estas são voltadas para a escrita de textos com uma função comunicativa clara.

A motivação para a escolha desse tema visa à reflexão sobre as práticas pedagógicas orientadas pelos livros didáticos, no que se refere ao campo de ensino da escrita. Isto porque as avaliações que vêm sendo realizadas sobre o desempenho dos alunos têm denunciado o fato de muitos deles apresentarem enorme dificuldade de leitura e de produção de textos coerentes e que apresentem funcionalidade.

Como consequência desse quadro, conforme ressalta Antunes, o aluno:

{...}se vê frustrado no seu esforço escolar e quase sempre deixa a escola com a quase certeza inabalável de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz ativa e criticamente daquilo que acontece á sua volta.(ANTUNES, 2003, p.20)

Para romper com a visão do ensino da escrita desvinculado de suas funções sócio-comunicativas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa– PCNs, ressaltam que é necessário considerar que a escrita tem uma função social intensa, por isso é de vital importância que o aluno faça uso do código verbal

usado na cultura em que está inserido, para se comunicar, ter acesso a toda informação que circula socialmente e expressar suas opiniões, fazendo, assim, pleno exercício da sua cidadania.

É nesta perspectiva que se colocou esse projeto, que buscou produzir conhecimento sobre a estrutura dos manuais didáticos adotados com vistas ao ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre as relações entre práticas de ensino, livro didático e Língua Materna. Neste aspecto entendemos, como Mendonça:

que a análise desses manuais adquire importância na medida em que pode contribuir tanto para que eles sejam aperfeiçoados, quanto para que sejam usados de modo mais consciente e reflexivo por parte dos docentes, mantendo-se sempre como auxiliares e não, guias do processo de ensino aprendizagem (MENDONÇA, 2005, p. 114).

A pesquisa se realizou dentro do paradigma qualitativo, valendo-se da técnica da análise documental, considerando que “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”(LÜDKE e ANDRÉ,1986,p.38) são considerados documentos. Portanto, o LDP, foi examinado, e associado ao contexto ao qual vem sendo aplicado, no que se refere às atividades voltadas para o ensino da escrita.

### LIVROS ANALISADOS

Na realização da pesquisa foram analisados três livros didáticos adotados no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram eles: **A Escola é Nossa: Letramento e Alfabetização** de autoria de Marcia Peganini Cavéquia, da editora Scipione; **Aprendendo sempre** de Cláudia Miranda e Vera Lucia Rodrigues, da editora Ática de 2012. E por último, o livro do **Projeto Buriti**, organizado pela editora Moderna, de 2011. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, editora responsável Marisa Martins Sanchez.

O que se pôde perceber é que, os três LDPs analisados, possuem uma seção voltada para o trabalho com a escrita. No primeiro livro analisado **A Escola é nossa**, adotado por uma escola municipal. A seção voltada para o exercício de escrita é intitulada, Produção escrita em que são propostas atividades voltadas para a escrita de diversos gêneros textuais No que se refere aos propósitos comunicativos das atividades percebe-se inicialmente que antes das atividades de escrita, o livro traz textos relacionados ao assunto, contemplando as condições de escrita tais como: o



que escrever e em qual gênero de texto escrever, neste sentido percebe-se que as atividades de produção escrita possuem propósitos comunicativos claros, porém nem todas as atividades possuem um destinatário ou interlocutor.

Nesse sentido percebe-se que as atividades desse LDP contemplam apenas algumas das condições necessárias para se produzir um texto pois, sem ter para quem escrever fica mais difícil determinar o como escrever.

O segundo livro analisado: **Aprendendo sempre**, contém 232 páginas de conteúdos, divididos em 10 unidades. Em cada unidade trabalha-se de um a dois textos, seguidos de atividades voltadas ao reconhecimento do gênero textual e interpretação de texto, além de um tópico chamado **Língua: reflexão e seu uso**, que é destinado ao trabalho com: denotação e conotação; origem de algumas palavras; variedades linguísticas; modos de narrar; pontuação e expressividade; relações de concordância; expressões de tempo e lugar; uso da vírgula; verbos: flexão de tempo, pessoa e número; pronome pessoal; coesão textual e uso de pronomes; palavras de ligação e relações de sentido; formação de palavras e por fim, elementos de coesão textual entre outros.

No que se refere à produção escrita, cada unidade traz um tópico intitulado: **Produzindo textos escritos**. Nesta seção do livro são propostas atividades voltadas para a escrita de uma variedade de gêneros textuais como; história em quadrinhos; Carta; Conto; Biografia; Poesia; texto informativo, reportagens, entrevistas, propagandas, peças de teatro, resenhas de filmes, debates, e etc.

Essa variedade de gênero faz parte das diversas manifestações de linguagem e dos diferentes usos que as pessoas fazem da língua e é por meio desses diferentes recursos que a sociedade criou que a criança poderá entender melhor o mundo em que vive.

Essa preocupação das autoras em trabalhar com gêneros que circulam socialmente, e que fazem parte do cotidiano dos alunos pode ser observada na proposta de escrita do capítulo dois. Na Atividade os alunos são convidados a elaborar um manual de regras de convivência que será compartilhado pela turma. A partir dessa e de outras propostas de escrita analisadas desse LDP podemos perceber a preocupação das autoras em trabalhar com os temas, e questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, os gêneros mais usados na sociedade.

No livro da coleção Projeto Buriti, todas as unidades contam com uma seção intitulada, Produzindo textos escritos em que se observa atividades voltadas para a escrita. Nesta seção do livro são propostas atividades voltadas para a escrita de uma variedade de gêneros textuais. Essa variedade de gênero faz parte das diversas manifestações de linguagem e dos diferentes usos que as pessoas fazem da língua.

O que se pôde perceber é que, os três LDPs analisados, possuem uma seção voltada para o trabalho com a escrita. Ao final das análises o que pudemos perceber é que há uma situação híbrida em que ao mesmo tempo que há uma tentativa de superação de um paradigma tradicional de ensino da escrita, percebe-se ainda traços de uma visão de uma prática arraigada na redação e não na produção de texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. **Pontuação e Sentido: em busca da parceria.** In: DIONÍSIO, Angela P. e BEZERRA, Maria A. **O Livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Livros Didáticos analisados:

Cavéquia, Marcia Peganini: **A Escola é nossa: Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2012.

Miranda, Cláudia: **Aprendendo Sempre: língua portuguesa: 3º ano do ensino fundamental/** Cláudia Miranda, Vera Lúcia Rodrigues, São Paulo: Ática. 2008.

**Projeto Buriti: português** / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez.-2.ed.- São Paulo: Moderna, 2011.

## REPENSANDO O CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS COMO TEMA TRANSVERSAL: PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA EM ASSENTAMENTO DA REGIÃO CENTRAL DO BRASIL

Stéfany Martins SILVA<sup>1</sup>; Marcos André de MATOS<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG).

[fefy\\_martins@hotmail.com](mailto:fefy_martins@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (FEN/UFG)

[marcosdeminas@yahoo.com.br](mailto:marcosdeminas@yahoo.com.br)

**Palavras-chaves:** Adolescentes; Álcool e outras drogas; Educação; Assentamento.

**Justificativa/ base teórica:** A adolescência vivencia além das modificações corporais, inerentes à idade, alterações psicoemocionais, sociais, culturais e espirituais, tais como a busca pela própria identidade individual e em grupo. Os jovens, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende entre 15 e 24 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005), também vivenciam um período de instabilidade e mudanças, são fases em que esses grupos populacionais adotam novas práticas e comportamentos e tornam-se vulneráveis ao consumo abusivo de álcool e outras drogas (MALTA et al., 2011; RODRIGUES et al., 2011; SILVEIRA et al., 2012; STRAUCH et al., 2009).

Quando o adolescente e jovem residem em áreas de assentamento urbano a preocupação se torna ainda maior, devido ao baixo nível de escolaridade dos residentes, dificuldade de acesso aos serviços de saúde e infraestrutura de habitação e emprego precárias, tornando os comportamentos de risco potencializados (BENINCASA et al., 2008; HARITHA, 2011).

O Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE), em esfera estadual, e do Programa Saúde na Escola (PSE) no município, entre os vários blocos de ação, inclui-se a abordagem da promoção à saúde e da prevenção de agravos, que trabalha a construção de uma cultura de paz e combate as diferentes expressões de violência, ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas (BRASIL, 2009). O assentamento em estudo não é beneficiado pelo PSE, portanto é importante desenvolver intervenções articulando toda a rede social do adolescente, como família, amigos, professores e pais, buscando o protagonismo juvenil e resguardando as diferenças nas necessidades dos assentados, baseadas na

equidade, integralidade e humanização; livres de idéias preconcebidas (FEITOZA et al., 2006).

**Objetivo:** discutir entre os professores e adolescentes escolares o consumo de álcool e outras drogas em um assentamento da periferia de Goiânia-Goiás, visando fortalecer o Programa Saúde na Escola (PSE) no assentamento.

**Metodologia:** estudo analítico realizado no período de fevereiro de 2013 a maio de 2014. A população foi constituída de todos os professores da instituição de ensino residentes no assentamento Jardins do Cerrado, localizado na Região Noroeste de Goiânia- Goiás. Após esclarecimentos sobre a importância e objetivos da pesquisa, aos professores que desejaram participar foi oferecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, considerando os preceitos da Resolução 196-96 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as normas de pesquisas envolvendo seres humanos. Além disso, encontra-se em processo de desenvolvimento a ONGs ASSUMA (Associação Mãos Amigas) em parceria com a instituição de ensino do assentamento, a fim de desenvolver discussões sobre sexualidade, álcool e outras drogas junto com os adolescentes, jovens e familiares residentes no assentamento.

**Resultados/Discussão:** O estudo foi realizado com 21 professores, o que representa 70% da população de professores da instituição de ensino do assentamento. Grande parcela dos entrevistados possuía entre 24 a 43 anos de idade (76,18%), entretanto a faixa etária, predominante dos professores, apresentada no Censo Escolar do Ministério da Educação (2011) eram com mais de 40 anos (46,9%), assim pode-se concluir que os professores em início de carreira procuram as periferias, locais com maior carência de profissionais. Quanto à renda familiar a maioria (52,38%) recebia entre 2 a 7 salários mínimos. Pereira (2014) identificou em seu estudo que a remuneração e os benefícios estão significativamente associados com a qualidade de vida do profissional, o que pode influenciar no vínculo com adolescentes e jovens em sala de aula.

Os professores atuantes da instituição de ensino do assentamento acreditam unanimemente (100%) na importância da orientação dos estudantes quanto ao uso de álcool e outras drogas. No entanto, somente 71,43% desses já abordaram ou abordam a temática na escola. Pode-se considerar que a quantidade não equivalente a importância que dão em orientar e a ação de orientar se dê pela falta

de preparo do docente e as dificuldades encontradas para criar um vínculo, devido à situação de violência que essa população se encontra.

Os docentes da instituição quando questionados se conversam com seus filhos sobre drogas e álcool, dos 13 professores que possuem filhos 10 (47,62%) afirmaram que sim, portanto ainda há entre os adultos certa barreira em se discutir assuntos polêmicos com adolescentes e jovens.

De fato a temática de uso de álcool e outras drogas não são discutidas como tema transversal pelos professores do assentamento, mesmo daqueles que discutiam com seus filhos. Para muitos (61,9%) a idade ideal para se discutir o tema e desenvolver em uma orientação na escola está entre os 10 e 13 anos, ou seja, durante o início da adolescência, pois segundo Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) a adolescência compreende 10 e 19 anos. Em acordo com a revisão de literatura, sobre a prevalência de álcool e uso de tabaco entre adolescentes brasileiros, o uso de álcool e tabaco é elevado já no início da adolescência, aumentando com a idade (BARBOSA FILHO, CAMPOS, LOPES, 2012).

Quando questionado ao professor se percebem que os estudantes possuem conhecimento sobre os malefícios do uso de drogas, a maioria (76,2%) responderam positivamente. Estudos mostram que o conhecimento dos adolescentes sobre drogas e seus malefícios são generalizados com uma visão simplista sobre o tema (LOIOLA et al., 2013; ZEITOUNE et al, 2012). Quanto à aquisição de informação sobre alunos usuários fazendo uso de drogas dentro, ou nas proximidades, do ambiente escolar pelos docentes foi relatado por 52, 38%. Ainda, 61,9% possuem a percepção de que os alunos apresentam comportamento de risco para o uso de drogas e álcool. Tal achado evidencia a necessidade premente de trabalhar a temática álcool e outras drogas no âmbito escolar. Segundo Issa & Lopes (2014) os fatores de risco mais importantes para o início do uso das drogas lícitas são pais que fazem uso dos mesmos, desestruturação familiar e relacionamento ruim com os pais. Assim, torna importante não somente trabalhar a temática, mas também desenvolver um trabalho junto com os familiares, tornando necessário a intervenção e o apoio dos profissionais de saúde.

Abordar drogas e álcool em sala de aula é diferente em abordar na escola, uma vez que na sala de aula o docente assume a responsabilidade sozinho, sem o apoio da instituição ou de um programa de apoio, como o PSE. Sendo assim, de

todos os professores (100%) que acreditam na abordagem do tema pela escola, 90,48% consideram importante abordar na sala de aula. A região do assentamento, entregues ao abandono governamental, vivenciam déficit de infraestrutura, de educação, saúde e a violência, tornando evidente a vulnerabilidade dos estudantes do território em estudo, em que 19,05% dos professores já vivenciaram alunos se drogando nas dependências da escola ou entorno. Além disso, os adolescentes de áreas de assentamentos, devido às questões históricas, econômicas e socioculturais, nas quais este grupo populacional emergente vivencia, colaboram na forma que os adolescentes assentados atribuem sentidos as representações sociais da sexualidade humana, da independência e tomadas de decisões, contribuindo para a vulnerabilidade às drogas lícitas, ilícitas e às DST/HIV/Aids (ARRAES et al., 2013)

**Conclusões:** Por meio do estudo desenvolvido foi possível verificar grande vulnerabilidade dos adolescentes e jovens assentados, inseridos em um contexto de baixa escolaridade, violência, uso e abuso de álcool e outras drogas, e ainda, fragilidades familiares e educacionais. A escola enquanto equipamento social, ideal para prover a prevenção e o desenvolvimento social não possui do Programa Saúde na Escola. Os docentes, de forma unânime (100%), acreditam que a escola deve orientar os adolescentes e jovens quanto ao álcool e outras drogas, porém somente 71,43% já abordaram o tema em sala de aula, pois muitos possuem dificuldades em estabelecer vínculo com o estudante para discutir, devido ao despreparo, falta de qualificação, e ainda, a violência a que estão inseridos.

É preocupante a porcentagem de professores (19,05%) que vivenciaram alunos se drogando nas dependências ou entorno da escola, o que torna urgente o desenvolvimento de um trabalho para suprir as necessidades dos adolescentes e jovens assentados. O enfermeiro nesse momento torna-se um elo entre instituição e estudante e entre familiar e estudante, pois tem o preparo para desenvolver vínculos e uma comunicação favorável entre os integrantes, respeitando as particularidades da população em estudo.

Para tanto, acredito enquanto pesquisadora que o desenvolvimento da ONGs ASSUMA (Associação Mãos Amigas) pelo grupo de estudos NECAIH, impulsionado pelos achados da pesquisa, em parceria com a instituição de ensino do assentamento, a fim de desenvolver discussões sobre sexualidade, álcool e outras drogas junto com os adolescentes, jovens e familiares residentes no assentamento,

auxiliará na implementação do PSE na instituição, assim como, na qualificação dos docentes.

### Referências:

- ARRAES CO et al., Masculinidade, vulnerabilidade e prevenção relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis/HIV/Aids entre adolescentes do sexo masculino: representações sociais em assentamento da reforma agrária. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.21, n.6, p.01-08, 2013
- BARBOSA FILHO, V. C.; CAMPOS, W.; LOPES, A. S. Prevalence of alcohol and tobacco use among Brazilian adolescents: a systematic review. **Rev Saúde Pública** v.46, n.5, p.901-917, 2012.
- BENINCASA, M.; REZENDE, M. M.; CONIARIC, J. Unprotected sex and adolescents: risk and protection factors. **Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2008. Disponível em [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=29109&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=29109&janela=1), 2009. Acessado em 20 de junho de 2014.
- COSTA, M. A. et al. Formas de violência referidas no cotidiano escolar na visão dos professores de uma escola pública. **RevEnferm UFSM**, v.3, n.1, p.44-52, jan/abr. 2013.
- FEITOZA, A.R. et al. Campanhas educativas de prevenção ao HIV/AIDS: Como a epidemiologia esta inserida em suas escolhas. DST – **Jornal brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis**.v.18, n.1, p.41-48, 2006.
- HARITHA, S. The Sex Generation: The impact of teen attitudes, views, and knowledge of contraceptives and sexual activity on the teen pregnancy and STD rates in the United States. **Union College**. v.10,n.2, p.12-18, 2011.
- ISSA, J. S.; LOPES, G. M. Muito além do tabaco. **J. Bras. Pneumol**. v.40, n.2, p.99-101, 201
- MALTA, D.C. et al. Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Rev. BrasEpidemiol**. v.14, n.1, Supl., p. 136-46, 2011.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes. 1ªed. Brasília (DF); 2005.
- MEC/INEP. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1991- 2011.
- PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; ANDRADE, R. D.; BLEYER, F. T. S.; LOPES, A. S. Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 2014.
- RODRIGUES, L. M. C. et al. Abordagem às Doenças Sexualmente Transmissíveis em Unidades Básicas de saúde da família. **Cogitare Enferm**. v. 16, n. 1, p. 63-69, 2011.
- SILVEIRA, M. A. S.; MARUSCHI, M. C.; BAZON, M. R. Risk and protection for adolescents engaged in Practices of offensive conduct. **Journal of Human Growth and Development**. v.22, n.3, p. 348-357, 2012.
- STRAUCH, E. S. et al. Uso de álcool por adolescentes: estudo de base populacional. **Rev Saúde Pública** v.43, n.4, p.647-655, 2009.



## ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO USO DE DROGAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA

Bolsista: GAMA, Suélia Nunes da.

Orientador: Dr. OLIVEIRA, Dijaci David de.

Faculdade de Ciências Sociais (UFG)

**Palavras-chave:** Drogas, Escolas Públicas, Prevenção.

### Apresentação

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as diferentes práticas de enfrentamento ao consumo de drogas entre estudantes do ensino médio e professores das escolas públicas da cidade de Goiânia. Para realização desse estudo foram escolhidas duas escolas: Colégio Estadual Waldemar Mundim, localizada na Vila Itatiaia Bairro de periferia da cidade de Goiânia, Goiás, que atende aproximadamente 1370 alunos distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno com turmas de primeiro e segundo graus com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4.7, no ano de 2013.

E a segunda escola escolhida foi Colégio Estadual Jardim América localizada no Jardim América Bairro nobre da cidade de Goiânia, Goiás, que atende aproximadamente 1200 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno que funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com (IDEB) de 5.0 no ano de 2013. Para tanto tentamos responder várias questões, entre elas: qual a prevalência do uso de drogas nas escolas públicas pesquisadas da cidade Goiânia? E de que forma é feita a abordagem sobre o tema das drogas nessas escolas?

Noutra frente fizemos uma análise mais profunda para entender o conceito de drogas, para isso buscamos analisar relatórios, artigos e pesquisas anteriores com objetivo de se ter uma melhor compreensão do que são drogas e qual seus impactos na sociedade, na vida dos jovens e como ela é abordada dentro das escolas. Por ser muito estudado e significativamente presente na sociedade, o tema das drogas é muito discutido pela mídia, mas dentro do ambiente escolar ele é pouco falado. Como faz parte dos temas transversais, supostamente todos deveriam abordar, mas na realidade não é isso que acontece e o que é para todos fazer na prática pouco se fazem.

Para responder as questões colocadas que dizem respeito ao objeto de estudo analisamos alguns estudos que já foram realizados. De acordo com a Organização Mundial da

Saúde (OMS, 2008), droga é toda substância química que, quando introduzida no organismo, altera uma ou mais de suas funções biológicas, de ordem fisiológica ou comportamental. Esta definição engloba substâncias lícitas (bebidas alcoólicas, tabaco e outros medicamentos) e substâncias ilícitas como a (cocaína, maconha, crack, êxtase, entre outras).

Segundo Lei Nº11.343, de 23 de agosto de 2006, são consideradas como drogas as substâncias ou os produtos capazes de causar dependência, assim especificados em lei ou relacionados em listas atualizadas periodicamente pelo Poder Executivo da União (BRASIL, 2012).

De acordo com Triana, Oliveira (2011), drogas são substâncias que alteram o estado psíquico, físico e mental do consumidor e que causam dependência química e física.

Para tanto “é importante ter em mente que a questão das drogas é um problema social, e por isso, não deve ser tratado de forma individualizada, particular. Ao contrário, requer uma visão ampla do contexto no qual se insere e dos elementos que o constituem (ABRAMOVAY, CASTRO p. 91, 2005).” Portanto neste trabalho pretendemos compreender como o tema é abordado no espaço público, ou seja, nas escolas públicas.

Para os/as alunos pesquisados drogas são substâncias químicas capazes de transformar o sentido do usuário e acabar com sua vida. De acordo com professores/as e alunos/as o tema drogas vem sendo abordado nas escolas públicas através de palestras, vídeos/filmes e também em sala de aulas, em varias disciplinas não tendo uma disciplina específica.

Portanto acreditamos que a escola vem desenvolvendo ações educativas, como forma de conscientização para o enfrentamento do uso de drogas, sendo a prevenção a melhor forma.

## Objetivos

O objetivo desta pesquisa foi analisar a abordagem sobre o uso de drogas no contexto escolar. Isto é, analisar, investigar e compreender de que forma o tema das drogas é trabalhado dentro das escolas. Também buscou se levantar que práticas são realizadas ou utilizadas como forma de prevenção às drogas no contexto escolar. Além dessas indagações há outros pontos considerados muito importantes entre eles: Qual é o papel do professor em relação ao enfrentamento ao uso de drogas dentro das escolas? Como os alunos e alunas compreendem o tema das drogas? Quais os seus conhecimentos sobre o tema? Compreender como se dar a eficácia dos programas de prevenção desenvolvidos pela escola na visão dos professores, gestores, e estudantes.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da cidade de Goiânia, por meio de uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo, Sanches (1993, p. 244), a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. Para Duarte (2002) a pesquisa qualitativa exige a realização de entrevistas quase sempre longas e semi-estruturadas, pois interfere na qualidade das informações. E dentro da abordagem qualitativa o método etnográfico é o mais adequado aos objetivos dessa pesquisa.

Para realização da mesma foi realizada várias técnicas metodológicas. Primeiro foi feito um levantamento bibliográfico por meio de livros, artigos, e relatórios finais que refletiam sobre o tema drogas no ambiente escolar, o levantamento foi feito pela internet: sítio eletrônico Scielo, IBGE, CEBRID além de revistas e jornais eletrônicos entre outros. Abrangendo os períodos de setembro de 2013 a agosto de 2014.

Com consentimento das escolas e dos professores foi realizado trabalho de campo com observações participativas das aulas ministradas de sociologia. As observações contribuíram muito para o passo seguinte que foram à realização de entrevistas semiestruturadas com professores sobre o tema abordado. A utilização da entrevista é que ela dá mais liberdade ao entrevistado de expressar suas opiniões, as maneiras de pensar, agir, sentir suas crenças, condutas e comportamentos. E por último foram aplicados questionários semi abertos aos/as alunos sobre o tema.

## Resultados

A coleta dos dados foi realizada em espaço escolar em horário de aula definidos pelos professores de sociologia, foram aplicados questionários, assegurando o anonimato para os/as alunos. Somente um aluno se recusou a responder e cinco dos questionários foram anulados por conterem respostas inadequadas. Foram analisados 178 alunos sendo 76 do sexo masculino e 102 do sexo feminino. Realizamos também entrevistas com seis professores, sendo quatro mulheres e dois homens.

Segundo os/as alunos pesquisados drogas são substâncias químicas capazes de transformar os sentidos dos usuários e destruir suas vidas. As drogas mais comentadas por eles são maconha, cocaína, álcool, lança perfume, merla, crack entre outras. De acordo com os/as professores e alunos/as, as palestras, vídeos/filmes, aulas são as atividades mais desenvolvidas pela escola para tratar o assunto. Portanto para os/as alunos, a iniciativa da escola em trazer palestrante e passar vídeos/filmes e até mesmo na sala de aula abordar o assunto (drogas), é muito importante para conscientização dos problemas que as drogas causam as pessoas, dá mais informação sobre o assunto, e de acordo com eles os coloca diante da realidade social.

Segundo os/as professores a escola tem feito parceria com o batalhão escolar, conversas com os pais e palestras anuais para enfrentar o consumo/tráfico de drogas dentro e fora das escolas. Apesar desse esforço, ainda há vários históricos do uso de drogas no ambiente escolar.

Segundo os/as alunos, as medidas que podem ser adotadas pelas escolas para prevenir o uso e tráfico de drogas dentro e fora delas (escolas) seria investir mais em informações como palestras e filmes, mostrando os malefícios e benefícios que a drogas pode causar, sendo assim haverá mais conscientização, mais informação sobre o assunto, nos dando a oportunidade de escolha. A escola também pode desenvolver atividades legais, interessante e divertida ocupando o tempo dos alunos/as, assim evitará que pensem em coisas ruins como a droga e também colocando uma matéria específica para abordar o assunto com mais frequência.

## Conclusões

A presente pesquisa realizada em apenas duas escolas estaduais é uma contribuição necessária para se debater o consumo de drogas no ambiente escolar. Segundo dados obtidos ficam claros que a ocorrência do uso de drogas no ambiente escolar e seus arredores, sendo assim há necessidade de se traçar estratégias de prevenção.

Tais ações devem partir de uma forma de conscientização aos alunos sobre o contexto das drogas, a forma de utilização, os motivos pelos quais são consumidos, os efeitos que cada substância causa ao organismo humano, ou mesmo o conceito geral do que são drogas, para que fique bem claro o significado de cada substância.

Acreditamos que a escola deve participar do enfrentamento ao uso de drogas, sendo a prevenção a melhor forma. Podemos concluir que as ações desenvolvidas pela escola para o enfrentamento dessa problemática tem sido pouco eficientes conforme relataram os/as alunos.

Porem o problema pode ser sanado com incentivo do corpo docente e apoio pedagógico criando projetos que incentivem práticas esportivas e culturais, oferecendo orientações e informações consistentes, assim como discutindo os problemas biológicos decorrentes deste consumo, malefícios e danosas consequências ao corpo humano. Acreditamos por fim que juntas, escola, família e sociedade, podem está prontas para enfrentar o problema das drogas no ambiente escolar.

### Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas Escolas*: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2005.

BRASIL, Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - SISNAD. 2º edição. Brasília, 2012.

BRASIL, Observatório Brasileiro de Informação Sobre Drogas - OBID. 2008. Disponível em: <[www.obid.senad.gov.br](http://www.obid.senad.gov.br)>, Acesso em 18 de setembro de 2012.

DUARTE, Rosália, Pesquisa Qualitativa: *Reflexão sobre o Trabalho de Campo*. Caderno de Pesquisa n. 115, São Paulo. Mar.2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade*. Caderno saúde publica. Rio de Janeiro p.239-262. Jul/set. 1993.

TRIANA, Bruna Nunes da Costa e OLIVEIRA, Lucas de. Juventude e Drogas: *Outra Abordagem: Dossiê Juventude e Drogas*, 2011, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.cemj.org.br>> Acesso 28 de março de 2014

Fonte: PROLICEN (UFG)

## METODOLOGIAS DE ENSINO PARA USO DO FASCÍCULO BACIAS HIDROGRÁFICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA NA GEOGRAFIA ESCOLAR.

Thamires Olimpia SILVA  
Eliaana Marta Barbosa de MORAIS

**Palavras-chave:** Geografia Escolar. Bacias Hidrográficas. Maquete. Estudo do meio.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista a necessidade de articular escola e universidade, em pesquisas que potencialize o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na educação básica e contribuir para a formação de profissionais de Geografia, foi desenvolvida, a partir de 2004, a pesquisa “Lugar e cultura urbana”, em parceria com docentes da Região Metropolitana de Goiânia (RME). Nessa pesquisa se constatou que uma das principais causas do distanciamento teórico-metodológico entre universidade e educação básica centra-se na dificuldade de utilização das bibliografias produzidas no ensino superior pelos docentes que atuam na educação básica, seja pela dificuldade de acesso ou pela linguagem apresentada. De acordo com os professores entrevistados, naquela ocasião, um dos temas que eles tinham dificuldades em encontrar material e interesse em compreender melhor era o de Bacias hidrográficas, pois foi sobre essa base físico-natural que estava sendo estruturado o Plano Diretor de Goiânia. Somou-se à indicação dos professores a constatação, em várias pesquisas, de que o ensino em torno das temáticas físico-naturais tem sido negligenciado na Geografia Escolar.

Por esse motivo, no período de 2006 a 2010, com base numa pesquisa colaborativa realizada por docentes do ensino superior, do ensino básico e alunos de graduação e pós-graduação foram desenvolvidos fascículos didáticos em que num deles abordou-se essa temática. Em 2010 a RME de Goiânia disponibilizou 5.000 cópias desse fascículo para as escolas. O objetivo da elaboração do fascículo era o de que ele se constituísse como um material de apoio às atividades docentes na perspectiva de abordar temáticas que fossem significativas para compreender o cotidiano do aluno e, nesse caso, contextualizadas à realidade da RMG.

Após a fase de elaboração tornou-se necessário analisar se o fascículo contribuiria de fato para o ensino da temática na educação básica. Inicialmente nos propusemos a analisar o uso deste fascículo para a formação continuada de professores que atuavam na rede pública de Goiânia, através da pesquisa “*O Fascículo Bacias Hidrográficas da Região Metropolitana de Goiânia como instrumento para a formação continuada de professores de Geografia.*”, submetida ao edital PROLICEN (2012/2013). Como resultado dessa pesquisa constatou-se que o fascículo contribui para a formação

docente visto que, apresenta referenciais teórico-metodológicos que auxiliam os professores a compreender os conceitos relacionados à Bacia hidrográfica, a exemplo dos conceitos de vertente e planície de inundação, diferenciando-o inclusive, do conceito de rede de drenagem. Outra contribuição desse material para a formação continuada dos professores circunscreve-se ao tratamento dado à Região Metropolitana de Goiânia (RMG), visto que, a cidade onde os alunos e os próprios docentes residem, comumente não são objetos de investigação nos materiais didáticos.

Na fase atual da pesquisa submetida ao edital PROLICEN 2013/2014, procuramos ampliar o levantamento bibliográfico sobre a temática “Bacias Hidrográficas”, refletir sobre o ensino desse conteúdo na educação básica e nas metodologias de ensino que auxiliem os alunos da educação básica a compreender este tema, planejar e ministrar aulas com o tema Bacias hidrográficas utilizando o fascículo Bacias Hidrográficas da RMG como material didático em turmas do ensino básico.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as discussões realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa no que se refere à proposição metodológica para trabalhar com essa temática na sala de aula e apresentar os resultados obtidos com a aplicação de duas metodologias em uma turma do ensino fundamental em uma escola pública de Goiânia.

## O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Tendo como objetivo central da pesquisa analisar o uso de procedimentos metodológicos para o ensino do conteúdo Bacias Hidrográficas na educação básica a partir do fascículo Bacias Hidrográficas da Região Metropolitana de Goiânia, realizamos quatro etapas consideradas essenciais para determinar se o fascículo contribuía ou não para a formação cidadã do aluno. Em um primeiro momento procuramos ampliar o nosso referencial teórico com relação aos temas a serem contemplados no decorrer da pesquisa. Essa necessidade foi observada ao final da pesquisa “*O Fascículo Bacias Hidrográficas da Região Metropolitana de Goiânia como instrumento para a formação continuada de professores de Geografia.*”, quando consideramos necessário pensar em metodologias que auxiliassem os professores a trabalhar a temática “Bacias Hidrográficas” na educação básica. Nesse momento, ponderamos que a primeira necessidade de quem vai ensinar a temática na sala de aula era a de ampliar os referenciais teóricos sobre o conteúdo, visto que, na formação básica do professor de Geografia este conteúdo comumente não é abordado, ou quando o é, sua abordagem é superficial, levando o professor a ter dificuldade de ensinar essa temática. Além disso, consideramos que para planejar uma aula e escolher os melhores procedimentos de



ensino para cada conteúdo é imprescindível que o professor tenha conhecimento consolidado sobre o objetivo de utilizar um procedimento de ensino na sua prática escolar. Dessa forma, nos primeiros dois meses da pesquisa realizamos leituras de textos que contemplaram as temáticas Bacias Hidrográficas, método de ensino, procedimentos de ensino, ambiente e planejamento escolar.

Em um segundo momento, visando conhecer a forma com que essa temática é abordada na sala de aula, e sabendo que o livro didático é o principal referencial do professor para abordar a temática, fizemos uma pesquisa em 11 livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental, ano em que essa temática é, predominantemente, ensinada no ensino fundamental. Essa análise fundamenta-se também no reconhecimento de que muitos professores utilizam o livro didático como único material de apoio para as suas aulas, utilizando-se, inclusive, do conteúdo e do tratamento didático sugerido por ele. Para realizar essa análise utilizamos os seguintes parâmetros: O livro didático apresenta o conceito de bacias hidrográficas? Há diferenciação entre rede de drenagem e bacia hidrográfica? Trabalha os elementos que constitui a bacia hidrográfica e, em caso positivo, trabalham com esses elementos de forma integrada? Relaciona os aspectos físicos e sociais? Qual a escala adotada para ensinar a temática? Há relação do conteúdo com o cotidiano do aluno? Há livros didáticos em que a temática não é abordada?

Constatou-se a partir da análise dos livros didáticos que todos os livros trazem algum tipo de carência em relação à forma de apresentação e abordagem conteúdo de bacias hidrográficas. Dos onze livros analisados, dois sequer mencionam a temática e os nove que a abordam, trabalham a temática em escala nacional, deixando de contemplar o lugar e o cotidiano do aluno. Verificou-se ainda que, desse total de livros, apenas cinco apresentam o conceito de Bacias Hidrográficas, quatro, fazem diferenciação entre bacia hidrográfica e rede de drenagem, três trabalham outros aspectos da bacia além do curso d'água e oito apresentam a temática relacionando os aspectos físicos e sociais, enfocando apenas o uso dado as águas. Entretanto, nenhum dos livros aborda todos esses requisitos, que, como vimos, são fundamentais para trabalhar a temática com profundidade.

Em um terceiro momento, tendo como referência autores como Libâneo (1994), Cavalcanti (2013), Callai (2012), Pontuschka (2009), Simielli, et all (1992), elaboramos um planejamento de uma sequência didática de quatro aulas que foi executado em uma turma do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Andreino Rodrigues Moraes durante o mês de agosto de 2014. Objetivávamos com

essas aulas, possibilitar aos alunos diferenciar os conceitos de Bacia Hidrográfica e Rede de Drenagem, identificar os principais elementos de uma Bacia Hidrográfica, conhecer as principais Bacias de Goiânia, de Goiás e do Brasil, distinguir os conceitos de rio, ribeirão e córrego, compreender a relação entre o processo de infiltração da água pluvial no solo e os problemas ambientais.

Nas duas primeiras aulas utilizamos slides com imagens, mapas, e uma maquete da Bacia do Córrego Cascavel para construir com os alunos uma base conceitual com relação ao conteúdo programado. A maquete do relevo foi escolhida como principal meio de ensino nestas duas primeiras aulas devido ao fato de possibilitar “uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem de forma bidimensional” (SIMIELLI; GIRARDI; MORONE, 2008, p.132) colaborando para a compreensão de temas geográficos com alto grau de dificuldades, como por exemplo, os divisores d’água e as vertentes, etc.

A terceira e quarta aula sobre essa temática foi utilizada para preparar os alunos para o estudo do meio e executar um trabalho de campo próximo a escola visando visualizar os elementos da Bacia Hidrográfica e problematizar a relação entre o uso e ocupação do solo e os problemas ambientais que atingem a população da região. Com relação ao que se entende por Estudo do meio, Lopes e Pontuschka (2009, p. 176) ressaltam que “o estudo do meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174). Trata-se, portanto de “mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e as percepções dos alunos no processo de conhecimento” CAVALCANTI (2013, p.190) a partir do contato direto com a realidade estudada.

Desta forma, ao escolhermos os pontos a serem visitados levamos em consideração o que gostaríamos que os alunos conseguissem visualizar naquele ponto. No primeiro ponto, localizado na Avenida C-3 do setor Jardim América, tínhamos como objetivo mostrar aos alunos que por se tratar de uma vertente, com uma inclinação considerável, o lixo depositado naquele lote no período chuvoso seria transportado pelo escoamento superficial para as galerias pluviais causando o seu entupimento, podendo resultar em alagamentos. Na segunda parada, localizada na Alameda Cascavel na ponte do córrego Vaca Brava, Objetivávamos que os alunos conhecessem o local onde o córrego Vaca Brava desaguava no Córrego Cascavel e identificasse a situação do curso d’água e de suas margens. Finalizando o trajeto determinado por nós, os alunos visitariam a casa da Sra. Guaci, funcionária da escola, localizada na rua C-10 as

margens do Córrego Cascavel, com a finalidade de conhecer a história da Sra. Guaci e problematizar sobre a inundação ocorrida em sua casa nas últimas chuvas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “bacias hidrográficas” se constitui em um importante conteúdo para a educação básica, visto que o seu estudo permite uma compreensão crítica do espaço e uma apropriação consciente do mesmo. Porém, para que esse conteúdo realmente contribua para a formação de cidadãos críticos, consideramos que para abordar essa temática na Geografia escolar é fundamental construir um conceito de bacia hidrográfica que contemple os diversos elementos da bacia hidrográfica, diferenciando-a, assim, do conceito de rede de drenagem e abordá-la em uma perspectiva escalar, sem deixar de levar em consideração do cotidiano do aluno, para compreender o espaço geográfico e as relações estabelecidas entre o global e o local.

Com relação aos métodos e procedimentos de ensino específicos da Geografia que escolhemos para elaborarmos a sequência didática verificamos através do desenvolvimento das aulas que tanto o estudo do meio quanto a maquete do relevo, favorecem o ensino desta temática. Isto porque, a partir da identificação dos principais elementos da bacia hidrográfica na maquete e de visualizar na paisagem os elementos de uma bacia hidrográfica e os problemas ambientais, os alunos conseguiram construir um conhecimento sobre aquilo que estão vivenciando, formulando hipóteses e alternativas para solucionar os problemas observados.

### REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de S. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 51-76
- CALLAI, Helena C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MUNHOZ Gislaine B. (orgs). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.
- SIMIELLI, Maria Elena R. et al. Do Plano Tridimensional: A maquete como recurso didático. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, p. 5-23, 1992.



## O SIGNIFICADO DE SER EDUCADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

Tiago de Matos PEIXOTO  
Wanderley José FERREIRA JÚNIOR

Palavras-chave: Heidegger, educação básica, fenomenologia,

### Justificativa:

Sabemos que na atualidade, não se pode tematizar ou compreender o sentido de ser educador na Educação Básica sem uma compreensão prévia da mutação e dos novos tipos de agenciamentos que ocorrem hoje no campo do saber, seja em sua produção, organização e disponibilidade na chamada pós-modernidade. Estamos diante de um imenso banco de dados, uma quantidade enorme de informações que não podem ser inventariadas. Essa nova configuração do conhecimento, essa flexibilidade e porosidade nos limites que separam as disciplinas, exige que o educador assuma uma nova missão: orientar os caminhos dos indivíduos no saber, reconhecendo o valor de seus saberes não-acadêmicos.

Daí a importância hoje de se pensar o sentido do ser educador e sua própria condição existencial, tecendo reflexões particularmente na educação básica, tomando como referências básicas alguns conceitos-chaves da obra *Ser e Tempo*, na qual o filósofo Martin Heidegger explicita as estruturas ontológicas do homem enquanto ser-aí cuja constituição ontológica fundamental é ser-mundo.

### Objetivos:

- Fazer um diagnóstico da época atual estabelecendo as novas condições em que se produz, armazena e se disponibiliza os saberes.
- Introduzir alguns elementos da proposta epistemológica da fenomenologia heideggeriana e interpretar e problematizar alguns conceitos básicos da analítica existencial de *Ser e Tempo*, com ênfase nas noções de Homem, Mundo e Cuidado e suas possíveis implicações pedagógicas.
- Pensar e analisar alternativas, ou seja, propostas práticas, para que desde a formação básica, professores e alunos possam tornar sujeitos da construção de sua própria identidade, autênticos, livres da alienação e da impessoalidade.

**Metodologia:**

A metodologia da pesquisa consistiu fundamentalmente de pesquisa bibliográfica [análise e interpretação de textos] tendo como referência básica autores que trazem compreensão sobre as novas implicações dos meios informacionais na educação. Por conseguinte, partimos para obra *Ser e Tempo* (1927) de Martin Heidegger) e autores referência nas temáticas contemporâneas da educação e fenomenologia. A partir dos conceitos levantados, trouxemos uma discussão para contribuir na reflexão sobre o sentido no trabalho dos docentes.

**Resultados/discussão:**

Segundo Bernheim & Chauí (2008), o conhecimento contemporâneo obtém destaque a partir do seu volume, da sua obsolescência (rapidamente um novo conhecimento sobrepõe-se ao outro) e da sua acessibilidade. A sociedade civil tem acesso à grande parte das informações, mas não se pode ter acesso à totalidade das mesmas, porque, além de serem muitas, a informação na atualidade ele tem papel determinante e exclusivo no processo de produção e no mercado de trabalho da atualidade, de forma a aguçar a competição e a inovação tecnológica, estando no cerne do desenvolvimento econômico, militar e social das nações mais avançadas do mundo.

Nesta conjuntura, a competência do educador “deve deslocar-se para o lado do incentivo para aprender a aprender e pensar. Sua atividade terá como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados: incitação ao intercâmbio dos saberes, mediação relacional e simbólica, pilotagem personalizada dos percursos de aprendizado, etc.” (LEVY, 1999). Sendo assim, um projeto pedagógico de educação integral deve aliar-se às novas linguagens disponíveis aos educandos – agregando-as à didática –, e ser capaz de lidar com as suas limitações num contexto de difusão de informação por tantos meios de comunicação..

**Fenomenologia e *Ser e Tempo***

A fenomenologia, idealizada por Edmund Husserl – mentor acadêmico de Heidegger –, a Fenomenologia, focou-se na obtenção de um conhecimento mais próximo das coisas do mundo, de modo a investigar os fenômenos como eventos tal como aparecem e acima de tudo, como se mostram (BELLO, 2006) à consciência humana na perspectiva de conferir sentido e compreensão aos mesmos. Para

Husserl, a coisa mesma – a essência do fenômeno – se dá nas vivências da consciência doadora de sentido, ou seja, à consciência humana é atribuída a possibilidade de compreender o fenômeno, associando o sentido do ser ao sentido do próprio fenômeno (DARTIGUES, 1992).

Com Heidegger, a fenomenologia transforma-se numa hermenêutica da existência humana, questionando uma hegemonia do saber da ciência (FERREIRA JR, 2013) e reinserindo os fenômenos das situações concretas – diante do crescente impulso metafísico que se deu ao final do século XIX, com reflexos inclusive em Husserl – de forma a "desconstruir" situações entendidas sem um olhar aguçado para as suas condições específicas de origem (CASANOVA, 2012).

Em *Ser e Tempo*, Heidegger chega a algumas constatações que podem nortear uma investigação acerca do ser professor na Educação Básica, tais como: a existência humana não é um eu encapsulado em um corpo, mas um ser-aí (Dasein) que é ciente da sua finitude e da sua condição existencial solitária e cuja constituição ontológica fundamental é a de um *ser-no-mundo*. Sendo este *ser*, originalmente, ser de cuidado – o que significa que o homem é um ser originariamente ocupado com as coisas e preocupado com as pessoas. Embora antes de tudo e na maioria das vezes essas ocupações e preocupações transformem a existência num exercício intensamente ocupado e inautêntico.

O homem-no-mundo é dotado da qualidade mais marcante deste ser dotado de *presença*, segundo Heidegger (2006), é que ele é sempre dotado também de modos possíveis de ser e apenas isto lhe é garantido. O conteúdo do que "é" jamais é estabelecido de antemão e mesmo a presença é uma possibilidade, podendo ser perdida ou jamais adquirida. Dando-se no âmbito das culturas desenvolvidas, o Dasein é dotada de um modo de ser particular: a cotidianidade.

Em Heidegger, a própria noção filosófica de *cuidado* surge como um modo do ser-aí, que ao *cuidar* de si próprio, apropriando-se de si e disposto à compreensão, otimiza à possibilidade de uma existência mais autêntica, não banalizada, nem aprisionada em si mesma pela e na vida cotidiana. (Ibidem, 2006).

A *disposição* e a *compreensão/compreender*, igualmente, são os modos constitutivos do ser. "Toda disposição sempre possui a compreensão, mesmo quando a reprime" (HEIDEGGER, 2006, p. 202). A compreensão é um modo de conhecimento do(s) outro(s) entes, sendo um modo entre outros também possíveis. A compreensão é estruturada existencialmente como um projeto, de forma a

apreender as possibilidades da existência, sendo um modo do Ser de caráter projetivo e aberto na relação com o mundo. Como resultado destes modos surge um princípio importante para os fins educativos, *a disposição a compreender*.

Quando a projeção do Ser acontece, a compreensão pode apropriar-se do que compreende, o que denominamos de *interpretação*, onde é possível elaborar as possibilidades projetadas pelo compreender. A eclosão do processo de compreensão ou a manifestação do compreendido, comumente, é o que se valoriza e o que fundamenta a educação escolar, orientada firmemente pelos resultados e pelas avaliações como procedimentos de conferência do aprendido.

### Conclusões:

A educação escolar que tenha por entre seus princípios a condição humana de *Da-sein* pode então estabelecer nas suas diretrizes a necessidade da reflexão do aluno sobre o seu ser-estar no mundo de modo que este possa assumir, de alguma forma, as rédeas de sua existência, responsabilizando-se por elas e ciente das possibilidades de escolhas ante a sua condição de ser finito (FARIAS, 2013). E isto só é possível, pois, a existência e a possibilidade da existência, apesar de serem características do ser humano, não tem um conteúdo constitutivo e predeterminado que seja capaz orientar a vida dos seres, ou, nas palavras do próprio Heidegger: “O ser do que é propriamente si-mesmo não repousa num estado excepcional do sujeito que se separou do impessoal. Ele é uma modificação existencial do impessoal como existencial constitutivo (HEIDEGGER, 2006, p.188)”.

A abertura de espaço à uma compreensão que valorize os significados, a partir da atitude básica da disposição, é o que possibilita os processos singulares de experenciação no contato nato do ser-no-mundo. Ao nosso ver, é o que possibilitará uma existência mais humana e próxima de sua essência.

Por definição, a escola deveria ser um ambiente existencial propício para formar uma rede de significados cunhada de maneira participativa e integrativa, através da disposição dos professores e de seus alunos. Esta rede de sentidos pode tornar-se promissora mais expressiva a partir das vivências que dêem o devido suporte didático e afetivo à todo este mundo significativo que emerge das suas relações. Através da busca da “construção histórica” da experiência afetiva, cognitiva, etc. de cada aluno, há a construção da experiência do próprio docente, sendo importante que este proporcione uma abertura para que os diferentes modos



de *ser* dos estudantes se manifestem orientando o sentido de seu ofício. Assim é possível a existência de um espaço seguro para se possa expressar o que se é realmente e poder aprender e ensinar nesta experiência que é compartilhada.

### **Referências bibliográficas:**

- BELLO, Angela Agnes. Introdução à Fenomenologia. Bauru: EDUSC. 2006
- BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena. Desafios da Universidade da Sociedade do Conhecimento. Brasília: UNESCO, 2008.
- CASANOVA, Marco Antonio. Compreender Heidegger. Petrópolis: Editora Vozes. 2009.
- DARTIGUES, André. O que é fenomenologia? São Paulo: Moraes. 1992
- FARIAS, Maria do Rosário Teles de. Heidegger em Ser e Tempo: diálogos com a educação escolar. Anais do V Congresso de Fenomenologia da Região Centro-Oeste. 27-29 de Maio de 2013. Goiânia.
- FERREIRA JR, Wanderley. A educação como processo de singularização do existente humano: elementos para uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológico-existencial. In: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira & SILVA, Carlos Cardoso (Orgs). Fenomenologia, escola e conhecimento. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Parte I. 15ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34. 1999.
- SODELLI, Marcelo. Sobre o sentido de educar. Número especial: Heidegger e a educação. Aprender – Cadernos de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista: Ed. UESB, ano VI, n. 10, p.203-222, 2008.

### **Fonte de financiamento:**

Prolicen – Prograd/UFG

Victor Hugo Regozino MUNIZ

Rubia-Mar Nunes PINTO

**ORGANIZACAO, DOCUMENTACAO E ESTUDO DE FONTES DE PESQUISA  
RECOLHIDOS NO PROJETO DE PESQUISA “DO JECA AMOLENGADO AO  
COWBOY URBANO E AO ROQUEIRO HARD CORE: ITINERÁRIOS DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA E NA CIDADE (GOIÂNIA, 1937-1997)”.**

**Palavras-chave:** Educação, corpo, história, políticas públicas.

**APRESENTAÇÃO / JUSTIFICATIVA**

O surgimento de Goiânia, uma cidade-capital planejada, na década de 1930 instaurou um projeto de civilização de corpos (e mentes) dos que nela vieram habitar, principalmente, tendo em vista a necessidade de transformar corporalidades e mentalidades sertanejas em direção a um *ethos* sintonizado com o progresso e com a civilização. Não foram pequenos os investimentos feitos pelo Estado (em suas esferas local e estadual) e pelas elites goianas para instaurar a modernidade nos corpos e borrar, nos habitantes da nova capital, os sinais do caipirismo que compunham o repertório corporal dos goianos. Novas técnicas corporais, novos objetos a moldar o corpo e sua rotina, novos modelos de gestualidade foram instaurados à partir do surgimento de Goiânia, irradiando-se depois para o interior goiano e mesmo além das fronteiras estaduais. Contudo, apesar de sua relevância, o riquíssimo processo de construção social do corpo em Goiânia é muito pouco conhecido pelos goianienses, o que configura um desconhecimento sobre personagens, lugares, tempos, práticas e discursos sobre o corpo em Goiânia. Desconhecimento, apagamento e esquecimento que vem colocando em risco a memória e a história dos processos societários que vem conformando o corpo, alterando seu *ethos* e mudando sua fisionomia na cidade-capital de Goiás.

Nos campos da história da educação e história da educação física, esportes e dança em Goiás a pesquisa ainda é bastante escassa. A maioria das pesquisas já realizadas abordam a história da dança moderna em Goiás<sup>1</sup> com destaque para o recente

---

<sup>1</sup> Podem ser citados: LIMA, L. M. *Festival Estudantil Goiano de Dança / 1974 a 1976* (Datilografado); LIMA, L. M. *Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás*. Goiânia: FEUFG, 1992.

trabalho de Luciana Gomes Ribeiro (2010), – *Breves danças a margem: a constituição de uma história artística da dança em Goiânia* (1982/1986) – na qual reconstitui a história da dança cênica na capital ressaltando a criação de grupos e o protagonismo dos sujeitos nos anos 1970, mas focando-se nos anos 1980 quando, segundo a autora, o cenário da dança goianiense consolidou um trabalho criativo, *explosivo* e artístico sobre o corpo. Particularmente, a história da educação do corpo em Goiás não vem sendo objeto de debate e conhecimento escolar e acadêmico entre nós, quiça, por faltarem elementos que permitam sua tematização. Ao se tratar o tema história do corpo, quase sempre é necessário recorrer a narrativas historiográficas externas ao estado. Desse contexto, emerge a necessidade de estudos e pesquisas voltados para a reconstituição histórica dos acontecimentos relacionados ao corpo, em especial, aqueles preocupados com sua educação. Para tal, um dos maiores desafios para os historiadores da educação do corpo em Goiás refere-se à problemática das fontes de pesquisa prevalecendo sua ausência ou escassez.

Atentos a este desafio, desde seu início em 2012, os participantes do projeto de pesquisa supracitado, notadamente sua coordenadora, investiram no mapeamento e identificação de fontes de pesquisa (em arquivos e museus localizados na cidade de Goiânia) que pudessem sustentar a investigação proposta. Tal investimento resultou em um acervo de aproximadamente 4.500 imagens digitalizadas de fontes textuais e iconográficas que contêm elementos históricos acerca do corpo e de sua educação em Goiânia (leis, decretos, memorandos, circulares, fotografias, folders, cartazes, reportagens e editoriais jornalísticos, mapas e planos urbanísticos, entre as mais significativas). Tal acervo vem sendo operado pelos participantes das pesquisas que, conforme manipulam as fontes, estabelecem processos de nomeação das mesmas. Contudo, o trabalho dos pesquisadores não tem sido suficiente para organizar e documentar as fontes recolhidas, o que provoca dificuldades e entraves para o estudo sistemático e aprofundado dos documentos.

## OBJETIVOS

---

(Dissertação DE Mestrado); RIBEIRO, L. *Dança contemporânea em Goiânia: o começo de uma história*. Goiânia/GO: ESEFEGO, 1998 (Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física); RIBEIRO, P. C. P. Quasar Companhia de Dança: expressão da contemporaneidade em Goiás. In: Goiânia: FEF/UFG, Revista Pensar a Prática, vol. 06, 2003.

- Documentar e organizar em series temáticas as fontes de pesquisa já mapeadas e recolhidas (aproximadamente 4.500 imagens digitalizadas);
- Estudar/Interpretar a serie temática Políticas Publicas de educação do corpo em Goiás.
- Apresentar trabalho em evento científico nacional com entrega de texto completo para publicação em anais;
- Publicar, em parceria com a coordenadora do projeto, artigo em periódico científico integrante do sistema Qualis/CAPES.

## **METODOLOGIA**

O processo de documentação e organização das fontes de pesquisa vai pautar-se nas estratégias museológicas, as quais se mostram pertinentes dada a intencionalidade de constituir um acervo de documentos que possa ser consultado para fins de pesquisa acadêmica, ensino e/ou difusão em exposições temáticas voltadas a um publico ampliado. Neste sentido, os procedimentos metodológicos devem:

- 1 – Nomear e numerar cada fonte (documento) recolhida
- 2 – Produzir uma ficha de cada fonte detalhando designação, numero, tipo de documento, data de produção, autor, etc.;
- 3 – Produzir uma listagem das fontes identificadas e numeradas.
- 4 – Organizar serie temáticas de forma a agrupar conjuntos de fontes por assunto, data, área de abrangência, etc.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

- 1 – constituição de um acervo organizado e documentado de fontes de pesquisa sobre a historia da educação do corpo em Goiás e em Goiânia;
- 2 - construção de condições para que o acervo seja disponibilizado para pesquisas e estudos e também para que possa subsidiar experiências de difusão junto a públicos ampliados como escolares e professores de ensino fundamental e médio da rede publica e privada, entre outros.
- 3 – produção de artigo e de texto completo para publicação em periódicos e anais de eventos científicos na perspectiva de sistematizar e divulgar o trabalho de organização e documentação das fontes de pesquisa bem como o estudo e interpretação da series temática Políticas Publicas de educação do corpo em Goiás.

## CONCLUSÃO

O trabalho iniciou-se recentemente (agosto) não sendo possível ainda estabelecer conclusões a não ser reforçar a relevância do acervo de documentos para a pesquisa sobre a história da educação do corpo em Goiás e em Goiânia. Por ora, estamos tendo os primeiros contatos com a documentação e construindo as condições operatórias para sua organização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, T. R. (Org.). Goiânia: cidade pensada. Goiânia: Ed. UFG, 2002, pp. 169-178.

CHAUL, N. F. & SILVA, L. S. D. (Orgs.). As cidades dos sonhos: desenvolvimento urbano em Goiás. Goiânia: Ed. UFG, 2004, pp. 137-202.

DAHER, T. Goiânia: uma utopia européia no Brasil. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2003.

FERREIRA NETO, A. Pesquisa Histórica na educação física. Vitória: CEFD/UFES, 1996.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GONDRA, J. G. *Temperar a alma, retemperar os músculos: corpo e historia da educação em Afrânio Peixoto*. In: GONDRA, J. G. (coord.). *Painel Educação, corpo e poder: pedagogias, racionalidades e representações do/sobre o corpo (XIX-XX)*. In: *Anais do IX Congresso de historia da educação latino-americana: educação, autonomia e identidades na América Latina*. Rio de Janeiro/RJ: SBHE/UERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. *Disciplina, corpo e civilização*. Revista Educação e Filosofia, vol.23, n. 45, pp. 65- 100, jan/jul. 2009, Uberlândia.

\_\_\_\_\_. *Combater a 'Poética Pallidez': a questão da higienização dos corpos*. Revista Perspectiva, vol.14, Número especial, pp. 121-161. Florianópolis, 2004.

LAMAS, F.G.; SILVA, R. M. *Foucault, o Método Histórico-Filosófico de Pesquisa e sua Contribuição para a Metodologia Científica das Ciências Humanas*. Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010

LINHALES, M A. *A escola e o esporte: uma historia de praticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009

LUCENA, R. de F. *O esporte na cidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, M. F. L. & MACHADO, L. A. (orgs.). *Formas e tempos da cidade*. Goiânia: Cânone Editorial/Ed. da UCG, 2007, pp. 143-149.

MAST. *Documentação em Museus*. Rio de Janeiro: MAST, 2008.

PARANA. *Princípios Básicos da Museologia*. Curitiba: Coordenação do Sistema Estadual de Museus/Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

TANUS, G.B; RENAU, L.V; ARAUJO, C.A.A. *O Conceito de Documento em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v.8, n.2, p. 158-174, jul./dez. 2012.

YASSUDA, S. N. *Documentação museológica: uma reflexão sobre o tratamento descritivo do objeto no Museu Paulista*. Araraquara: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009 (Dissertação de Mestrado).

## ROBÓTICA EM ENSINO DE QUÍMICA: CONSTRUÇÃO DE UM BRAÇO MECÂNICO COM MATERIAL ALTERNATIVO PARA ENSINO MÉDIO

Victor Ricardo Felix FERREIRA  
vrfelixf@gmail.com  
Márlon Hebert Flora Barbosa SOARES  
marlon@química.ufg.br

**Palavras-chave:** Arduino, Robótica Pedagógica, Robótica Educacional

### APRESENTAÇÃO

Esse trabalho apresenta a elaboração, e desenvolvimento de um robô do tipo móvel, sendo este um braço robótico. Em um primeiro estágio, a construção desse robô foi desenvolvida através de materiais de fácil acesso e de baixo custo, controlado por um software de programação livre, chamado Arduino. Notamos, durante a construção do braço robótico, as várias possibilidades que podemos proporcionar a partir da sua aplicação, criando um ambiente descontraído e de colaboração e, assim, explorar as potencialidades presentes na robótica educacional.

Foi no início do século XX que, pela necessidade do aumento da produtividade e melhoria da qualidade dos produtos, que se iniciou a construção dos robôs para as indústrias (MALIUK,2009). Ullrich (1987, p.5), apresenta outra definição para o termo robô: “um equipamento multifuncional e reprogramável, projetado para movimentar materiais, peças, ferramentas ou dispositivos especializados através de movimentos variáveis e programados, para a execução de uma infinidade de tarefas.”. Destacam, nesta definição, os termos multifuncional e reprogramável, pelo fato dos robôs serem projetados para realizarem, dentro de determinados limites, um número irrestrito de diferentes tarefas.

Ampliando a discussão, podemos dizer que a Robótica é a ciência dos sistemas que interagem com o mundo real com uma pequena ou com nenhuma intervenção dos humanos (ARS CONSULT, 2008,). Ela está em expansão e é considerada multidisciplinar, pois nela é aplicado o conhecimento de microeletrônica (peças eletrônicas do robô), engenharia mecânica (projeto de peças mecânicas do robô), física cinemática (movimento do robô), matemática (operações quantitativas e geométricas), inteligência artificial e aplicações em outras ciências, tais como química (reações químicas, transformações químicas e físicas) e



biologia (sistemas biológicos). Para uma outra discussão do termo Robótica podemos citar Ullrich (1987, p.5), que apresenta uma definição para o termo robô:

*“um equipamento multifuncional e reprogramável, projetado para movimentar materiais, peças, ferramentas ou dispositivos especializados através de movimentos variáveis e programados, para a execução de uma infinidade de tarefas.” (ULLRICH, 1987, p.5)*

A Robótica Educacional consiste em caracterizar ambientes de aprendizagem diversificados que reúnem, desde materiais alternativos até os mais sofisticados. Esses materiais são acoplados a um *hardware*, que é conectado a um computador, e juntamente com um *software* específico realiza a comunicação entre o robô construído e o computador, no qual seja possível programar o funcionamento do robô montado, proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criatividade montando seu próprio modelo, e programando as funções desejadas, assim buscar despertar a curiosidade da turma quando deparado com algum problema.

Além de ser um ambiente caracterizado pela tecnologia e pela criatividade, a Robótica Educacional proporciona a vivência intuitiva de conceitos de matemática, física e inicialmente, podendo perpassar, dependendo do tipo de robô, por conhecimentos de química e biologia. A ideia principal é que desta forma, colocam-se em prática conceitos teóricos, vistos apenas em sala de aula e sem ligação com o mundo real (CASTILHO, 2003).

De acordo com Maisonnette (2002) o termo robótica educativa é o controle de mecanismos eletro- eletrônicos através de um computador, transformando-o em uma máquina capaz de interagir com o meio ambiente e executar ações definidas por um programa criado pelo programador a partir destas interações. É uma proposta educacional, apoiada na experimentação e nas discussões oriundas do erro. Na montagem de um experimento que considera a robótica educacional, o que se propõe é uma nova relação professor/aluno, na qual ambos caminham juntos, a cada momento, buscando, errando, aprendendo.

Ainda sobre robótica educacional, trata-se da construção de robôs com intuito de caracterizar ambientes de aprendizagem que reúnem materiais diversos, desde materiais de sucata ou para reaproveitamento, como latas, metais diversos, entre outros, até kits de montagem compostos por diversas peças, motores, sensores, controlados por um computador com software que permita programar o

funcionamento dos modelos montados, dando ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criatividade com a montagem de seu próprio modelo.

## OBJETIVOS

- Elaborar, desenvolver um braço mecânico utilizando interfaces mecânicas e por meio do Arduino, com a finalidade de carregar e transportar materiais e vidrarias em laboratórios

## METODOLOGIA

Dentre os modelos de plataformas disponíveis no mercado utilizadas na robótica, foi escolhida a plataforma Arduino, principalmente pela versatilidade da plataforma que possibilita a criação de vários projetos, além do baixo custo. Os kits do Arduino são variados e encontrados com facilidade na Internet. Importante salientar que esse kit é facilmente montável a partir de lojas especializadas em componentes eletrônicos. No entanto, para a montagem de nosso primeiro protótipo, optamos por adquirir os kits já prontos.

A placa Arduino é uma placa de circuito impresso gerenciada por um microcontrolador, com componentes complementares para facilitar a programação e incorporação para outros circuitos. O micro controlador se comunica com o computador por um cabo USB. Ela é uma placa que contém entradas analógicas e digitais podendo ser utilizada para o ensino de conceitos de robótica destinada à interação de simulações com dispositivos mecatrônicos, trazendo o mundo virtual para o mundo real,

A interface faz a comunicação entre sensores e atuadores, suas entradas e saídas são conectadas por jumpers ou outros fios condutores, que facilita e permite uma agilidade maior para estabelecer a conexão desses sensores e atuadores, que são feitas por fios de cobre ligados a duas portas.

Em relação à comunicação, entre software e hardware, para o controle das funções que envolvem e acessam os sensores e atuadores conectados à interface, é feito pelo software próprio do Arduino, compatível com as placas existentes do Arduino.

O software vem com algumas programações salvas na biblioteca, o que permite o fácil e rápido entendimento de como funciona a conexão *hardware-software*. Nessa biblioteca há funções para ligar e desligar LED, controlar motores,

ler os dados das entradas analógicas e digitais, tais como de sensores de luz, temperatura, movimento, som, entre outros. Quando abrimos e carregamos o arquivo para a placa, este fica salvo na própria memória do hardware, facilitando, assim, seu trabalho, pois não tem a necessidade de carregar novamente o comando toda vez que quiser iniciar o seu projeto.

Com as diferentes funções e possibilidades que a interface oferece foi escolhido construir um robô do tipo móvel, que através de comandos previamente programados movimenta os motores a partir do comando manual em um potenciômetro.

Para a montagem do robô, buscamos um material que fosse resistente e leve ao mesmo tempo, pois o movimento do braço não podia ser prejudicado pelo peso das peças que compunham sua estrutura. Esse material foi encontrado em uma carcaça velha de televisão. Pegamos o plástico e recortamos conforme o molde determinado para nossas peças encontrado de outro projeto visto na internet. Quando partimos para a montagem e encaixe das peças, encontramos grande dificuldade para conectar as peças, pois não poderiam ser coladas e nem parafusadas, já que elas teriam que se movimentar. Foi então que compramos um kit pronto para montagem de um braço robótico, para estudar e entender como funcionava essa montagem.

O kit para montagem de braço robótico vem com as peças recortadas de madeira compensada, servomotores pequenos, motores de passo, sensores de movimento, parafusos, arruelas e porcas para a completa montagem do braço.

Durante o período que permaneci no PROLICEN, encontrei algumas dificuldades em trabalhar com a robótica educacional por se tratar de um ramo totalmente novo para mim e até para o grupo de robótica do laboratório, tornando o avanço dos projetos um pouco lento. Porém, trabalhar em grupo facilitou muito o desenvolvimento, pois se aliava o conhecimento prévio de cada um e as facilidades que cada componente do grupo já possuía com a área da robótica. Portanto, dentro do grupo, os projetos não eram individuais, todos colaboravam de alguma forma com o projeto do outro.

De maneira geral, os maiores empecilhos do grupo foram na parte de montagem e programação dos robôs, pois se tratava do primeiro contato de todos com a montagem de robôs. Mas a plataforma escolhida, Arduino, é bem fácil de trabalhar, tanto pelos projetos que já vem nas bibliotecas com o software, quanto

pela infinidade de vídeos e pequenos projetos disponíveis na rede que auxiliam no momento da montagem do projeto.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Com o avanço da tecnologia e a facilidade ao acesso à informação faz-se necessário buscar novas estratégias em ensino, ou seja, o uso de novos mecanismos para se trabalhar em sala de aula. Assuntos de difícil abstração exigem métodos alternativos e preparação por parte do professor.

O uso deste tipo de tecnologia relaciona várias áreas do conhecimento, como o conhecimento de microeletrônica, física, matemática, inteligência artificial e aplicações em outras ciências, tais como química e biologia. E ainda por proporcionar uma aula mais interativa e contextual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARS CONSULT, Disponível em: [www.arsconsult.com.br](http://www.arsconsult.com.br). 2008. Acesso em: 15 jun, 2010. CASTILHO, M. I.; **Robótica na Educação: Com que objetivos?** Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre. 2003. Disponível em:

[http://www.pgie.ufrgs.br/alunos\\_esp/esp/mariac/public\\_html/robot\\_edu.html](http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_esp/esp/mariac/public_html/robot_edu.html)

Acesso em: 12/02/11.

D' ABREU, J. V. V. **Desenvolvimento de Ambientes de Aprendizagem Baseados no Uso de Dispositivos Robóticos**. IN. Anais X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Curitiba: UFPR, 1999.

MAISONNETTE, R.; **A utilização dos recursos informatizados a partir de uma relação inventiva com a máquina: a robótica educativa**. In. Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação – Paraná. 2002. Disponível em: <[www.Proinfo.gov.br](http://www.Proinfo.gov.br)>.

MALIUK, K. D.; **Robótica Educacional como cenário investigativo nas aulas de matemática**. Dissertação de Mestrado. Banco de teses da UFRGS. UFRGS. Porto Alegre. 2009.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2008. Pgs. 224.

ULLRICH, Roberto A. **Robótica – Uma Introdução. O porquê dos robôs e seu papel no trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1987.

## POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Wanessa Cristina Manhente ROCHA<sup>1</sup>; Carime Rossi ELIAS<sup>2</sup>; Keila Matilda de  
MELO<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Formação do professor. Linguagem. Ensino, pesquisa, extensão.

### Justificativa/Base teórica

O texto aborda alguns aspectos do meu processo de formação como professora de anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma metodologia de reflexão sobre minha trajetória de formação. Durante o segundo ano do curso de Pedagogia, além de frequentar as disciplinas obrigatórias, também iniciei minha participação como bolsista<sup>4</sup> em um projeto de pesquisa intitulado *Bakhtin e educação: diálogos possíveis* que, por sua vez, se articulava a um projeto de extensão chamado *Ler e escrever: práticas discursivas*<sup>5</sup>. Desse modo, considero que as três dimensões, a saber, ensino, extensão e pesquisa, colaboraram para a qualificação de minha formação e é um pouco dessa trajetória que abordo aqui.

As atividades no grupo de pesquisa envolveram estudos quinzenais de obras de Bakhtin, como *Estética da criação verbal* (2011), *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009) e *Discurso na vida e discurso na arte* (1921), e de outros pesquisadores que estudam esse teórico, como Amorim (2004), Brait (2000) e Barros (2005), tendo como objetivo a compreensão de conceitos como linguagem, gênero do discurso, dialogia dentre outros.

As atividades na ação de extensão consistiram, em última instância, em desenvolver oficinas com crianças em fase de alfabetização em uma escola pública municipal de Goiânia. A participação nessa ação me fez entrar em contato com a escola e com os alunos pela primeira vez como “professora”. As três oficinas

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>3</sup> Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

<sup>4</sup> Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN) da UFG de 2012 a 2014.

<sup>5</sup> Ambas as ações coordenadas pelas professoras Carime Rossi Elias e Keila Matilda de Melo.

realizadas em cada turma foram planejadas juntamente com as professoras-coordenadoras do projeto a partir da concepção de linguagem de Bakhtin. No entanto, mesmo participando de todas as reuniões de planejamento, eu compreendia as atividades que deveriam ser realizadas mas não compreendia uma fundamentação teórica subjacente a elas. Assim, o desenvolvimento das oficinas ocorreu em meio a muitas lacunas em relação à proposta planejada, mas eu só percebi isso algum tempo depois de tê-las realizado.

A compreensão de relações entre os conceitos bakhtinianos e as atividades planejadas e desenvolvidas nas oficinas foi especialmente difícil. Tal compreensão não se deu no início e nem no fim de minha atuação como bolsista e aluna do curso, mas ao longo do processo no qual as ações pedagógicas e os estudos realizados foram sendo por mim questionados, ressignificados e me possibilitaram novas compreensões e abriram caminhos para outras leituras. Conforme afirma Amorim (2004), uma das autoras estudadas no grupo de pesquisa, “é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p.11).

## **Objetivos**

O objetivo deste trabalho é partilhar a reflexão que estabeleço entre ensino, pesquisa e extensão em minha trajetória formativa.

## **Metodologia**

A metodologia que me permitiu pensar minha trajetória formativa foi oriunda da atuação que tive em projeto de pesquisa, ação de extensão e disciplinas cursadas no curso de Pedagogia. Encontros quinzenais para estudo teórico sobre linguagem em Bakhtin foram realizados na Faculdade de Educação. Estudos dirigidos e reflexões sobre prática pedagógica e ensino da língua se efetivaram também semanalmente para a concretização das oficinas realizadas em escola pública com duas turmas de alfabetização. Posteriormente a esses momentos, análise das produções das crianças, decorrentes dessas oficinas, além de relatórios, me permitiram pensar minha trajetória formativa. Em todas as oficinas houve produção escrita pelas crianças e elaboração de relatórios por mim.

## Resultados/Discussão

Somente aos poucos fui compreendendo que, para Bakhtin, a linguagem está situada na relação entre interlocutores de uma mesma comunidade linguística em contextos determinados. Diante disso, auxiliada por Curado (s/a) passei a entender que, para Bakhtin, a linguagem é produto da interação entre o eu e o outro, e sua marca distintiva é a dialogia entre os discursos. É pelo outro e com o outro que a linguagem se efetiva. Essa proposta caracterizava as oficinas cujo entendimento, no início, era, para mim, limitado. Os gêneros discursivos trabalhados nas oficinas foram autobiografia e contos. São eles meios pelos quais os usos da língua se efetivam e se organizam respondendo a uma determinada esfera de atividade humana a partir da seleção de um estilo, de um conteúdo temático e de uma estrutura composicional, segundo Bakhtin (2011). Nesse sentido, o gênero discursivo trabalhado em cada oficina permeou a proposta de ensinar a língua como construção de e entre sujeitos discursivos na relação das esferas de atividade humana onde se constituem e atuam, argumenta Brait (2000).

Para que eu pudesse adentrar a sala de aula, diante de minha inexperiência nesse espaço, as professoras-coordenadoras incluíram nas reuniões de discussão e planejamento alguns textos relativos à prática pedagógica, como o de Moysés (2012). Então, além dos estudos sobre linguagem discutíamos também a prática pedagógica, que era, inclusive, revisitada pelos relatórios que fazia aos termos das oficinas. Essa revisão a partir do registro de cada oficina me permitiu refletir sobre elas, indagar sobre a prática pedagógica que desenvolvi e propiciou-me um grande aprendizado em direção à construção de uma prática pedagógica dialógica, isto é, alicerçada em uma teoria de linguagem que compreende a relação entre o eu e o outro por essa dimensão.

Com a leitura de Moysés (2012) aprendi que também faz parte do trabalho de professora lidar com a (in)disciplina, tempo de dinamização, organização de material, construção de regras, motivação, atentar ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula dentre outros. Além disso, quando começamos a análise dos dados que eu havia coletado, as produções escritas das crianças me pareciam estranhas e vazias de sentidos. Aos poucos, compreendi que algumas teorias que fundamentam os estudos sobre como analisar produções escritas das crianças nos permitem ver muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical. Passei a modificar meu olhar, minha concepção sobre o que é



escrever e como ler a escrita de textos. Passei a questionar sobre que escrita era aquela? quais suas marcas? quais conhecimentos a criança, em fase de alfabetização, tinha sobre a língua escrita e, principalmente, do ponto de vista do professor, como ler essa escrita? como perceber os conhecimentos das crianças acerca da língua escrita em seus textos? como elas constroem as hipóteses sobre o sistema linguístico? quais seriam e de onde viriam suas vozes? quais conhecimentos de mundo as crianças revelavam?

Nas leituras e na sala de aula, durante a produção de textos, percebi o esforço que as crianças faziam para escrever, para transformar em escrita o que estavam pensando. Aprendi a analisar as produções das crianças sob duas perspectivas: em seu aspecto linguístico (estrutura) e em seu aspecto discursivo. A partir da leitura de Smolka (2012), compreendi que a produção textual implica e revela a constituição de sentido que a criança constrói sobre determinada realidade do mundo, por meio da própria língua. O diálogo com essa obra me orientou e me ajudou a construir um novo olhar sobre as produções das crianças do ponto de vista discursivo. Descobri que os textos anunciam suas visões de mundo, o lugar de onde falam.

Com Cagliari (2001), do ponto de vista linguístico, compreendi que o erro ortográfico expressa como a criança se arrisca e se lança na escrita pelos conhecimentos que adquiriu. Nesse movimento de aprendizagem, ela elabora hipóteses sobre o sistema de escrita em suas tentativas de domínio desse sistema linguístico. Assim, no processo de construção de hipóteses, ela comete trocas ortográficas, omite e/ou acrescenta letras, aglutina e/ou segmenta palavras etc. Também aprendi que os “erros” podem dar pistas ao professor sobre o processo de escrita de cada aluno.

## Conclusão

A experiência de cursar as disciplinas do curso de Pedagogia (o que inclui estágio obrigatório, disciplinas teórico-metodológicas etc.) articulada às vivências em sala de aula propostas pela ação de extensão, bem como pelos estudos teóricos realizados no grupo de pesquisa, me mostraram um percurso do que é ser professora, especialmente na área de alfabetização. Compreendi que ser professora não é somente elaborar atividades, ministrar aulas, expor conteúdo no quadro-negro e corrigir atividades, mas, para além disso, ou subjacente a essas ações, percebi

que todo esse trabalho implica uma compreensão teórica de mundo, de sujeito, de educação, de ser professor, ou seja, tudo o que um professor faz em sala de aula expressa uma concepção de mundo, de homem, de sociedade. Aprendi ainda que diferentes concepções de linguagem fundamentam as práticas pedagógicas.

Por fim, penso que o movimento de ser professora se aproxima um pouco do papel do pesquisador, ou melhor, de uma atitude investigativa em relação a sua prática. Amorim (2004) explica que dar conotação ao outro na pesquisa científica é propor um aspecto de via de investigação sobre o objeto de pesquisa. Amorim (2004, p. 16) ainda explicita que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor”. E nesse encontro com outro “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (AMORIM, 2007, p. 14). O exercício de tentar ocupar o lugar de professor/pesquisador como quem ocupa o lugar do outro foi o momento mais belo durante a minha atuação formativa, pois foi nesse momento que ocupei o lugar do outro, da criança em fase inicial de alfabetização, podendo, assim, modificar minhas compreensões de professora, de ensino e de como formar leitores e escritores. Nessa trajetória de formação, reconheço a importância fundamental do ensino, da pesquisa e da extensão como qualificação para minha formação docente.

### Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004. pp. 92-146.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. pp. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V.N.. *Discurso na vida e discurso na arte*. New York, *Academic Press*, 1976. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In.: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin dialogismo e construção de sentido*. 2 Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. pp. 25-36.

BRAIT, Beth. PCN's, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In.: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada). pp. 13-23.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CURADO, Odilon Helou Fleury Curado. *Linguagem e dialogismo*. Faculdade de Ciências e Letras – Assis – Unvesp.

MOYSÉS, Lucia Maria. *O desafio de saber ensinar*. 16 Ed. Campinas – São Paulo: Papirus, 2012. 1º Reimpressão 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

**Fonte de financiamento:** Prolicen – UFG.